

- Martín Peña, M. L., Díaz Garrido, E., Castillo Gutiérrez-Maturana, B. & del Barrio Izquierdo, L. (2011). Estudio comparativo de cambios metodológicos y percepción del alumno en la materia de Dirección de producción y operaciones para la adquisición de competencias en el proceso de adaptación al EEES. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (2), 126-144.
- Medina López, C., Alfalla Luque, R. & Marín García, J. A. (2011). La Investigación en docencia en Dirección de Operaciones: Tendencias y Retos. *Intangible Capital*, 7(2), 507-548.
- Mukherjee, A. (2002). Improving Student Understanding of Operations Management Techniques through a Rolling Reinforcement Strategy. *Journal of Education for Business*, 308-312.
- Polito, T., Watson, K. & Kros, J. (2004). Improving operations management concept recollection via the Zarco experiential learning activity. *Journal of Education for Business*, May/June, 283-286.
- Pujolás Maset, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo: Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.
- Rumbo Arcas, B. & Gómez Sánchez, T.F. (2011). La acción Tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 13-34.
- Usón, A., Letosa, J., Mur, J. & Samplón, M. (2010): Aprendizaje activo y cooperativo para estudiantes de primer curso de ingeniería, ¿mayoría de edad?. Universidad de Zaragoza.
- Yazici, H.J. (2004). Student Perception of collaborative learning in Operations Management Classes. *Journal of Education for Business*, November/December, 110-118.

8.60.

Título:

Reflexão sobre estratégias metodológicas no ensino do design e a função do desenho em Design

Autor/a (es/as):

Jorge, Susana [Instituto Politécnico do Cávado e do Ave]

Dias, Suzana [Instituto Politécnico do Cávado e do Ave]

Resumo:

Somos habitantes de um mundo que sofre constantes transformações estruturais em qualquer área. As tecnologias, a globalização e a política dos mercados, deslocam tudo e todos da sua zona de conforto, exigindo constantes adaptações a novos vocabulários e hábitos para os quais

não temos antecedentes.

Novas competências devem ser adquiridas face às novas exigências, e no ensino, base de uma preparação (pessoal e profissional), impõe-se uma constante revisão de estratégias metodológicas de aquisição e partilha de conhecimento.

Neste trabalho apresentaremos uma reflexão sobre o ensino do Design e, especificamente, sobre a função do Desenho nessa área disciplinar.

O Design, enquanto disciplina, alargou a sua área de actuação diversificando-se em novos campos como o Design de Experiência ou o Design de Serviço, não bastando ao designer uma formação ligada ao conhecimento tecnológico, ou ao “saber-fazer”.

Diversos autores, como Meredith Davis, Don Norman ou Jamie Hobson, alertam para a urgência de uma reflexão aprofundada sobre as estruturas curriculares dos cursos de Design, já que na actualidade “(...) *design is more than appearance, design is about interaction, about strategy and about services. Designers change social behavior.*”²³

Na passagem de um design centrado na forma, para um design centrado na pessoa (numa estrutura, num serviço, ou numa relação) qual deverá ser a função do desenho num curso de design? Qual deverá ser a sua estrutura programática?

Como metodologia de trabalho iremos confrontar perspectivas actuais da teoria e da prática do design que equacionam esta problemática procurando, deste modo, contribuir para a reflexão de estratégias metodológicas no ensino do design no contexto contemporâneo.

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem; Design; Desenho

A actividade docente que desempenhamos, no âmbito dos cursos de Design Gráfico e Industrial, no IPCA, motivou-nos para a investigação que deu origem a este artigo: *Reflexão sobre Estratégias Metodológicas no Ensino do Design e a função do Desenho em Design*. Sendo essas as áreas de estudo em que nos inserimos – o Design e o Desenho – o nosso intuito enquadra-se no desafio permanente da nossa actividade, reflectindo-se na prática de um exercício pedagógico que se pretende activo, actualizado e crítico. Como tal, iremos fazer recair a problemática com maior ênfase na área do Design Gráfico e do Design Industrial.

²³ Norman, Don (2011). *Design Education: Brilliance without substance*. Retirado em Janeiro 17, 2011 de: http://www.core77.com/blog/columns/design_education_brilliance_without_substance_20364.asp

Como metodologia de trabalho iremos analisar as dimensões emergentes do Design que têm provocado nesta área agitadas discussões. Neste sentido, confrontaremos perspectivas actuais de diversos autores provenientes da teoria e da prática do design, como um contributo para a reflexão sobre possíveis estratégias metodológicas a adoptar no ensino do design, mais ajustadas às exigências do contexto contemporâneo. Iremos também fazer uma breve abordagem ao modo como o desenho (conteúdos programáticos) foi desenvolvido no âmbito do design, dependendo de contextos socioculturais específicos.

Assistimos actualmente a uma viragem de paradigma no modo de pensar e fazer design. Neste contexto a reflexão de Stuart Bailey²⁴ parece revelar o seu desconforto, que é comum a outros designers, perante o facto da área se encontrar ainda contida num *know-how* tradicional: “*I suspect what I’m really against is what that term “graphic design” has come to represent, i.e. synonymous with business cards, logos, identities and advertising, and, again simply put, those are things I’m just not interested in. (...) I just mean that if we make a book, poster, or whatever, together, they’re more than mere documents of some other piece of work that exists already. Previous work may be embedded in the new form, or may dictate it, but again it becomes a “third thing”, greater than the sum of the constituent parts.*”²⁵

De facto, a actual prática do design tem revelado uma alteração dos seus modelos tradicionais. O curador e designer Andrew Blauvelt refere que o design produzido a partir de meados dos anos 90 regista essa mudança. Segundo o autor passou-se de uma “simplicidade complexa” (*complex simplicity*), para uma abordagem ao design segundo uma “complexidade simplificada” (*simple complexity*)²⁶. Ou seja, a “complexidade” das experiências formais do Pós-modernismo (anos 80 e inícios de 90), encontra-se cada vez mais ausente de algumas propostas do design gráfico que passam a assentar preferencialmente num confronto crítico entre a forma e o conteúdo mais do que em questões estilísticas. Um número crescente de designers demonstra que a melhor forma de “cortar caminho”, num contexto exacerbado de pormenores formais sem importância, onde “vale tudo”, é utilizar mensagens visuais claras e directas, com uma base pragmática, eliminando a diversidade de interpretações como forma de comunicar um ideal e a disseminação clara de uma causa. A complexidade escondida na aparência simples das suas mensagens, reporta-se à consciência do designer enquanto cidadão (*citizen designer*), procurando interferir em parceria com outras áreas para um bem comum. Os designers já não se sentem apenas responsáveis pelos

²⁴ Stuart Bailey é “designer gráfico”, escritor, crítico e co-editor da reconhecida revista *Dot Dot Dot*. O seu trabalho tem contribuído para a cultura da Arte e do Design. Juntamente com o designer David Reinfurt constitui o projecto *Dexter Sinister*.

²⁵ Sueda, Jon (2006). Stuart Bailey. In *Speak Up – exclusive interviews*. Retirado em Maio 1, 2012 de <http://www.underconsideration.com/speakup/interviews/bailey.html>

²⁶ Blauvelt, Andrew (2000). Towards a Complex Simplicity. In *Eye Magazin*, n° 35. Retirado em Novembro 10, 2010 de <http://eyemagazine.co.uk/feature.php?id=16&fid=129>

briefings dos seus clientes, mas também por questões tão complexas como a pobreza, saúde ou ambiente, a nível não só local como global. São cada vez mais visíveis os projectos auto-propostos, ou seja, sem a demanda de um cliente, como é o exemplo do projecto “Toma Lá” de Susana António²⁷, ou “Uma Terra Sem Gente Para Gente Sem Terra” de Nuno Coelho²⁸.

Como sustenta Jonathan Barnbrook: “Temos de levar a nossa profissão a sério e envolvermo-nos em debates culturais e críticos sobre o que estamos a fazer e sobre quais são os nossos objectivos. A ideia modernista de que os designers são mensageiros sem opiniões próprias já não é válida. (...) se queremos o respeito e a atenção que, na nossa opinião, merecemos, temos de pensar sobre o que acontece ao nosso trabalho quando é visto pela sociedade e sobre o tipo de trabalho no qual pretendemos participar.”²⁹

Blauvelt sublinha, ainda, que a estrutura aberta e participativa (relacional) surge como uma alternativa à auto-expressão do designer, identificando projectos que pelo seu aspecto colaborativo sugerem um jogo que implica acções sem o seu controle. Embora a autoria não desapareça completamente, nestas propostas, a ideia e o processo são mais relevantes do que o seu resultado final.

A sociedade pós-industrial é cada vez mais habitada por uma nova geração de produtos. A relação tradicional entre a forma de um produto analógico e a função para a qual era destinado passa a sofrer uma profunda alteração. À medida que a cultura digital permeia o nosso quotidiano e a funcionalidade de um produto se expande, quebra-se o elo estreito existente entre ambas. O microchip possibilitou a miniaturização e a integração cada vez mais frequente dos dispositivos virtuais nos produtos do dia-a-dia. A liberdade formal é uma consequência desse facto e coloca nas mãos do designer um grande desafio: identificar qual a melhor forma para determinada função e a maneira como o utilizador se vai relacionar com os conteúdos.

O modelo moderno, em que o foco do design se fazia essencialmente na produção e na funcionalidade (*product-centered design*) foi substituído por um foco no utilizador e na usabilidade (*user-centered design*). Mas, actualmente tem-se ampliado este último nível para um novo modelo: *person-centered*³⁰. Ou seja, o conceito de usabilidade, tem vindo a ser complementado por uma

²⁷ Consulte-se o trabalho da designer em <http://susanaantonio.com>

²⁸ Consulte-se o trabalho do designer em www.nunocoelho.net

²⁹ Fiell, Charlotte & Fiell, Peter (2003). *Graphic Design For The 21st Century – 100 Of The World’s Best Graphic Designers* (p. 82). Taschen.

³⁰ A autora Katja Battarbee classifica a experiência do utilizador em três níveis (*product-centered*; *person-centered* e *intercation-focused*), sendo que para ela o modelo *person centered* foca quer as necessidades humanas, quer a relação entre a pessoa e o produto.

Battarbee, Katja (2004). *Co-Experience: Understanding User Experiences in Social Interaction*. Helsinki: UIAH.

nova abordagem – a experiência do utilizador (*user experience*) – focando a relação que este estabelece com o produto ou o serviço.

Os autores do artigo “What Needs Tell Us About User Experience”³¹ referem que pesquisas recentes em Human Computer Interaction (HCI), começam a preencher a lacuna existente em relação às motivações e necessidades das pessoas, as quais recebiam relativamente pouca atenção no modelo clássico de usabilidade. Apesar dos termos *user experience* e *experience design* serem ainda recentes, os mesmos autores reconhecem a existência de uma percepção comum de que a *user experience* é um conceito holístico e subjectivo: “(...) is holistic – it emphasizes the totality of emotion, motivation, and action in a given physical and social contexto – is subjective – focusing on the ‘felt experiences’ rather than product attributes.”³² Assim, o conceito de usabilidade não desaparece, mas amplia o seu âmbito. A experiência do utilizador é uma consequência tanto dos “(...) product-centred aspects, such as functionality and aesthetics, as well as person-centred aspects, such as personal motivation and needs.”³³

Com o desenvolvimento tecnológico e nesta transição para a cultura participativa, diversos autores argumentam que o designer tem de pensar menos nas pessoas enquanto clientes ou utilizadores e mais como co-criadores e participantes no processo de design.

Estes conceitos abrem, na área do design, um novo conjunto de questões implicadas na relação que o produto ou serviço estabelece com o utilizador/pessoa. A partir do momento em que as sensações positivas, como o prazer a afectividade ou o bem-estar, são tidas como aspectos fundamentais para envolver a pessoa numa boa experiência de utilização (*engaging*) torna-se cada vez mais relevante num projecto de design a atenção a estudos provenientes das ciências cognitivas e a assuntos relacionados com as motivações pessoais, o humor ou o divertimento.

Todas estas considerações aqui apresentadas, sobre as mudanças massivas em torno da natureza do Design e as diversas abordagens emergentes, provocam um outro desafio: pensar o ensino do design e a sua estrutura curricular, assim como a função do desenho em design.

Um dos aspectos fundamentais a ter em conta nesta problemática, explica Don Norman, passa por definir as competências que um designer deve possuir para enfrentar as necessidades da sociedade actual. As empresas esperam dos designers a capacidade de os ajudar a enfrentar problemas a uma escala completamente diferente dos contextos tradicionais. Segundo o autor, num momento em que a produção demanda um alargamento das suas estruturas, seja por implicações tecnológicas ou

³¹ Wiklund-Engblom, Annika et al. (2009). What Needs Tell Us About User Experience. In T. Gross et al. (Eds.) INTERACT '09 Proceedings of the 12th IFIP TC 13 International Conference on Human-Computer Interaction: Part II (pp. 666-669). Retirado em Abril 20, 2012 de <http://www.springerlink.com/content/7n2033w631m18444/>

³² Idem, p. 666.

³³ Ibidem.

outras, ligadas à utilização ou relação com o “utilizador”, parece apontar-se a necessidade de uma revisão curricular ao nível das apetências tradicionais de manualidade: *“The old skills of drawing and sketching, forming and molding must be supplemented and in many cases, replaced by skills in programming, interaction, and human cognition. Rapid prototyping and user testing are required, which also means some knowledge of the social and behavior sciences, of statistics, and of experimental design.”*³⁴ Norman alerta, contudo, que esta circunstância não deve converter os designers em cientistas ou engenheiros, já que possuem o talento especial *“(…) to make our lives more pleasurable.”*³⁵

O problema parece, todavia, residir, diz Jon Kolko, no modo como inserir ou organizar estas áreas na estrutura curricular dos cursos de design: *“Unfortunately, both the large and the small of human behavior and technical complexity are difficult to fit into an existing curriculum, and both are typically excluded in favor of traditional “design specific” skills (typography, color theory, two-dimensional design, three-dimensional design).”*³⁶ O autor acrescenta ainda a existência de um desequilíbrio entre *“(…) what employers want students to know and what educators are prepared to teach.”*³⁷

Por seu lado, Meredith Davis, parte do pressuposto de que existe uma relação desorientada entre a vida contemporânea e aquilo que constitui o conteúdo e a pedagogia aplicada nos cursos de design gráfico. Para esta sua análise³⁸, a autora confronta cinco tendências provenientes do estudo *Visionary Design Council*³⁹ – que pretendia identificar as competências do designer de 2015 –, com as práticas e orientações do ensino do design actual. Segundo ela, existe ainda uma prática muito alicerçada no modelo tradicional ligado ao “know-how” e não num modelo “know-what” mais apropriado às circunstâncias.⁴⁰

³⁴ Norman, Don (2010). *Why Design Education Must Change*, p. 2. Retirado em Dezembro 12, 2011 de http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp

³⁵ Idem, p. 6.

³⁶ Kolko, Jon (2011), *The Conflicting Rhetoric of Design Education*, In *Interactions*, vol. 18, nº 4 (p. 90). Retirado em Abril, 10, 2012 de <http://www.deepdyve.com/lp/association-for-computing-machinery/the-conflicting-rhetoric-of-design-education-w62jNEZ0L0>

³⁷ Idem, p. 91.

³⁸ Davis, Meredith (2008). *Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore...* Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf

³⁹ *Visionary Design Council*, refere-se a um estudo da AIGA - The Professional Association For Design, em colaboração coma Adobe, levado a acabo desde 2006. AIGA & Adobe. *Designer Of 2015 Trends*. Retirado em Abril 16, 2012, de: <http://www.aiga.org/designer-of-2015-trends/>

⁴⁰ Meredith Davis baseia-se na teoria de Sharon Poggenphol que distingue: “design as craft” e “design as discipline”, invocando respectivamente os conceitos “know-how” e “know-what” de Habermas.

Como conclusão Meredith refere que, não obstante a importância da forma para a comunicação, e da aprendizagem feita através do *saber-fazer*; os docentes não podem repetir os padrões da sua aprendizagem no ensino do design, pois é necessário saber mais do que apenas o artefacto e a forma. Deste modo considera ser necessário um “novo design” dos currículos para o ensino do design.

Através da sua investigação argumenta, com segurança, que a forma pode ser ensinada dentro de um contexto, e não como um princípio isolado e um fim em si mesma; e que os estudantes podem focar diversas problemáticas ao mesmo tempo e gerir a complexidade, sem ser necessária uma progressão da aprendizagem de ferramentas (desde o mais simples dos elementos até às questões mais complexas).

Refere também, a importância de se pensar o design a partir da interpretação de “sistema” de Christopher Jones: “(...) is all the communicative forms and relationships within culture, which in turn, interact with other physical, technological, cultural, social, and economic systems. Complexity in this sense is (...) defined by the number and nature of relationships between communication and other aspects of life and work.”⁴¹ Neste sistema, aplicado ao design, entende-se todas as formas comunicativas constituídas por “componentes” como: o desenho, a cor, a tipografia, a textura ou o formato, e que hoje se estabelecem num “(...) complex relational system that depends on the interplay of formal, technological, linguistic, and cultural variables.”⁴²

Para Jamie Hobson a disciplina de desenho, parte integrante das componentes curriculares de um curso de design gráfico, deve proporcionar o desenvolvimento de competências que permita aos alunos “make analytical, intellectual and conceptual judgements”⁴³ importantes para o exercício da actividade profissional. Nesta medida, questiona a excessiva valorização dada a certos conteúdos do desenho, nomeadamente a capacidade de execução técnica, de representação realista ou da linguagem expressiva. Segundo o autor, confere-se uma maior relevância a conteúdos estéticos e estilísticos, em detrimento da exploração das capacidades analíticas e de pensamento que o desenho pode proporcionar no processo de design.

Considerando, assim, o uso e função do desenho nesta área, propõe um ensino do desenho que seja adaptado aos meios actuais da prática do design: “*We must consider visualising skills that will provide ‘non-drawers’ with means by which they can give dimension to their concepts through*

⁴¹ Citação de Meredith Davis relativamente à teoria de Christopher Jones desenvolvida no livro *Design Methods: Seeds of Human Futures*, publicado pela primeira vez nos anos 70.

⁴² Davis, Meredith (2008). *Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore...* Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf

⁴³ Hobson, Jamie (1997). The End of The Line. In *Eye Magazine*, n° 25. Retirado em Novembro 11, 2011 de <http://www.eyemagazine.com/opinion.php?id=25&oid=81>

simplification and visual shorthand.”⁴⁴ Neste seguimento, sugere ainda um alargamento a métodos do desenho aplicados noutras áreas, que desempenham funções específicas, e que poderão ser úteis para o processo de design: “(...) *the methodologies of engineers, scientists and cartographers, who use analytical drawing for reasoned deduction. In addition, we can learn from film-makers and others in the kinetic industries, who work with narrative and sequential images (...) drawing methods of electricians, builders, carpenters, plumbers and musicians – all of whom exhibit advanced skills of visual notation.*”⁴⁵

Uma possível justificação para a continuidade de uma abordagem mais tradicional do desenho poderá estar situada no modo como se adaptou esta disciplina e se definiram os seus propósitos para outras áreas de ensino, como foi o Design, sendo que havia já uma estrutura programática estabelecida para a formação no âmbito das Belas-Artes. Há seguramente uma evolução de carácter histórico que merece ser analisada. Sem nos alongarmos nesta matéria, que ultrapassa o âmbito deste nosso trabalho, apontamos, todavia, dois importantes aspectos sobre o caso português:

Por um lado, a *preocupação com o ensino do Design* – que parece apenas ter surgido em 1969 com a criação do IADE – Instituto de Arte e Decoração, e na década de 70, com a criação dos cursos de Design nas Escolas Superiores de Belas Artes. Até esse período, o ensino artístico, desenvolvido nas Academias e Escolas de Belas Artes, não terá verdadeiramente promovido as artes fabris⁴⁶ e, em consequência, as indústrias e manufacturas. Segundo Maria Helena Lisboa, nunca terá surgido uma verdadeira adaptação de conteúdos curriculares de modo a contribuírem para a formação dos alunos que, na condição de fabris, pretendiam um aprofundamento de saberes para o desempenho das actividades nesse domínio⁴⁷.

Por outro lado, a *organização programática do desenho* – unidade curricular que se definiu primordialmente no exercício de cópia e na predominância da figura humana (tema central no ensino artístico); ficou organizada pelo estudo das “dimensões e proporções”, pelo estudo de “cópia de estampas”, seguido dos “modelos em relevo”, e por fim, da “cópia da natureza”⁴⁸. É importante referir que o plano de trabalhos envolvia o estudo das regras da composição, o estudo do antigo e o conhecimento das proporções e da anatomia, como matérias fulcrais no futuro desempenho

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)* (p. 500). Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Conforme se definiu, desde logo, nos Estatutos para a Academia das Belas-Artes. Consulte-se Diário do Governo (1836). *Estatutos para a Academia das Bellas-Artes* (pp. 1208-1209).

artístico. Alterações posteriores às práticas de ensino artístico e consequentes adaptações dos currículos vigentes, não trouxe, segundo Maria Helena Lisboa, importantes mudanças no ensino do desenho ao nível do programa de trabalhos estabelecido: as orientações programáticas terão recaído essencialmente no desenho de figura, ainda que se registem outras áreas do desenho, nomeadamente ao nível do “*desenho arquitectónico, ornamental e de paisagem*”⁴⁹. Não obstante uma ampliação do desenho por essas temáticas, não se verificaram “(...) *as condições necessárias para o delinear de um modelo propiciador da adequação desejável ao projecto de objectos a produzir industrialmente*”⁵⁰, onde o ensino do desenho se pudesse adaptar às exigências emergentes, no domínio da produção fabril. Repare-se que em idêntico período, a Escola alemã – Bauhaus (1919-1933) – desenvolvia um modelo de ensino/aprendizagem que integrava a arte e a tecnologia. Esta Escola que teve como base a ideologia socialista de William Morris de fazer uma “Arte para o povo”, consolidou, numa primeira fase, um modelo de integração do artesanato com a indústria, numa pedagogia colectiva entre o “mestre da forma” e o “mestre artesão”, destinada ao desenvolvimento de projectos com qualidade industrial. Este modelo que “visava realizar uma unidade perfeita entre o método didático e o sistema produtivo”, foi um exemplo típico de escola democrática, baseada no princípio da colaboração entre mestres e alunos.⁵¹ Contudo, em Portugal, não se registou esta prática, ficando o ensino do desenho isolado em duas vertentes independentes. Por um lado, os professores das Belas-Artes desenvolviam o “desenho imitativo” e, por outro lado, outros profissionais de áreas técnico-científicas, como os engenheiros, leccionavam um desenho de “carácter técnico”.⁵²

Outras perspectivas têm enunciado a importância da disciplina de desenho a partir da sua aplicabilidade e função na “metodologia projectual do design”. É o caso de Philip Cabau que problematiza as distinções existentes entre o “desenho das Artes Plásticas” e o “desenho do Design”⁵³. Para este autor uma das maiores diferenças reside nos “procedimentos e usos” do desenho que são explorados em cada uma dessas disciplinas. No caso da abordagem pedagógica a ter em conta no desenho para o Design, afirma: “(...) *deve constituir sobretudo uma pragmática do*

⁴⁹ Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)* (pp. 497-498). Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

⁵⁰ Idem, p. 502.

⁵¹ Argan, Giulio Carlo (1984). *Walter Gropius e a Bauhaus* (p. 31). Editorial Presença.

⁵² Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)* (pp. 501-502). Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

⁵³ Cabau, Philip (2010). Esse Desejo de Ver Claro... In *Cadernos PAR nº 3* (p. 26). Retirado em Abril 5, 2012 de http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/185/1/PAR_n03_art2.pdf

desenho. Uma pragmática complexa, consciente dos mecanismos e operadores que participam no processo colectivo do Design, mas também das potencialidades que o desenho pode promover no interior do próprio desenvolvimento do projecto.”⁵⁴

Perante este breve retrato do contexto actual aqui apresentado, o design encontra-se num processo de redefinição e de expansão para fora das suas fronteiras tradicionais: *“Today design, in its broadest sense, is not only the site of important economic and cultural praxis, but equally an interface for questions of identity, politics of representation, and redefinition of social models. It is this ‘expanded’ conception, as observed in cinema and sculpture of the sixties, which should lead us to reassess the frontiers and models structuring the field of ‘graphic design’.*”⁵⁵

Estas mudanças implicam reformas nas estruturas curriculares e têm gerando amplos debates em torno do ensino do design. O ensino encontra-se sobre grande pressão e não é pacífica a aceitação dos profissionais e docentes que assim ficam deslocados da sua área de conforto, há muito estabelecida. Talvez a proposta de Jon Kolko *“learn from our neighboring disciplines – who generally have a long history than us but have bested nearly the problems of identity, advancement and change”*⁵⁶ possa ajudar a contextualizar e desenvolver novas perspectivas.

Nas últimas décadas, à medida que se leva cada vez mais a sério a emoção como factor complementar da razão, também os conceitos relacionados com o “visual thinking” têm sido tema de diversas pesquisas e publicações que revelam a potencialidade deste aspecto na educação do design. Acrescente-se então a importância de exercícios do desenho como uma actividade do pensamento que possibilita a organização da informação num projecto, como são exemplo os *mind map*. O plano curricular ou de trabalho da disciplina deverá, pois, permitir ao aluno o desenvolvimento de capacidades que ajudem nesse processo. Conforme referido anteriormente, para Jamie Hobson, outras áreas profissionais poderão constituir uma fonte rica de informação e de aprendizagem sobre a relação entre a função do desenho em contextos específicos que poderão revelar-se úteis para o processo de design.

Concluimos nesta nossa reflexão que é clara a necessidade de uma investigação profunda relacionada com as qualidades em mudança no ensino e na pedagogia do design e, conseqüentemente, do desenho nesta área.

⁵⁴ Idem, p. 29.

⁵⁵ Bovier, Lionel (1998). *Design in the expanded Field*. Retirado em Abril 29, 2010 de http://www.mm-paris.com/texts/mm_bovier_en.html
Entrevista aos designers fundadores da Agência M/M em Paris (Mathias Augustyniak e Michael Amzalag).

⁵⁶ Kolko, Jon (2011), The Conflicting Rhetoric of Design Education, In *Interactions*, vol. 18, nº 4 (p. 91). Retirado em Abril, 10, 2012 de <http://www.deepdyve.com/lp/association-for-computing-machinery/the-conflicting-rhetoric-of-design-education-w62jNEZ0L0>

Referências Bibliográficas

- AIGA & Adobe. *Designer of 2015 Trends*. Retirado em Abril 16, 2012, de: <http://www.aiga.org/designer-of-2015-trends/>
- Argan, Giulio Carlos (1984). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Editorial Presença.
- Blauvelt, Andrew (2000). Towards a Complex Simplicity. In *Eye Magazin*, n° 35. Retirado em Novembro 10, 2010 de <http://eyemagazine.co.uk/feature.php?id=16&fid=129>
- Blythe, Mark A. & Overbeeke, Kees et. al. (Ed.). 2003. *Funology: From Usability to Enjoyment*. Kluwer.
- Bovier, Lionel (1998). *Design in the expanded Field*. Retirado em Abril 29, 2010 de http://www.mmparis.com/texts/mm_bovier_en.html
- Cabau, Philip (2011). *Design pelo Desenho. Exercícios, Jogos, Problemas e Simulações*. FCA Design.
- Cabau, Philip (2010). Esse Desejo de Ver Claro ... In *Cadernos PAR n° 3* (pp. 25-39). Retirado em Abril 5, 2012 de http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/185/1/PAR_n03_art2.pdf
- Davis, Meredith (2008). *Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore...* Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf
- Eskilson, Stephen J. (2007). *Graphic Design: A New History*. Laurence King.
- Fiell, Charlotte & Fiell, Peter (2003). *Graphic Design For The 21st Century – 100 Of The World's Best Graphic Designers*. Taschen.
- Hobson, Jamie (1997). The End of The Line. In *Eye Magazine*, n° 25. Retirado em Novembro 11, 2011 de <http://www.eyemagazine.com/opinion.php?id=25&oid=81>
- Kolko, Jon (2011). The Conflicting Rhetoric of Design Education. In *Interactions* vol. 18, n° 4, (pp. 88-91). Retirado em Abril, 10, 2012 de <http://www.deepdyve.com/lp/association-for-computing-machinery/the-conflicting-rhetoric-of-design-education-w62jNEZ0L0>
- Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)*. Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- Meggs, Phillip B. & PURVIS, Alston W. (2009). *Historia del Diseño Gráfico*, Editorial RM.
- Norman, Don (2011). *Design Education: Brilliance without substance*. Retirado em Janeiro 17, 2011 de http://www.core77.com/blog/columns/design_education_brilliance_without_substance_20364.asp

- Norman, Don (2010). *Why Design Education Must Change*. Retirado em Dezembro 12, 2011 de http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp
- Sueda, Jon (2006). Stuart Bailey. In *Speak Up – exclusive interviews*. Retirado em Maio 1, 2012 de <http://www.underconsideration.com/speakup/interviews/bailey.html>
- Wiklund-Engblom, Annika et al. (2009). What Needs Tell Us About User Experience. In T. Gross et al. (Eds.) *INTERACT '09 Proceedings of the 12th IFIP TC 13 International Conference on Human-Computer Interaction: Part II* (pp. 666-669). Retirado em Abril 20, 2012 de <http://www.springerlink.com/content/7n2033w631m18444/>

8.61.

Título:

Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência

Autor/a (es/as):

Keller-Franco, Elize [Centro Universitário Adventista de São Paulo(UNASP-SP);Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP)]

Masetto, Marcos Tarciso [PUC-SP]

Resumo:

A reflexão proposta nesse trabalho está dirigida para as relações entre currículo, qualidade da docência e inovação nas formas de ensinar e aprender no ensino superior. Têm sido muitos os reclamos para práticas inovadoras na educação universitária. Os novos referenciais apontam para a produção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, para abordagens integradas do conhecimento, para relações dialógicas e formativas no processo ensino-aprendizagem-avaliação, para valorização das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, enfim, para a formação integral da pessoa humana. Estes direcionamentos têm feito parte dos debates e propostas educacionais e das agendas oficiais, mas mostram-se pouco presente no cotidiano dos contextos educativos. Consideramos neste trabalho a possibilidade de que o paradigma técnico-linear disciplinar, ainda dominante no cenário educacional, vem se mostrando inadequado para articular o conjunto de alterações necessárias à inovação na educação superior, colocando como desafio a necessidade de buscar modelos curriculares construídos sob novas bases, capazes de promover uma visão integrada, complexa, global e emancipatória do conhecimento. Frente a isso colocamos a questão que orienta essa discussão: quais as possibilidades de um currículo por projetos constituir-se em uma inovação na educação superior e promover novas maneiras de trabalho e ação docente? Esse questionamento nos levou a um estudo exploratório descritivo