



Projeto de Pesquisa

‘Coisas Escritas’ Sobre Pedagogia do Design no Brasil

Aluno: Valter Luis Oliveira Bispo Junior

Orientadora: Rita Maria de Souza Couto

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea

Cep: 22453-900 Rio de Janeiro-RJ

Tel/Fax: 21 3527-1596, ramal 375

E-mail: ricouto@puc-rio.br; rita.cout@pq.cnpq.br; valterbispojr@hotmail.com

AGRADECIMENTO

Ao CNPq, pela bolsa de Iniciação Científica.

À Coordenação PIBIC da PUC-Rio.

RESUMO

A pesquisa intitulada 'Coisas Escritas sobre Pedagogia em Design no Brasil' tem como fonte principal de dados artigos publicados na revista Estudos em Design, no período de 1994 a 2007. Tem por objetivo identificar, fundamentar e discutir as bases da(s) Pedagogia(s) do Design como vem sendo praticada(s) no Brasil, uma vez que este é um campo pouco investigado que possui informações dispersas e não sistematizadas. Desenvolver-se-á nos moldes de uma pesquisa exploratória, tendo a técnica de análise de conteúdo como opção metodológica para exploração, categorização e interpretação dos dados levantados.

Palavras-chave: Pedagogia do Design; Estudos em Design; Análise de Conteúdo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 5

2. REVISTA ESTUDOS EM DESIGN 6

3. METODOLOGIA 8

4. RESULTADOS ALCANÇADOS 10

5. FICHAMENTO DOS TEXTOS DE FUNDAMENTAÇÃO 71

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 80

7. BIBLIOGRAFIA 83

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada 'Coisas Escritas sobre Pedagogia em Design no Brasil' tem como fonte principal de dados artigos publicados na revista Estudos em Design, no período de 1994 a 2007. Tem por objetivo identificar, fundamentar e discutir as bases da(s) Pedagogia(s) do Design como vem sendo praticada(s) no Brasil, uma vez que este é um campo pouco investigado que possui informações dispersas e não sistematizadas.

A investigação está sendo desenvolvida nos moldes de uma pesquisa exploratória, tendo a técnica de análise de conteúdo como opção metodológica para exploração, categorização e interpretação dos dados levantados. Buscando realizar este desiderato, o corpus de análise foi composto por todos os números publicados até o ano de 2007 da Revista Estudos em Design.

Na primeira etapa da pesquisa foram reunidas as obras que compõem o corpus de análise e realizada parte da fundamentação teórica.

Estudos em Design foi criada em 1994 e é uma publicação semestral que tem por objetivo divulgar a produção acadêmica e científica de professores e pesquisadores envolvidos com a área de Design e afins. Cada número publicado tem uma tiragem impressa e outra digital, esta última disponível no endereço <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Periodicos.php>.

Seu Conselho Editorial é composto por pesquisadores com titulação de doutorado que tenham graduação em Design ou que atuem em um dos cursos de Design do país.

Os resultados da presente pesquisa serão preparados para publicação sob forma de livro, ampliando seu raio de alcance e possibilitando a divulgação de parte da história do ensino de Design em nosso País para a comunidade desta área e de áreas afins.

2. REVISTA ESTUDOS EM DESIGN¹

Estudos em Design, primeiro periódico brasileiro da área do Design, é uma publicação nacional semestral que tem por objetivo divulgar a produção acadêmica e científica de professores e pesquisadores envolvidos com a área de Design.

Lançada em 1993, a revista Estudos em Design – primeira publicação de natureza acadêmica e científica sobre Design do Brasil – já veiculou centenas de artigos e vem propiciando a troca de informações entre pesquisadores, professores, estudantes e profissionais, e contando com a participação da maioria das instituições de ensino e pesquisa em Design. Os artigos publicados na revista refletem também um quadro nacional de pesquisa em design feitas em diversas instituições com pós-graduação, sejam da área de design ou em áreas afins. Estudos em Design é uma publicação semestral da Associação Estudos em Design. Está aberta a professores e pesquisadores de instituições de ensino e pesquisa de Design no Brasil, na América Latina ou em outros continentes, além de profissionais não docentes interessados na divulgação de suas reflexões sobre Design. Estudos em Design é o periódico nacional mais bem pontuado na área de Design, cadastrado no sistema QUALIS da CAPES em 2010 como B1. Seu Conselho Editorial é composto por pesquisadores com titulação de doutorado que tenham graduação ou pós-graduação em Design ou que atuem em um dos cursos de Design do país. A atuação como conselheiro(a) da revista Estudos em Design é voluntária e dentre suas atribuições estão a avaliação de artigos e a emissão de pareceres sobre os mesmos.

No final de 1994, Estudos em Design em parceria com a AEnD-BR, criou o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, o P&D Design. Esse evento de caráter científico foi o primeiro no campo do Design brasileiro e ocorreu em São Paulo simultaneamente com o 1º Congresso Brasileiro de Design que foi promovido pela Associação Nacional de Designers – AND, em conjunto com a AEnD-BR. A partir de 1995 a revista passou a contar com o apoio do programa editorial do CNPq/FINEP/MCT, o que de certa forma deu segurança em relação à continuidade da mesma. Atendendo a sugestões deste programa, foram feitos investimentos na sua divulgação e foi implantado um sistema de assinatura. Ainda nesse ano, com o intuito de tornar mais profissional o esquema de produção, administração e distribuição da revista, foi criada a Associação Estudos em Design, sem fins lucrativos, que administra os aspectos contábeis da revista. Em 1996 começou-se a implantação das normas para a indexação da revista com o ISSN 0104-4249. A partir desse ano todos os artigos passaram a ter abstract em inglês e resumo em português, assim como os títulos em português e inglês. Em dezembro de 1999, atendendo sugestões de conselheiros e leitores Estudos em Design reformulou seu projeto gráfico e adotou um novo formato, preparando-se para uma nova fase na virada de milênio. A revista participou

¹ Conteúdo extraído do site do periódico: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/estudos_em_design.php (consultado em 10/07/2011)

da organização das edições do P&D Design de 1994, 1996, 1998 e 2000 e contribuiu com informações para a estruturação e consolidação deste Congresso nas edições que se seguiram em 2002 e 2004. Organizou, as seguintes publicações especiais: Anais do P&D Design 1994 realizado; Anais do P&D Design 1996; Anais do P&D Design 1998; Anais do 6º ENESD – 6º Encontro Nacional das Escolas de Design; Anais do Fórum de Dirigentes dos Cursos de Design, realizado 1977; Edição Especial publicada em 2001.

Ao chegar ao seu 15º ano de vida, Estudos em Design inaugurou sua versão eletrônica, com o número 1, volume 15, publicado no início de 2008. Passou a ser publicada a partir do número 1, volume 16, de 2009, exclusivamente em formato digital, disponibilizado no seguinte endereço: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/estudos_em_design.php. Sua classificação QUALIS/CAPES na Trienal 2010 foi B1.

Estudos em Design funciona da seguinte maneira 1- o fluxo de recebimento de artigos e julgamento é contínuo; 2- cada artigo é enviado para três conselheiros e só é publicado se, ao fim do julgamento, pelo menos duas das avaliações forem positivas; 3- quando o artigo recebe menos de duas avaliações definitivas (aprovação ou reprovação), é aguardado o resultado do cumprimento das exigências pelos articulistas para seu julgamento final; 4- os pareceres podem ser enviados pelos conselheiros por e-mail.

A revista tem sido abrigada desde sua criação no Departamento de Artes & Design da PUC-Rio. Desde o ano de 2009, seu Editor-Chefe é um docente do Programa de Pós-Graduação em Design dessa Instituição.

3. METODOLOGIA

Foram realizadas leituras e fichamentos de textos que tenham a Pedagogia como tema central. Foram tomados como base, dentre outros, as seguintes obras: Moacir Gadotti - História das Idéias Pedagógicas; Paulo Ghiraldelli Junior - O que é Pedagogia?; Dermeval Saviani - História das idéias pedagógicas no Brasil; Rainer Wick - Pedagogia da Bauhaus; Jaume Carbonell Sebarroja - Pedagogias do século XX.

A fase inicial da análise de conteúdo que foi realizada teve como ponto de partida a identificação de objetos de estudo, atividades, métodos, meios e procedimentos relatados nos artigos que comporão o corpus principal de análise. Isso possibilitou trazer à tona práticas comuns a grupos de professores e alunos que se encontram em diferentes instituições de ensino e que trabalham com currículos diversos, entre outros aspectos. Ocorreu, necessariamente, um deslocamento do relato pontual de uma única experiência para uma visão ampliada do fenômeno, possibilitada pela organização e interpretação das unidades de registro de textos variados, abrigadas em categorias. A análise da relação ensino-aprendizagem será guiada pelo aporte teórico definido no decorrer do trabalho de categorização e interpretação.

Na etapa de pré-análise da análise de conteúdo foram identificados 14 volumes da revista Estudos em Design, cobrindo os anos de 1993 a 2007, e um total de 61 artigos. Após a realização da fundamentação teórica, deu-se início à definição da forma das unidades de análise. Tomou-se como base para as unidades de contexto, o parágrafo e para as unidades de registro, a frase.

Durante a leitura dos documentos, foi sendo definido um sistema de categorias, conforme a demanda dos textos impunha. Esta categorização poderá ainda variar conforme a necessidade da análise, podendo surgir novas categorias ou agregar categorias já existentes. Até o momento foram definidas dezesseis categorias, sendo elas:

- 1 Registro de Pedagogias (RP)
- 2 Orientações Pedagógicas (OP)
- 3 Definições do Design (DD)
- 4 Competências do Designer (CD)
- 5 Áreas de Conhecimento Importante para o Design (AID)
- 6 Conteúdo Significativo para Ensino de Design (CS)
- 7 Metodologia de Ensino (ME)
- 8 Estrutura de Ensino e Pesquisa (EEP)
- 9 Interdisciplinaridade (INT)
- 10 Objetivo da Pesquisa/Autor (OBJP)
- 11 Importância da Teoria (ITEO)

- 12 Referência a Método/Metodologia (RM)
- 13 Motivo Pedagógico (MP)
- 14 Modelo Pedagógico (ModP)
- 15 História de Cursos/Projetos Pedagógicos (Hist)
- 16 Design e Pesquisa (DPesq)

As unidades de contexto e de registro foram codificadas para viabilizar localização e endereçamento.

Novos textos foram inseridos no corpus principal de análise à medida que algumas edições da revista Estudos em Design, já esgotadas, e que não estavam na primeira avaliação, foram encontradas.

As diversas Pedagogias do Design presentes nos relatos que foram objeto de estudo na análise de conteúdo foram organizadas e categorizadas para posterior análise e interpretação com base no levantamento bibliográfico realizado.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Os volumes analisados da revista estudos em Design, que ajudaram a formar o Corpus de Análise da presente pesquisa cobriram os anos de 1993 a 2007, a saber:

Tabela 1 – Números analisados

Ano	Edição
1993	Ano1 N.1
1994	Ano2 N.1
1995	Vol.3 N.1
1996	Vol.4 N.1 e N.2
1997	Vol.5 N.2 e N especial
1998	Vol.6 N.1e N.2
1999	Vol.7 N.1e N.2
2000	Vol.8 N.1e N.2
2001	Vol.9 N.1/2 e N.3
2002	Vol.10 N.1e N.2
2003	Vol.11 N.1 e N.2
2004	Vol.12 N.1 e N.2
2005	Vol.13 N.2
2006	Vol.14 N.1
2007	Vol.15 N.1 e N.2

As unidades de registro foram reunidas por categorias e devidamente codificadas, como apresentado abaixo:

Tabela 2 – Categorias e unidades de registro

CATEGORIA	TEXTO
Competências do Designer (CD)	
V1 N1 Ago1993 Pag50 P4	Hoje, o designer, elemento integrante desta setorização, deverá assumir em definitivo seu papel, como equacionador dos fatores pertinentes a formação da cultura material contemporânea, gerado a partir das necessidades ou desejos expostos por sua sociedade.

<p>V1 N1 Ago1993 Pag47 P27</p>	<p>A participação do designer industrial em um projeto, no entanto, não termina no protótipo. Sua vivência na etapa seguinte – fabricação – dependerá da oportunidade que venha a ter no mercado de trabalho.</p>
<p>V1 N1 Ago1993 Pag33 P9, P11</p>	<p>De modo a compatibilizar o valor de uso e valor de troca, o desenhista industrial deve apropriar os requisitos e otimizar funções.</p> <p>Através da atividade projetual, o desenhista industrial coteja requisitos e restrições, gera e seleciona alternativas, define e hierarquiza critérios de avaliação e engenha um produto que é a materialização da satisfação de necessidades humanas, através de uma configuração e de uma conformação concreta e palpável.</p>
<p>V1 N1 Ago1993 Pag28 P1</p>	<p>Além da familiaridade com o meio e com algumas ferramentas particulares, tais profissionais deverão estar preparados para uma análise crítica dos produtos que são lançados quase que diariamente no mercado, de modo a poderem escolher a ferramenta mais adequada para cada tarefa e até formular parâmetros quanto a novos produtos para suprir suas necessidades profissionais específicas.</p>
<p>V1 N1 Ago1993 Pag29 P8</p>	<p>Cabe aos designers tentar uma atuação mais abrangente no mercado, não só explorando as potencialidades dos produtos já lançados para seu campo de atuação mas até mesmo envolvendo-se, em parcerias com analistas de sistemas e outros profissionais, na elaboração de produtos genéricos de informática.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag39 P4</p>	<p>É imperativo enfatizar a importância do programador visual, que através do conhecimento de desenho, técnicas de pintura, fotografia e computação gráfica, atua nas áreas de Planejamento Gráfico, Identidade Visual Empresarial, Sinalização, Publicidade, Televisão etc.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag106 </p>	<p>Contratar serviços de fotografia, sabendo pedir um trabalho,</p>

P13	dialogar com o fotógrafo e avaliar os resultados ou editar um trabalho qualquer que contenha fotografias – é parte do mínimo que se espera de um bom designer gráfico, por exemplo.
V15 N2 Mar2008 Pag72 P60	As respostas a cada uma das dezenas ou mesmo milhares de perguntas colocadas durante o detalhamento de um projeto são obtidas pelo enfrentamento paciente de cada uma delas. Aqui torna-se indispensável a flexibilidade do designer em perceber as situações particulares nas quais alguns dos princípios norteadores do projeto são colocados em xeque.
V16 N2 Mar2009 Pag10 P5	Dessas habilidades, salienta-se como essenciais as habilidades psicomotoras de expressão gráfica, que são o meio pelo qual o designer materializa sua atividade projetual.
V16 N2 Mar2009 Pag19 P35, P37	Nesse sentido, os designers experientes possuem percepção global do projeto, tendo consciência de sua totalidade e de suas partes, bem como da relação dessas partes. Dessa forma, a relação com os diagramas é um aspecto crítico do conhecimento especializado. Especificamente, na área do design, acredita-se que essa relação possa ser mais próxima ainda, ou seja, a capacidade de um designer em representar claramente seu conhecimento na forma de um diagrama pode ser um indício do seu nível de conhecimento especializado.
V5 N2 Dez1997 Pag32 P15	O designer, conscientemente ou não, re-produziria realidades e moldaria indivíduos por intermédio dos objetos que configura, embora poucos designers aceitem a faceta mimética de sua atividade.
Modelo Pedagógico (Mod P)	
V1 N1 Jul1993 Pag50 P6	A linha de pensamento empregada no projeto de graduação da FISS está baseada no estudo do sistema lingüístico dos objetos, considerando os diversos aspectos expostos pela

	<p>sociedade, a fim de constituir uma evolução contínua e gradativa, resultante da experiência prática associada ao conhecimento científico.</p>
Texto 6 Pag 15 P9	<p>Características atuais do curso:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ênfase na formação projetual, desde o 3º período, evoluindo de forma sistemática o conceito de projeto e a noção das condições do campo industrial do Estado do Rio de Janeiro;- Melhoria das informações ministradas na área de Programação Visual, visando uma futura implantação desta habilidade;- Orientação geral das disciplinas projetuais para que o mercado, com suas realidades, exigências e necessidades, seja a referência na formação do aluno e na elaboração da didática,- Disciplinas que compõem a espinha projetual do Produto como Metodologia, Ergonomia, Movimento e Volume e Desenho de Produto;- Disciplinas que compõem a sequência projetual de Programação Visual, como Comunicação Visual e Expressão Gráfica;- Disciplinas que auxiliam, dão base e conceituam temas ligados a Design como Teoria da Comunicação, Sociologia e Planejamento;- Disciplinas que tratam de tópicos especiais, complementações de formação, integração de trabalhos e como outras disciplinas voltadas para a atualização de temas da profissão, como seminários;- Uso das áreas industriais mais desenvolvidas e com maior número de empresas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, com suas realidades, necessidades, parque maquinário e limitações, como tema de atuação das disciplinas de Desenvolvimento de Projeto do Produto.
V2 N1 Jul 1994 Pag107 P14	<p>Com relação à extensão e obrigatoriedade das disciplinas relacionadas à fotografia, oferecidas por diferentes escolas de design, estas tem variado ao longo dos anos – à parte das naturais exigências do currículo mínimo. Faz-se necessário</p>

	<p>um levantamento detalhado das diferentes realidades de ensino da fotografia nas escolas de design, particularmente em nosso país – e o apoio da Associação de Ensino de Design do Brasil seria de capital importância no sentido de viabilizar a proposta.</p>
V16 N2 Mar2009 Pag10 P5, P53, P54	<p>Assim, parte-se da hipótese de que por meio do equilíbrio dos objetivos educacionais em design e de uma estruturação curricular adequada, pode-se auxiliar a educação da atividade projetual, principalmente a assimilação de conhecimentos e habilidades específicos para o exercício da atividade projetual do design.</p> <p>Mediante uma valorização equilibrada dos objetivos educacionais, a proposta pedagógica possibilita espaço curricular para que o processo específico de ensino-aprendizagem do design encontre seu espaço adequado.</p> <p>Isso demonstra a necessidade de espaço curricular e extracurricular para atividades práticas, inclusive dentro das disciplinas. A própria estrutura das disciplinas relacionadas à atividade projetual deve ser focada nas particularidades de assimilação do conhecimento da área do design. Dessa forma, deverá ser considerado um espaço adequado no sistema curricular para que o professor e o estudante tenham oportunidade de viabilizar esse processo de ensino-aprendizagem. Este raciocínio vale tanto para sistemas curriculares compostos por disciplinas, núcleos, módulos, assim como outros formatos possíveis. Muitos sistemas curriculares em design ainda são compostos por uma pequena carga horária projetual, valorizando os conteúdos de caráter intensamente teórico, muitas vezes provenientes de outras áreas de conhecimento. Isso faz com que, além de se deixar de ofertar o espaço necessário ao aprendizado da atividade projetual do design, não se trabalhe com as características próprias da assimilação de conhecimentos em design.</p>
V5 N2 Dez1997 Pag39 P41	<p>Este processo, que aponta para a incorporação cada vez maior de conhecimentos para a criação, a representação, a produção e a utilização de objetos é, por um lado, positivo, enquanto indicador de que o design procura melhor fundamentação, mas por outro lado é preocupante, pois a</p>

	<p>crescente inclusão de disciplinas diversas torna cada vez mais difícil o trânsito de conhecimentos, ao mesmo tempo em que pulveriza a formação do designer, tornando-o um especialista em generalidades.</p>
Registro de Pedagogias (RP)	
V1 N1 Dez1993 Pag50 P7	<p>ESTRUTURA DA DISCIPLINA</p> <p>O projeto de graduação encontra-se dividido em dois períodos: o Desenvolvimento do Projeto de Produto IV (8º período) tem por objetivos básicos a definição do tema de trabalho e seu equacionamento na forma conceitual. Após a aprovação do conceito proposto, o graduando dará início ao desenvolvimento técnico, já na disciplina de Desenvolvimento do Produto V (9º período), a fim de aprimorar sistemas mecânicos, especificar materiais e processamento, escrever a monografia e preparar a apresentação do projeto, além de executar todo o planejamento gerencial.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag51 P8	<p>Ao término do 9º período, o aluno graduando constituirá uma banca examinadora composta de três docentes, podendo um deles ser externo, entretanto, todos devem ter formação em Design.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag51 P9	<p>Julgam-se todos os aspectos projetuais, tais como: metodologia, representação bi e tridimensionais, especificações técnicas e monografia. Vale destacar ainda, que a avaliação dar-se-á em duas etapas sendo a primeira na forma de argüição sobre o projeto, especialmente para a banca e a segunda na forma de exposição pública.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag51 P10	<p>Outra característica da disciplina, é que os projetos são em sua maioria desenvolvidos individualmente. Apenas em alguns casos estudados pela coordenação do curso é concedida a formação de duplas de trabalho. Acreditamos que possamos avaliar melhor o desempenho do aluno e todas as fases e etapas do projeto, garantindo assim, um padrão de qualidade durante o desenrolar do trabalho.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag51 P12	<p>Considerando o exposto, fora planejada uma estratégia dirigida ao projeto de graduação, a qual buscou-se o perfil produtivo das indústrias localizadas no Grande Rio,</p>

	principalmente as instaladas na região da Leopoldina, onde situa-se a FISS.
V1 N1 Dez1993 Pag51 P13	Em suma, ao iniciar o projeto de graduação, o aluno deverá escolher um dos seguimentos apontados, a fim de identificar uma determinada situação problema para solucioná-la, estando desta maneira a participar diretamente das necessidades do produtor como consumidor.
V1 N1 Dez1993 Pag46 P3	Por acreditarmos ser todo espaço de aula local não só de transmissão de conhecimentos técnicos, mas também local de reflexão, pensamos diferente. Temos, por isso mesmo, procurado, a cada semestre, aprimorar os exercícios propostos, de tal forma a torná-los base de reflexão sobre o Desenho Industrial, a industrialização, a produção, a educação, a ciência, a vida.
V1 N1 Dez1993 Pag46 P4	Nos últimos cinco anos, vimos desenvolvendo um programa de oficina no qual cada período tem um grau de informação bem definido e cada período que se segue complementa e consolida o anterior e cria bases para o seguinte. Como veremos, o programa é muito simples, mas tem exigido um grande esforço na sua efetivação. Por isso, estamos ainda na fase de implantação.
V1 N1 Dez1993 Pag47 P16	<p>3 – O PROGRAMA DE OFICINA E O CURRÍCULO</p> <p>A estruturação do Curso de Oficina, conforme mostramos no quadro abaixo, foi feita em função do currículo da Faculdade da Cidade. Seguimos as recomendações contidas na “Proposta de currículo mínimo para o Curso de Desenho Industrial”.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag47 P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26	Sendo 16 semanas de aulas por período, reservam-se as 10 primeiras, do curso de oficina, para aulas teóricas e exercícios práticos. As 6 restantes são utilizadas para a aplicação do conhecimento adquirido no desenvolvimento de apresentação do projeto (PIN).

	<p>4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <p>4.1 Oficina 1</p> <p>Nas dez primeiras aulas são desenvolvidos dois trabalhos: um com madeira e o outro com papelão.</p> <p>O exercício com madeira visa proporcionar aos alunos a oportunidade de familiarização com a estrutura da carpintaria, o conhecimento de suas ferramentas e o domínio da técnica.</p> <p>Tem sempre dupla função: apresentação (mock up) e fabricação (é feito bipartido e posteriormente utilizado como molde para <i>vaccum forming</i>).</p> <p>O exercício com papelão procura mostrar a possibilidade de construção rápida de modelos e a independência da oficina (já que esse tipo de material pode ser usado em casa).</p> <p>O modelo estudado é reduzido.</p> <p>4.2 Oficina 2</p> <p>Nesse período tratamos basicamente da construção de protótipos em metal (chapas e tubos) e de exercício de seriação (técnicas de gerência de produção).</p> <p>Consideramos uma apresentação de projeto completa, quando é acompanhada de um protótipo. Sabemos, entretanto, nem sempre ser possível.</p>
<p>V1 N1 Dez1993 Pag47 e Pag48 P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39, P40</p>	<p>Derivando dessa constatação, propomos um exercício que consiste em tomar um produto com estrutura de tubos e/ou de chapas (cadeiras, luminárias, caixas de ferramentas etc.) simbolizando um protótipo, e organizamos uma pequena produção seriada.</p> <p>Compõe-se de duas etapas: planejamento e execução.</p> <p>É feito um só planejamento por toda a turma e compõe-se de: desenho técnico de montagem, roteiro de fabricação, árvore do produto e lista de peças e componentes com</p>

	<p>preços e nome dos fornecedores.</p> <p>Na etapa de execução são fabricadas tantas unidades quanto for o número de alunos da turma. Enquanto um grupo cuida da construção de gabaritos; outro faz marcações de furos, cortes, curvaturas; outro o acabamento; e assim simulamos uma pequena fábrica.</p> <p>No final, as unidades fabricadas são distribuídas entre os alunos.</p> <p>4.3 Oficina 3</p> <p>A ênfase nesse período é dada ao modelo de fabricação.</p> <p>Iniciamos, neste período (93.1), uma experiência que, acreditamos, trará bons resultados.</p> <p>Consiste em desenvolver o projeto de um produto de baixa complexidade, fabricável pelo processo de fundição em areia.</p> <p>Os modelos, uma vez aprovados, são entregues a uma fundição na qual é feito um pedido mínimo de cinco cópias de cada modelo.</p> <p>Em seguida, enfrentamos juntos o “dragão da comercialização.</p> <p>4.4 Oficina 4</p> <p>O 7º e 8º períodos são dedicados ao projeto de conclusão (PIN IV e PIN V). A etapa de geração de alternativas inicia-se por volta da 8ª semana do 7º período.</p> <p>Em 8 semanas, portanto, o aluno deverá desenvolver um projeto cujo tema e complexidade é livre. A única exigência é a apresentação de um protótipo construído inteiramente com os recursos disponíveis na oficina.</p> <p>Esse exercício tem caráter estritamente lúdico.</p> <p>4.5 Oficina 5</p> <p>Dedicada ao desenvolvimento do modelo final do projeto de</p>
--	--

	conclusão.
V1 N1 Dez1993 Pag 48 P44	Olhando por esse ângulo, os exercícios de oficina tem funções que vão além dos seus objetivos normais, pois são terapêuticos.
Texto 6 Pag 14 P4, P5	<p>O curso, desde a sua criação, passou por duas modificações em relação ao currículo inicial, visando melhorias de acordo com as propostas acadêmicas das direções vigentes.</p> <p>A atual direção assumiu em março de 1991, juntamente com uma equipe de designers, recompondo o Corpo Docente e introduzindo uma proposta própria de atuação acadêmica, bem como o perfil do profissional a ser formado.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P7	Propõe-se, ainda, a formar docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; capacitar e dar treinamento a pesquisadores e profissionais interessados em aumentar seu potencial de geração, difusão e otimização de conhecimentos estéticos e técnicos, relacionados com o processo produtivo de bens e serviços; bem como concorrer para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural do país.
V2 N1 Jul 1994 Pag109 P3	Esta concepção técnico-memorialista, que está imbricada na orientação tecnológica de seu desenvolvimento industrial, tem predominado nas formulações pedagógicas das disciplinas de fotografia dos cursos de graduação. Uma pedagogia dominada pelo referente e privilegiadora do aprendizado da técnica fotográfica apenas como um recurso de representação visual, e não como um singular sistema de configuração formal e de expressão visual. Uma predominância referencialista e tecnicista que ignora os valores das singularidades e instauração da fotografia, que são os fenômenos essenciais da Fotocriação como a olhocracia – o Olhar como condutor e instaurador da criação -, a fotoplastia – a luz em seus potenciais de construção e moldagem plástica – e a fotogênese – a gênese de uma outra realidade do objeto pela matéria luz.

<p>V2 N1 Jul 1994 Pag110 P6</p>	<p>Motivado a materializar esta nova concepção de trabalho é que estamos implantando um Núcleo de Fotocriação na UFRJ, com vertentes de pesquisa e criação de imagem fotocriada para atendimento aos cursos de artes e desenho industrial e à outras áreas de conhecimento. O Núcleo de Fotocriação pretende ser um espaço propiciatório para experiências de fotoplastia e de fotoexpressão, visando implementar o ensino da fotografia pela vivência-reflexão da fascinação do processo fotográfico.</p>
<p>V1 N1 Dez1993 Pag32 P2, P3</p>	<p>Tem-se, a partir destes fatos, uma pista das razões do desinteresse dos alunos por outras disciplinas do curso, tanto as de cunho social, como as que tratam dos aspectos técnicos, ou mesmo as chamadas disciplinas de apoio.</p> <p>A visão das salas vazias – alguns professores chegavam a dividir a turma em dois grupos para atendimento personalizado – provocou na direção a legítima preocupação, principalmente em uma instituição onde os professores recebem como horistas, quanto a alocação de tão grande número de aulas para um único professor.</p>
<p>V1 N1 Dez1993 Pag35 P18</p>	<p>De modo a implementar os requisitos e funções do produto, o curso oferece o referencial teórico e a assessoria de profissionais, “designers” e mestres com competência em diferentes especialidades.</p>
<p>V1 N1 Ago1993 Pag40 P2</p>	<p>Desenvolvida num total de seis módulos, cada qual com a duração de um semestre, essa disciplina tem por finalidade a introdução do aluno na dinâmica do processo de projeto utilizado pelos designers. O primeiro dos seis módulos, conhecido como Projeto Básico, é comum às duas habilitações e tem no Design Social a sua principal característica.</p>
<p>V1 N1 Ago1993 Pag41 P6, P8</p>	<p>Dois pontos importantes desta dinâmica são um cronograma de desenvolvimento comum a todos os alunos e o requisito de apresentação, oral e escrita, de relatórios de acompanhamento. Estes requisitos permitem o envolvimento de cada aluno em todos os projetos que estão</p>

	<p>sendo realizados pela turma. O envolvimento proporciona participação, interação, cooperação, atitudes que se manifestam em sessões de brainstorming, programadas ou espontâneas.</p> <p>Todo esse processo provoca o rompimento efetivo do aluno com a experiência anterior de ensino, que o levava a responder questões ou resolver exercícios cujas respostas já eram conhecidas. Quando o aluno trabalha com um problema real, o professor não detém de antemão o controle da solução. Esta peculiaridade possibilita que o aluno direcione seu próprio trabalho e enfrente problemas reais, onde tem que decidir qual o caminho a ser percorrido. Consequentemente, o aluno torna-se diretamente responsável pelas soluções, respostas e resultados de seu trabalho, o que proporciona um sentimento de realização e desenvolve a autonomia.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag94 P8	<p>A ergonomia II é definida como essencialmente prática, onde é estimulada a experimentação dos conceitos adquiridos anteriormente. Nesse período, são solicitados trabalhos cujos temas inicialmente exploram a interface manual com os produtos (Ergonomia do Manejo). Posteriormente, os trabalhos solicitados evoluem em grau de complexidade, versando sobre concepções conceituais de estações de trabalho. Com base nas exigências da tarefa, busca-se sempre determinar a melhor postura de trabalho e a definição dos objetos de alcance (manuais e visuais) para posicionamento de dispositivos de informação e comando.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag95 P13	<p>A preocupação pela redução do grau de penosidade da relação Homem-Produto pode ser observada, por exemplo, através dos trabalhos propostos por nossos alunos, na área Médica, cujas soluções projetuais incorporam as observações do comportamento diário dos usuários, resultando em menores índices de correções após submetidos aos testes que simulam as situações reais de uso.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag109 P3	<p>Esta concepção técnico-memorialista, que está imbricada na orientação tecnológica de seu desenvolvimento industrial,</p>

	<p>tem predominado nas formulações pedagógicas das disciplinas de fotografia dos cursos de graduação. Uma pedagogia dominada pelo referente e privilegiadora do aprendizado da técnica fotográfica apenas como um recurso de representação visual, e não como um singular sistema de configuração formal e de expressão visual. Uma predominância referencialista e tecnicista que ignora os valores das singularidades e instauração da fotografia, que são os fenômenos essenciais da Fotocriação como a olhcriação – o olhar como condutor e instaurador da criação -, a fotoplastia – a luz em seus potenciais de construção e moldagem plástica – e a fotogênese – a gênese de uma outra realidade do objeto pela matéria luz.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag110 P6</p>	<p>Motivado a materializar esta nova concepção de trabalho é que estamos implantando um Núcleo de Fotocriação na UFRJ, com vertentes de pesquisa e criação da imagem fotocriada para atendimento aos cursos de artes e desenho industrial e à outras áreas do conhecimento. O Núcleo de Fotocriação pretende ser um espaço propiciatório para experiências de fotoplastia e de fotoexpressão, visando implementar o ensino da fotografia pela vivência-reflexão da fascinação do processo fotográfico. Neste sentido a fotocriação e a estética da inteligência fotocriadora são o pretexto pedagógico que irá propiciar, aos alunos, experiências com os fenômenos da criação pelo olhar na síntese Lus-Temporalidade_Ambiente.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag26 P7</p>	<p>Propõe-se, ainda, a formar docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; capacitar e dar treinamento a pesquisadores e profissionais interessados em aumentar seu potencial de geração, difusão e otimização de conhecimentos estéticos e técnicos, relacionados com o processo produtivo de bens e serviços; bem como concorrer para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural do país.</p>
<p>V3 N1 Julho1995 Pag134 P6, P13, P14, P15, P18, P19, P20</p>	<p>Em Goiânia a Universidade Federal de Goiás vem estimulando e apoiando a criação e implantação do Escritório Modelo de Design do Instituto de Artes (EMDIA) com o objetivo principal de proporcionar aos alunos uma</p>

	<p>prática profissional exemplar.</p> <p>Os projetos do EMDIA tem dois tipos de natureza: a institucional e a comercial.</p> <p>Os projetos de natureza institucional visam atender às demandas da própria Universidade, como convites, cartazes, sinalização etc. e aos projetos sociais da comunidade. A esses é dada prioridade absoluta.</p> <p>Os projetos de natureza comercial visam profissionalizar alunos e professores lançando-os no mercado de trabalho e ampliar o raio de ação do EMDIA cadastrando e credenciando profissionais competentes para prestar serviços à comunidade e oferecendo estágios para alunos. Já foi elaborada uma tabela de preços e estabelecidos percentuais de descontos para associados de entidades com o Sebrae, Acieg e Agicom. Esses pagamentos, além de garantir remuneração a estagiários e profissionais, ainda geram recursos para aquisição de materiais para o escritório. O plano do EMDIA é tornar-se auto-suficiente com órgão de prestação de serviços da Universidade mantendo caráter acadêmico e pedagógico de ensino e pesquisa.</p> <p>Partindo de uma visão integradora da atividade humana, o EMDIA estimula a inserção da arte, artesanato, pesquisa científica e tecnológica na elaboração de seus projetos. O uso da capacidade sinestésica de associações entre os sentidos tem sido explorado nas etapas preliminares de elaboração dos projetos para garantir a multiplicidade de ideias e gerar soluções amplas e abrangentes.</p> <p>As atividades do EMDIA procuram realizar uma prática integradora das oficinas e disciplinas cursadas pelos alunos nos seus cursos de design gráfico e de decoração. No escritório descobre-se a possibilidade de combinar profissionalismo com empolgação. Num clima descontraído, com música ambiente e muita troca de experiências e opiniões, trabalha-se com seriedade. Cada proposta é elaborada por um grupo de alunos sob a orientação de um professor ou profissional indicado.</p> <p>A sinergia resultante dessa forma de atividade vem favorecendo encontros freqüentes entre estudantes, professores e profissionais de design e suas áreas afins e gerou uma proposta bem definida de reforma curricular no Instituto de Artes já em desenvolvimento. Nela está prevista</p>
--	--

	<p>uma formação básica de design num tronco comum para os cursos já existentes de comunicação visual e decoração e, num futuro próximo, para moda e design de produto a serem oferecidos.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag101 P29	<p>As disciplinas de metodologia ministram informações sobre o que já foi desenvolvido e documentado até o momento sobre esta matéria. Auxiliam o entendimento dos temas referentes às disciplinas de projeto do mesmo período; estimulam a prática e experimentos de técnicas e ferramentas, como o check-list; e ajudam a refletir sobre o desempenho destas. A finalidade básica é a de que através da informação, comparação e experimento o aluno tenha condições de optar por uma filosofia própria de projeto, para sua vida profissional.</p>
V14 N2 Jun2006 Pag46 P22, P23, P24	<p>Para os alunos, que ingressam no curso de design digital da Universidade Anhembi Morumbi, é apresentada uma proposta de observar a cidade de São Paulo, com o objetivo de traduzir seus espaços como dimensões provedoras de informações para o desenvolvimento de um cartaz.</p> <p>A partir de pesquisas teóricas e de campo, os alunos devem selecionar informações (imagens, textos, sons, depoimentos) que contemplem algum dos sub-temas sugeridos: de modo que sirvam de referência para o desenvolvimento de reflexões sobre o espaço urbano.</p> <p>A disciplina Pesquisa Desenvolvimento de Projeto, responsável pelo encaminhamento do projeto, molda-se a partir de discussões feitas entre alunos e professores, visando buscar a elaboração de estratégias necessárias para a construção de poéticas e de procedimentos produtivos e investigativos, necessários para a elaboração de um projeto.</p>
V14 N2 Jun2006 Pag47 P34, P36, P38	<p>No contexto de nosso projeto pedagógico, investigar a cidade significava registrar, em inscrições e imagens – guardados nos cadernos – os lugares, acontecimentos, personagens. Ainda que estas informações fossem colhidas da internet, estas não perderiam o seu valor como matéria legítima para as investigações formais e de linguagem.</p>

	<p>Uma primeira conquista, a cada texto e conjunto de imagens apresentados em aula, tornava-se possível um contato com o universo referencial dos alunos. A apresentação de fatos, de lugares e de personagens, que a redação dos textos demandava, chamou a atenção pela diversidade e idiossincrasia revelada pela escritura.</p> <p>Ou seja, a partir da metodologia empregada e revista, acolhemos que a interpretação e ocupação dos espaços concretos são estratégias necessária para elaboração de um projeto em design, assim como aquelas feitas no espaço virtual.</p>
V16 N2 Mar2009 Pag10 P4, P50	<p>Muitos cursos valorizam com ênfase a transmissão de conhecimentos teóricos, ignorando a necessidade da assimilação de habilidades e atitudes (valores) que formam o perfil profissional do designer.</p> <p>As propostas pedagógicas de muitos cursos superiores de design ainda valorizam de forma tradicional os objetivos educacionais, concentradas fundamentalmente no domínio cognitivo, diluindo o restante dos objetivos entre o domínio afetivo e psicomotor. A transferência e a assimilação de conhecimento tácito dificilmente poderá ser alcançada enfocando apenas o domínio cognitivo, que é formado. Na sua maioria, por conhecimentos explícitos/declarativos.</p>
Metodologia de Ensino (ME)	
V1 N1 Dez1993 Pag51 P11	<p>Procuramos capacitar o graduando à prática projetual através do conhecimento dos códigos que envolvem o objeto industrial, aliado a uma abordagem gerencial, inserindo dessa maneira o aluno num discurso contemporâneo e real.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag 51 P19	<p>Em resumo, dividimos a metodologia em quatro fases, a saber: PROBLEMATIZAÇÃO – onde o aluno define o tema de trabalho, especifica a situação problema, coleta dados e planeja seu projeto; EQUAÇÃO – através das informações coletadas, dá-se início a configuração do objeto por meio do “briefing”; RESOLUÇÃO – aperfeiçoa sistemas mecânicos, seleciona materiais e processos de fabricação, inicia as</p>

	<p>especificações técnicas (itens comerciais e insumos). E CONCLUSÃO – realização dos desenhos mecânicos para produção, listagem de componentes (árvore do produto), produção de modelos de apresentação e ilustrações, redação da monografia do processo e roteiro de apresentação.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag46 P1	<p>Tem-se discutido, com frequência, os objetivos e razões das disciplinas que tratam de prática de oficina.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag46 P2	<p>Certas “escolas”, sabemos, acreditam desnecessária a presença de um “professor designer” nessas aulas.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag46 P5	<p>1 – ETAPAS PROJETUAIS</p> <p>A atividade projetual pode ser dividida em etapas? Problematização-Sistematização, Levantamento de Dados, Análise, Síntese, Geração de Alternativas, Seleção de Alternativa, Desenvolvimento, Detalhamento Técnico, Modelo Final.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag46 P6	<p>O uso de modelos tridimensionais, quando existe uma maior relação com as oficinas, inicia-se após a síntese.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag46 e Pag47 P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	<p>2 – OS MODELOS</p> <p>Trabalhamos basicamente com oito tipos de modelos:</p> <p>I – Modelo Volumétrico</p> <p>II – Modelo Ergonômico</p> <p>III – Modelo Funcional</p> <p>IV – Mock Up</p> <p>V – Maquete</p> <p>VI – Modelo Reduzido</p> <p>VII – Protótipo</p>

	<p>VIII – Modelo de Fabricação</p> <p>2.1 Modelo Volumétrico: utilizado para avaliação das dimensões externas do produto em desenvolvimento e sua relação com o espaço arquitetural. São também utilizados para a definição de dimensões internas, delimitando o volume mínimo admissível.</p> <p>2.2 Modelo Ergonômico: utilizando principalmente no desenvolvimento e avaliação de alcances, ângulos de visão e pegas.</p> <p>2.3 Modelo Funcional: utilizado principalmente para testes e demonstrações de subsistemas mecânicos.</p> <p>2.4 Mock up: representação em escala 1:1. Muito utilizado em pesquisas em ergonomia. Utilizados, na sua construção, materiais que não são aqueles indicados no projeto. Ex: papelão ao invés de aço.</p> <p>2.5 Maquete: muito utilizada em arquitetura. Não deve ser manuseada.</p> <p>2.6 Modelo Reduzido: ao contrário da maquete, o modelo reduzido serve a demonstrações de movimentação. Muito utilizado na etapa Geração de Alternativas quando o produto, em projeção, tem dimensões que atrasariam ou inviabilizariam o projeto se fossem construídas em escala natural.</p> <p>2.7 Protótipo: modelo em escala 1:1, é construído de acordo com as indicações do detalhamento técnico. O processo de fabricação desse modelo é artesanal.</p> <p>2.8 Modelo de Fabricação: matrizes, moldes, gabaritos.</p>
--	--

<p>Texto Puc-Rio Pag 17 P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17</p>	<p>Além das disciplinas práticas, de laboratório, e de disciplinas de formação geral e cultural, o curso enfatiza a reflexão teórica em Design através de disciplinas como Semiótica, Proxemia, História do Design, Teoria do Objeto, entre outras.</p> <p>As disciplinas de Projeto, consideradas como a espinha dorsal do curso, desenvolvem-se em seis módulos.</p> <p>Os dois primeiros são comuns às duas habilitações e tem como característica básica a identificação, pelo aluno, de problemas de projeto em um contexto real, junto a um grupo social com o qual ele desenvolve o trabalho, chegando até a construção de protótipos que podem ser experimentados e utilizados.</p> <p>A partir do terceiro módulo da disciplina, o aluno passa a desenvolver projetos direcionados à sua habilitação específica.</p> <p>Os módulos três e quarto não trabalham necessariamente com um grupo social real. Enfatizam, outrossim, os aspectos técnicos e de produção, ergonômico, funcional, estético, econômico e mercadológico, relacionados com o produto.</p> <p>No quinto módulo da disciplina de Projeto, trabalha-se a partir do pressuposto de que o aluno já tenha exercitado a reflexão sobre o homem, seu meio ambiente, seu contexto social e econômico e sobre os objetos que o cercam, além de já ter desenvolvido o entendimento do objeto em termos técnicos e formais, à luz de uma metodologia projetual estruturada e interdisciplinar.</p> <p>No sexto e último módulo dessa disciplina, o aluno escolhe livremente o seu orientador, direcionando seu trabalho em função de sua futura atuação profissional. Assim sendo, neste módulo podem ser desenvolvidos tanto projetos práticos quanto teóricos.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag110 P6</p>	<p>Neste sentido a fotocriação e a estética da inteligência fotocriadorasão o pretexto pedagógico que irá propiciar, aos alunos, experiências com os fenômenos da criação pelo olhar na síntese Luz-Temporalidade-Ambiente. A transmutação criadora, pelo olhar, dos fenômenos da luz e</p>

	<p>do instante em uma forma.</p>
<p>V1 N1 Dez1993 Pag32 P1, P2, P3</p>	<p>O projeto é atividade central do curso de design e não a disciplina de desenvolvimento de projeto. A atividade projetual é interdisciplinar e integrada e assim deve ser o ensino de projeto.</p> <p>Sempre que se discute o ensino de design – seja comunicação/programação visual ou projeto de produto – afirma-se que o Desenvolvimento de Projeto é a espinha dorsal do curso.</p> <p>O projeto deve ser a base do ensino, mas tal não significa que a disciplina Projeto de Produto centralize toda a atividade projetual. Entende-se que ao professor de Materiais e Processos cabe manter-se atualizado sobre o estado da arte na área e, portanto, estar apto a fornecer o que existe de mais novo e adequado para o projeto..Ele acompanhará os alunos desde o primeiro até o último exercício de projeto. O mesmo ocorre com Ergonomia, com Sistemas de Movimentação e com a Comunicação Visual do Produto. O foco é o Projeto em seus múltiplos aspectos, considerando seus diversos requisitos e suas diferentes soluções.</p>
<p>V1 N1 Ago1993 Pag41 P9, P10, P11, P12, P13</p>	<p>Oferece ao aluno a oportunidade de aprender a desenvolver trabalhos em equipe, o que lhe renderá frutos mais tarde, na vida profissional, pois irá habilitá-lo a interagir com grupos sociais, seja numa indústria, seja em qualquer outra organização.</p> <p>Num segundo momento, cabe ao aluno realizar um trabalho sistemático de levantamento de dados a respeito do grupo social, desenvolver pesquisas sobre os diversos saberes relevantes para o problema de projeto em questão, aprofundar-se no conhecimento do grupo social, identificar e analisar situações análogas.</p> <p>A partir deste instante, as primeiras ideias de solução são geradas, tanto na sala de aula, com a participação de todos os alunos, em sessões de brainstorming, como em trabalhos de grupo, fora da aula e no local de projeto, em conjunto com a população envolvida.</p> <p>Desde que uma considerável massa de possíveis soluções</p>

	<p>tenha sido gerada, o aluno passa à análise, escolha e especificação de uma alternativa de solução para o problema em questão. Escolhe-se, dentre as ideias geradas, uma que se apresente como a mais viável a depender de fatores diversos, tais como, conhecimento técnico, disponibilidade financeira, tempo para a construção, materiais e outros recursos disponíveis. A decisão sobre o grau de desenvolvimento que será dado ao objeto em questão é tomada pelo orientador em conjunto com o aluno, podendo chegar a maquetes, modelos, protótipos, layouts, artes finais etc.</p> <p>Sempre que possível, procura-se chegar à etapa de experimentação, porque ela possibilita uma visão crítica do objeto. Todo o processo de projeto é registrado pelo aluno em um relatório ilustrado. O produto resultante deste processo de projeto não será totalmente novo para os usuários, pois eles terão participado ativamente do trabalho realizado, o que favorece a aceitação do objeto proposto como solução para o problema.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag111 P7	<p>Os fenômenos essenciais da olhocracia, da fotoplastia e da fotogenese nos propiciam, desta forma, inaugurar uma nova metodologia de ensino para a fotografia, como a luz e o olhar nos inauguram o mundo.</p>
V14 N2 Jun2006 Pag45 P11, P12, P13, P16, P18, P19, P20	<p>A elaboração e aplicação de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um projeto de design – junto a grupos de alunos que cursavam o primeiro período do curso – vieram como respostas.</p> <p>O desafio consistia em fazer com que os alunos adotassem mecanismos de associações e de relações, entre os seus saberes e aqueles guardados no contexto da cidade, para projetar.</p> <p>Nosso foco foi a cidade de São Paulo, suas paisagens, personagens, fluxos, histórias. Como primeira estratégia, sugerimos, como recurso criativo as caminhadas, o que significou, como atividade, a visita a lugares da cidade e a captura de informações.</p> <p>Assim, fez-se necessário ampliar a noção de caminhada, ao constatar que as novas tecnologias digitais e as redes de</p>

	<p>computadores romperam com os modelos tradicionais de comunicação no espaço urbano, baseados na sincronidade e na presença física.</p> <p>Sendo assim, o resultado das pesquisas apresentado pelos alunos, se em um primeiro momento, pareciam um desvio da proposta, mostrou-se, por outro lado, como dispositivo que desencadeou perguntas ao promover questionamento sobre os fundamentos da metodologia de ensino aplicada.</p> <p>Como conseqüência, a ampliação da nossa noção de cidade e a consideração de novos procedimentos para investigá-la.</p> <p>Constatamos que não é possível discutir as relações entre criação e espaço – com o intuito de contribuir nas discussões sobre o ensino de design – se não levamos em conta o desenvolvimento tecnológico.</p>
<p>V16 N2 Mar2009 Pag22 P46</p>	<p>Enquanto estão aprendendo, os estudantes de design assimilam como rascunhar, como esboçar, aprendendo também como desenvolver suas ideias por meio dessas representações gráficas. Por outro lado, os designers experientes podem ter alcançado um estágio no qual conseguem dar continuidade a um projeto apenas via pensamento.</p>
<p>Estrutura de Ensino e Pesquisa (EEP)</p>	
<p>V1 N1 Dez1993 Pag 51 P14</p>	<p>Após três anos de aplicação desta estratégia, o corpo docente fará uma avaliação dos resultados obtidos, para que possa desenvolver uma nova estratégia, totalmente diferenciada ou aperfeiçoar a existente.</p>
<p>V1 N1 Dez1993 Pag47 P18</p>	<p>Conforme podemos ver, as matérias de projeto, ergonomia, fabricação, materiais, programação visual e oficina acontecem paralelas do 4º ao 8º período, possibilitando, dentro desse contexto, exercícios de integração. Estes têm acontecido com mais sucesso, no 5º período.</p>

Texto 5 Pag12 P5, P6, P7, P8	<p>Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none">- Tecnologia dos Materiais e Processos de Fabricação- Métodos e Técnicas de Projetação- Ergonomia da Produção e do Produto- Semiologia e Estética do Produto <p>Matérias Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none">- Métodos e Técnicas de Projetação- Desenvolvimento de Projeto de Produto Industrial- Tecnologia dos Materiais e Processos de Fabricação <p>Fabricação</p> <ul style="list-style-type: none">- Ergonomia da Produção e do Produto- Semiologia e Estética do Produto- Seminários:<ul style="list-style-type: none">. Mobiliário de Escritório. Equipamentos Médico Hospitalares. Equipamentos Urbanos. Transporte <p>Pré-requisitos</p> <p>Poderão se candidatar ao processo de seleção bacharéis em desenho industrial, comunicação visual, arquitetura, engenharia e administração.</p>
Texto 5 Pag12 P1	<p>Este ano reavaliaram-se estratégias e optou-se por criar um Departamento de Pós-Graduação responsável por Cursos de Especialização e, futuramente, por mestrados. Discutiram-se possibilidades, ampliaram-se horizontes e selecionaram-se os seguintes cursos: Especialização em Projeto de Produto;</p>

	Especialização em Design de Interiores; Especialização em Ergonomia Contemporânea.
Texto 5 Pag13 P13, P14	<p>Matérias Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none">- Composição e Projeto de Interiores- Produtos e Sistemas Construtivos- Conforto Ambiental- Ambiência Gráfica- Ergonomia Ambiental- Seminários:<ul style="list-style-type: none">. Mobiliário e Equipamentos de Interiores. Paisagismo de Interiores. Materiais de Revestimento. Eficiência das Edificações <p>Pré-requisitos</p> <p>Poderão se candidatar ao processo de seleção bacharéis em desenho industrial, comunicação visual, arquitetura e engenharia civil.</p>
Texto 5 Pag13 P18, P19, P20	<p>Matérias Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none">- Metodologia Ergonômica: Conceituação e Aplicações, Métodos e Técnicas de Apreciação, Diagnóstico, Projetação, Avaliação e Validação.- Temas atuais , Áreas de Atuação e Prática da Ergonomia- Psicologia do Trabalho e Organizacional; Organização do Trabalho; Carga Psíquica e Carga Cognitiva de Trabalho- Fisiologia do Trabalho. Biomecânica; Carga Física do Trabalho- Higiene e Segurança do Trabalho; Conforto Ambiental

	<p>- Seminários:</p> <ul style="list-style-type: none">. Movimentação Manual de Cargas e Doenças Músculo-Esqueléticas. Ergonomia e Interação Homem-Computador: Amigabilidade do Diálogo. Ergonomia e Sistemas de Controle. Ergonomia Cognitiva <p>Pré-requisitos</p> <p>Poderão se candidatar ao processo de seleção bacharéis em: desenho industrial, comunicação visual, arquitetura, engenharia, administração, psicologia, fisioterapia, medicina e enfermagem.</p> <p>Os cursos compreenderão dois módulos de 4 meses cada, com 4 aulas por dias, três vezes por semana, no horário de 19 horas às 22 horas. Tem-se como carga horária: número de aulas: semanais – 12; mensais – 48; subtotal por quadrimestre – 192; total do curso – 384.</p>
Texto 6 Pag 14 P1	<p>A Faculdade de Desenho Industrial Silva e Spuza está localizada na Rua Uranos, 773, em Ramos, bairro da Cidade do Rio de Janeiro, que está inserido em uma área de reconhecida atividade industrial, com empresas de pequeno a grande porte. Este fato auxilia a formação em Desenho de Produto para o qual o curso está direcionado.</p>
Texto 6 Pag 14 P3	<p>A duração do curso é de 9 períodos, com carga horária de 3599 horas, contando as disciplinas obrigatórias mais duas eletivas. Atualmente com 23 docentes fixos, sendo a maioria designers, com atuação constante e diversificada no campo da profissão. Os demais profissionais são específicos da área de suas disciplinas.</p>
Texto 6 Pag 14 e Pag 15 P6, P7, P8	<p>O currículo que vigora até hoje é o de 1988, e foi baseado na proposta de currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Este foi seguido pela nova equipe,</p>

	<p>dentro da nova filosofia de atuação acadêmica, com pequenas alterações nos programas. Foi incentivado também uma política de integração entre as disciplinas e uma orientação acadêmica, no sentido de que a formação do aluno se desse em sequência através da preservação da unidade horizontal do período em relação a grade curricular.</p> <p>O currículo pleno se compõe de matérias propostas no currículo mínimo de forma integral mais complementações necessárias e uma formação mais ambiente. Constituindo-se de: Ciências Humanas e Exatas, Meios de Expressão e Representação, Comunicação, Economia, Legislação, Meios de Fabricação, Metodologia, disciplinas Projetuais Gráficas e de Produto e Prática Profissional.</p> <p>São características atuais da faculdade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Apoio na procura de estágios, principalmente na área próxima à faculdade, proporcionando maior intercâmbio entre empresa e escola, com acompanhamento constante dos docentes;- Organização e setorização das atividades de extensão;- Exposição contínua dos trabalhos dos alunos em seu espaço interno;- Estabelecimento de convênios com instituições culturais e de apoio à formação acadêmica;- Cursos extra-curriculares, como: Maquete, rendering e Técnicas Gráficas;- Participação e incentivo às atividades acadêmicas no Rio de Janeiro e no Brasil.
Texto 6 Pag 15 P10	<p>São metas da Faculdade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estabelecer intercâmbio e convênios com demais instituições de ensino de design;- Promoção de apresentação de profissionais que passam suas experiências aos alunos;- Alterações no currículo visando melhoria das matérias, consideradas necessárias, bem como, substituição de outras, alcançando uma modificação em torno de 10% do currículo

	<p>pleno.</p> <p>O currículo pleno se compõe de matérias propostas no currículo mínimo de forma integral mais as consideradas de acordo com o perfil de profissional formado pela FISS.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag25 P2, P3	<p>A criação de um programa de Pós-graduação no departamento de Artes é o resultado de um projeto iniciado há cerca de onze anos e representa o desdobramento natural do trabalho que vem sendo realizado nesse departamento, ao longo de vinte anos de ensino de graduação em design.</p> <p>A Puc-Rio, uma das melhores universidades privadas brasileiras, que mantém um corpo permanente de pesquisadores, destaca-se pela busca da excelência acadêmica. Nesse cenário, o departamento de artes propõe-se a ser exemplar no campo do ensino e da pesquisa, lançando o seu programa de pós-graduação na área de design, o primeiro do gênero no Brasil.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P5	<p>Este mestrado vem atender aos anseios dos profissionais e pesquisadores dessa área de conhecimento, criando uma opção para aqueles que tem sido levados a recorrer a cursos de pós-graduação em áreas correlatas e contribuindo para consolidar a reflexão e a pesquisa do design no Brasil.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P9, P10	<p>O programa apresenta duas linhas de pesquisa. A primeira, intitulada objeto, meio ambiente e sociedade, engloba aspectos relacionados à teoria e prática do desenvolvimento do projeto de objetos, valores estéticos e extra-estéticos envolvidos nessa produção e uso; metodologia de produção do objeto; efeitos dos meios de produção sobre a fabricação do objeto; relações entre o desenvolvimento, produção e uso dos objetos e o meio ambiente social e natural; desumanização do trabalho e rompimento com a tradição; o conceito de criatividade na produção do objeto; a produção social do objeto e objeto, meio e subjetividade social.</p> <p>A segunda linha de pesquisa, denominada imagem, tecnologia e cultura, reúne aspectos relacionados à teoria e prática dos processos de imagens geradas por meios</p>

	<p>tecnológicos; reflexão crítica sobre o desenvolvimento de linguagens; adequação da linguagem às especificidades educacionais, industriais, comerciais, artísticas, científicas; apropriação dos meios eletrônicos na visualização artística.</p>
V1 N1 Ago1993 Pag28 P2	<p>A introdução da computação no currículo das faculdades de design não deve se revestir de caráter meramente especulativo ou experimental mas deve ser encarada como fundamento para a redefinição da filosofia de ensino e de exercício profissional. Não se trata apenas de apresentar alunos a novas “ferramentas operacionais”, mas sim a instrumentos necessários ao estabelecimento e ao entendimento de uma forma renovada de projetar.</p>
V1 N1 Ago1993 Pag29 P10	<p>Para a introdução eficaz da informática em faculdades de desenho industrial é fundamental a disseminação da cultura de informática na comunidade acadêmica. Isto passa pelo treinamento de docentes que assim o desejarem, mas principalmente, passa pela reestruturação geral do currículo com a introdução de ferramentas computacionais em diversas disciplinas já existentes.</p>
V1 N1 Ago1993 Pag40 P1	<p>A disciplina denominada Planejamento, Projeto e Desenvolvimento faz parte do currículo das duas habilitações, Projeto de Produto e Comunicação Visual, oferecidas no curso de Desenho Industrial do Departamento de Artes da Puc-Rio.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag93 P2	<p>Há muito vimos lutando pela implantação e vigoração de mudanças estruturais nos currículos dos cursos de Desenho Industrial, o processo de reestruturação curricular, no nosso caso (DI/UFRJ), teve início no começo dos anos 80, tendo como marco dessa nova estruturação a inclusão da disciplina de Ergonomia, ministrada em princípio como disciplina complementar.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag40 P7,	<p>A estrutura do curso de Desenho Industrial é montada em três departamentos básicos: Ciências e Técnicas, que atende</p>

<p>P8, P9</p>	<p>às duas habilitações; Desenho Industrial, com disciplinas específicas de Projeto de Produto (PP) e Comunicação Visual, com disciplinas para Programação Visual (PV).</p> <p>O currículo atual é centrado na disciplina “programação visual”, que começa no 4º período, em que são propostos projetos de baixa complexidade, e termina no 8º, no qual o aluno desenvolve seu trabalho de conclusão, de livre escolha.</p> <p>Nos demais períodos (5º, 6º e 7º), os alunos executam projetos de identidade visual, relacionada a um produto e suas aplicações dentro do ponto de vista mercadológico; de sinalização, organizando as mensagens visuais que relacionam o usuário com o espaço onde vive e com a atividade que executa; de imagem empresarial, destacando a noção de sistema e enfatizando a elaboração de manual de uso.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag24 P7, P8, P9</p>	<p>Existe um projeto arquitetônico referente à construção de um novo prédio para a Escola de Artes Plásticas, com novas salas de aula, laboratórios, oficinas e demais instalações que a colocarão, sem dúvida alguma, como escola de design de primeiro mundo.</p> <p>Com esse objetivo, a FUMA criou, há 3 anos, o Laboratório de Design Gráfico que tem realizado um excelente trabalho de Programação Visual.</p> <p>No mês de julho último, foi criado o centro de Pesquisa e Desenvolvimento, que já está desenvolvendo seis projetos na área de design.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag25 P3</p>	<p>A Puc-Rio, uma das melhores universidades privadas brasileiras, que mantém um corpo permanente de pesquisadores, destaca-se pela busca da excelência acadêmica. Nesse cenário, o departamentos de artes propõe-se a ser exemplar no campo do ensino e da pesquisa, lançando o seu programa de pós-graduação na área de design, o primeiro do gênero no Brasil.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag26 P5</p>	<p>Este mestrado vem atender aos anseios dos profissionais e</p>

	<p>pesquisadores dessa área de conhecimento, criando uma opção para aqueles que tem sido levados a recorrer a cursos de pós-graduação em áreas correlatas e contribuindo para consolidar a reflexão e a pesquisa do design no Brasil.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P9, P10	<p>O programa apresenta duas linhas de pesquisa. A primeira, intitulada objeto, meio ambiente e sociedade, engloba aspectos relacionados à teoria e prática do desenvolvimento do projeto de objetos, valores estéticos e extra-estéticos envolvidos nessa produção e uso; metodologia de produção do objeto; efeitos dos meios de produção sobre a fabricação do objeto; relações entre o desenvolvimento, produção e uso dos objetos e o meio ambiente social e natural; desumanização do trabalho e rompimento com a tradição; o conceito de criatividade na produção do objeto; a produção social do objeto e objeto, meio e subjetividade social.</p> <p>A segunda linha de pesquisa, denominada imagem, tecnologia e cultura, reúne aspectos relacionados à teoria e prática dos processos de imagens geradas por meios tecnológicos; reflexão crítica sobre o desenvolvimento de linguagens; adequação da linguagem às especificidades educacionais, industriais, comerciais, artísticas, científicas; apropriação dos meios eletrônicos na visualização artística.</p>
V3 N1 Julho1995 Pag135 P16, P21	<p>O EMDIA já está cadastrado junto à pós-graduação e pesquisa como um projeto integrado e está encaminhando doze propostas de bolsas de iniciação à pesquisa para os alunos cujo trabalho no escritório vem apresentando características e tendências específicas.</p> <p>O EMDIA é parada obrigatória dos alunos de projeto e estágio supervisionado. Dessa maneira, a partir do final de 1995 quando serão formados os primeiros profissionais de comunicação visual e de decoração, a UFG estará colocando no mercado de trabalho pessoas com experiência exemplar.</p>
Referência a Método Metodologia (RM)	
V1 N1 Dez1993 Pag 51	<p>É através dessa premissa, transmitida aos alunos de graduação, que será planejado todo desenvolvimento do</p>

P16	trabalho final de curso, utilizando a conjunção de duas linhas de abordagem: a semântica e o valor, desta maneira podemos conceituar os objetos qualitativa e quantitativamente, a partir da caracterização de uma atmosfera projetual.
V1 N1 Dez1993 Pag 51 P17	O gráfico a seguir, mostra o conceito de atmosfera projetual e como trabalhar as informações contidas através da análise dos fatores e a composição dos aspectos em funções.
V1 N1 Dez1993 Pag 51 P18	Esta abordagem associada às técnicas de fichamento de produtos, “check-list” entre outras, darão informações necessárias para a organização estrutural do produto em questão, ou seja, a configuração de um organograma. Após a conclusão desta fase, o graduando elaborará o Documento Inicial de Trabalho, mais conhecido como “Briefing”, contendo todas as especificações necessárias para o desenvolvimento técnico do projeto.
V1 N1 Dez1993 Pag46 P4	Procuramos apresentar o trabalho em quatro tópicos. Alguns são esquemáticos, outros nem tanto, mas cremos ser o suficiente para a demonstração desse nosso primeiro passo.
V1 N1 Dez1993 Pag 48 P41, P42, P43	CONCLUSÃO A estrutura, como foi mostrada, reflete somente o conteúdo do “ensino formal” e “técnico” contido no programa de oficina. O “ensino informal” e “não técnico” evidencia-se em reuniões não agendadas, quando discutimos e procuramos superar, juntos, muitas das nossas limitações, frustrações e bloqueios que exarcebam-se, com frequência, quando nos dedicamos ao trabalho artesanal. As limitações superam-se quando caímos na real e vemos que existe uma grande diferença entre o que imaginamos e o que desenhamos, este último e o que tridimensionalizamos e entre o imaginário e o real;

V1 N1 Dez1993 Pag34 P13	Implantou-se deste modo uma nova filosofia de curso – o projeto integrado – e uma nova ideologia do design como uma disciplina projetual que se fundamenta em conhecimentos cada dia mais complexos e dinâmicos e que se propõe a idear, configurar, conformar, concretizar, apresentar, argumentar e defender um conceito e uma forma de produto.
V1 N1 Ago1993 Pag40 P4	Esta experiência, ao longo de doze anos em que tem sido praticada na Puc-Rio, ultrapassou o plano de abstração, deixando de ser apenas um conceito para tornar-se parte do ensino e da aprendizagem.
V1 N1 Ago1993 Pag40 P5	A disciplina de Projeto Básico, ministrada sob o enfoque do Design Social, desenvolve no aluno a capacidade de realizar trabalhos em equipe e de interagir com grupos sociais diferentes daqueles que ele está acostumado a frequentar. Este aprendizado contribui para que o aluno amplie a sua autonomia, através da argumentação, do diálogo e da reflexão conjunta. Mais interessante ainda, é que esta prática leva a que, frequentemente, sejam identificados problemas inusitados, que raramente vem à baila no ambiente pragmatista do mundo da produção industrial. Apesar de não exigir qualquer pré-requisito, lecionada que é no primeiro período do curso, a disciplina de Projeto Básico, por causa do enfoque do Design Social, representa um desafio considerável para o aluno, na medida em que ele se envolve com um problema real, chegando até mesmo à construção de objetos que podem vir a ser utilizados pelo grupo social envolvido. Deve ficar bem claro que, no Projeto Básico, não se espera que o aluno venha a realizar projetos de grande complexidade. O que se propõe é que ele seja levado a percorrer, ainda que sem maior aprofundamento em cada etapa, as diversas fases do processo de projeto.
V2 N1 Jul 1994 Pag98 P10	A busca da época mencionada era a de traçar o perfil comum, na sequência de passos do processo projetual, independente da diversidade dos produtos.

<p>V2 N1 Jul 1994 Pag99 P14, P15, P16, P17, P18, P23, P24, P26, P27</p>	<p>Para facilitar e aperfeiçoar a prática, o homem observa as ações que a compõem, e reflete. Teoriza então procedimentos ou métodos para testá-los no próximo conjunto de ações. Desde os mais pré-históricos artefatos, o homem emprega métodos para sua fabricação, respeitando uma sequência de ações, as propriedades do material e os recursos disponíveis. Portanto, o método não se dissocia da prática, nasce do fruto desta.</p> <p>Metodologia significa o estudo dos métodos. Qualquer indivíduo que analise e estude os métodos aplicados a um labor estará praticando um processo de metodologia.</p> <p>Métodos tem o objetivo de organizar e/ou aperfeiçoar a prática, metodologia tem o objetivo de identificar, classificar e aperfeiçoar os métodos, assim como, o de identificar a lógica e a coerência em uma sequência de ações e a determinações pelos seus requisitos.O desenvolvimento de projeto pode ainda abranger uma diversidade de naturezas de informações, necessitando de uma apurada e organizada articulação mental destas.</p> <p>Aqui encontramos outro ponto da imagem dogmatizada em questão. De que o uso de metodologias seria uma espécie de camisa de força para a intuição, e até mesmo para a criatividade. Quando, na verdade, para que esta ocorra com intensidade, dependerá da quantidade e qualidade das informações que o sujeito colocou à sua disposição e à forma como as organizou para melhorar a percepção do problema.</p> <p>Portanto , à metodologia projetual interessa identificar contribuições de outras áreas, como a Heurística e a Matemática e auxiliar na estruturação do projeto, conciliando requisitos como Estética, Fabricação, Ergonomia Custos etc.</p> <p>Para que a metodologia se insira no cenário de sua contemporaneidade, como ferramenta auxiliar do processo projetual, é preciso o incentivo à narrativa escrita e oral da prática. Desmitificação necessária frente ao aparecimento mágico de formas e soluções. Mas, aproximando o designer das necessidades da população, seu usuário.</p> <p>Se a reflexão é a base da metodologia, o que levaria os</p>

	<p>profissionais e estudantes a esperar desta, esquemas que forneçam uma forma rápida e eficiente para solucionar problemas: falta de informação, dificuldade de acesso à textos, ou falta de estímulo à reflexão? Pressa em se livrar de um problema ou falta de noção sobre o problema? Problematização?</p> <p>Testar e experimentar o stock de técnicas, relacionando com as ações e necessidades do projeto e avaliando seus resultando. Refletir e desenvolver propostas de filosofias projetuais afinadas com a contemporaneidade. Essas questões podem, e devem, ser uma das atribuições do ensino superior.</p> <p>O espaço da faculdade é um dos poucos disponíveis para este fim, pois mesmo que opte por trabalhar simulando a maioria das condicionantes do mercado, difere deste na questão da resposta rápida em prazo curto.</p>
V14 N2 Jun2006 Pag44 P9, P10	<p>Em um primeiro momento, esta concepção remete a uma dinâmica de criação como produto das percepções do artista que , investigando seu ambiente, encontra informações concretas que lhes permita viabilizar sua noção de obra. Ou ainda, revela a concepção que criar constitui-se como um fenômeno apropriativo, seja para o designer ou para o artista.</p> <p>A atividade docente, em um curso de design, promove a formulação desta mesma questão, em outros termos. Como despertar o interesse dos alunos pelas informações do cotidiano para a realização de um projeto de design?</p>
V14 N2 Jun2006 Pag46 P26, P28, P31, P35, P40, P80	<p>Partindo dessa premissa, adotamos, como recurso investigativo, os cadernos de notas, a análise de projetos e de produções de designers que tomaram a cidade como tema.</p> <p>Nestes termos, a metodologia proposta pela Crítica Genética, cujo objetivo é analisar a obra por seu caráter processual, trouxe sua contribuição na medida em que promove discussões sobre o espaço, como instância reveladora do processo criativo.</p> <p>Ainda que, em um primeiro momento, entendemos que os</p>

	<p>endereços, histórias, mapas – informações sobre a cidade de São Paulo, colhidas na internet – facilitavam o acesso aos locais e otimizavam as relações com a cidade, não haveria como considerar equivalentes as experiências de navegar pela internet e caminhar pelas ruas.</p> <p>Além dos cadernos, uma outra atividade proposta, foi a realização de registros verbais de percursos feitos pelo aluno entre a casa e a faculdade.</p> <p>Torna-se, portanto, pertinente considerar que os lugares e os não-lugares (definidos pelas informações digitais) como referência para a investigação criativa, o local e o link tornam-se correspondentes na criação.</p> <p>A proposta de relacionar espaço e criação, como pressuposto para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, deve levar em conta que as tecnologias digitais tem moldado nossas percepções pelas dinâmicas do hipertexto.</p>
<p>V15 N2 Mar2008 Pag66 P3, P5, P7, P10, P16, P26, P27, P28, P29, P30, P51, P52, P54, P65, P87, P90</p>	<p>Não são poucos os profissionais da área de design que se empenham em discorrer sobre o tema projeto, por estes termos. Alguns deles optam pela estratégia de registrar as etapas de seu processo e, assim, oferecer uma documentação dos percursos feitos para chegar à formulação de uma capa de livro, de um projeto de sinalização, ou de uma marca.</p> <p>Abordar o tema projeto, como registro de memórias de procedimentos vividos, revela, em suas configurações, aspectos do processo criativo e, de algum modo, permite apreender por quais caminhos o designer define o seu projeto.</p> <p>Por quais mecanismos uma reunião de desenhos, diagramas, textos, tipografias, cores, traduz as configurações de um livro? Por quais dinâmicas a identidade do designer se revela pelas formas do projeto?</p> <p>A análise de relatos, de entrevistas e de anotações, sobre o processo, amplia as discussões sobre a metodologia do projeto na medida em que possibilita uma investigação do projeto de design por sua gênese.</p> <p>A Crítica Genética estuda, estritamente, o manuscrito e os</p>

	<p>processos de criação em qualquer campo do saber: literatura, arte, meios de comunicações, ciências, cinema etc., isto é, qualquer campo em que o artista, o cientista, o escritor, o designer precisam rascunhar e elaborar formas até chegar ao produto que lhe satisfaz. Parte das pesquisas busca generalizações sobre o tema criação, as quais permitem um estudo comparativo entre os processos de criação em diversas áreas.</p> <p>A análise dos documentos de processo possibilita a identificação de um princípio lógico produtivo, ou de uma metodologia empregada pelo artista e também pelo design, para a elaboração das formas – pela identificação das trocas e apropriações que realiza das informações.</p> <p>No embate entre a ação e o trabalho, embalado pela resolução de um problema, o designer elabora também, métodos. Ou seja, ordena diferentes formas de raciocínio que se revelam pelos mecanismos criativos utilizados.</p> <p>Os métodos “inventados” pelo designer, para chegar às formas de um projeto, são de natureza idiossincráticas e únicas. Possuem uma lógica que lhes é inerente, na medida em que todas as diretrizes que o constituem são elaboradas pelas exigências que as dinâmicas do processo criativo lhe impõem.</p> <p>Ainda que , para o designer, tais exigências sejam de natureza distintas daquelas apresentadas para artista, ele também “inventa” seus métodos. Como produto da criação, são eles tão legítimos quanto os projetos.</p> <p>Podemos fazer uso de algumas das generalizações que a Crítica Genética faz do processo criativo, para demonstrar que, na elaboração de métodos estaria contida uma dinâmica inferencial; ou seja, o designer para a proposição de novas formas, partiria de uma série de raciocínios que configuraria um método que, como dinâmica, estaria próximo daquele empregado pela ciência.</p> <p>Assim, este artigo expressa uma desconfiança de estudos que defendem uma definição de projeto como repetição, pela fixação de certas etapas e regras a serem seguidas.</p> <p>Partindo das experiências relatadas por Wollner (2003) e Melo (2006), identificamos como elemento designativo do projeto um rol de imagens, de conceitos-formas, que são</p>
--	---

	<p>selecionadas, traduzidas e re-significadas, em um primeiro momento, para a fixação de aspectos provisórios de um problema. Mas também para acolher os dados deste problema, para que seja possível colocar uma discussão.</p> <p>No escritório de Wollner tem um quadro de avisos onde ele costuma fixar imagens a partir das quais ele relaciona os termos iconográficos necessários para o desenvolvimento do projeto que está desenvolvendo.</p> <p>Aquelas imagens de Wollner não revelam ainda se o problema foi contemplado ou não, ou se a inferência visual feita por ele contempla as expectativas do seu cliente. No caso, isto ainda não importa, trata-se de uma etapa investigativa: este conjunto de informações, como dinâmica do projeto, comporta imagens particulares, selecionadas por ele, representações individuais e os termos do problema teria, portanto, o valor de uma hipótese.</p> <p>Ou, como afirma Melo, o projeto se faz da superposição ou embaralhamento de etapas, ao mesmo tempo que nele estão supostos o aparecimento de ações inteiramente imprevisas. Sendo assim, por esta colocação, é possível discorrer que a construção do projeto, logo, o seu sentido, se realiza por um percurso não linear, dotados de idas e vindas.</p> <p>Investir, em uma análise comparativa entre as anotações que o designer faz para a realização de um projeto, torna possível conjecturar sobre uma concepção de projeto de design que, embalado pela resolução de um problema, sedimenta o seu sentido por caminhos que comporta procedimentos – e visualidades – que podem ser “emprestados” de outras áreas, sobretudo a arte.</p> <p>A breve análise que fizemos das imagens deixadas por Lina, quando da realização de um projeto de arquitetura e um de design, mostra-se como um pequeno ensaio sobre as possibilidades que a análise do processo, conforme define a Crítica Genética, pode oferecer para abordar a prática projetiva do design. Por elas, foi possível identificar que os termos de um projeto podem, perfeitamente conter proposições plásticas e formais que, em um primeiro momento, não estariam endereçadas às apreciações de um cliente, mas que no entanto, indicariam de que modo o designer contaria com um repertório poético para a sua</p>
--	---

	validação das etapas de desenvolvimento de um projeto.
V16 N2 Mar2009 Pag17 P25, P26, P28, P29, P33, P42, P44, P45, P48, P53	<p>A imaginação em design é utilizada para a evolução do projeto, ou seja, desenvolver propostas de decisões experimentais e gerar ideias conceituais. O raciocínio em design é utilizado para racionalizar o projeto, ou seja, para justificar as decisões experimentais por meio do “pensamento racional”, que pode ou não incluir avaliação.</p> <p>Além disso, é importante salientar que os designers em sua atividade cotidiana utilizam muitos procedimentos informais para a realização de seus projetos de design. Esse repertório de procedimentos é assimilado, desenvolvido e ampliado ao longo do tempo. Os designers iniciam o contato com esses procedimentos durante sua formação acadêmica e por meio da experimentação, raciocínio e aprendizado com base na observação de sua prática ao longo de sua carreira profissional. A cada momento, esses procedimentos podem ser modificados, ou seja, a prática e o aprendizado, bem como os diferentes tipos de projeto, implicam em adaptações e modificações rápidas e constantes do método aplicado.</p> <p>Até mesmo os designers experientes não conseguem articular com clareza o tipo de conhecimento que utilizam na projeção e como fazem isso. Comentam ainda que esse tem sido um dos principais problemas na comunidade do design, especialmente no sentido pedagógico.</p> <p>Esse sistema de aprendizado no qual o aprendiz observa e imita o “mestre”, quando considerado no contexto do ambiente acadêmico, faz com que o estudante obtenha grande parte do seu conhecimento por meio da observação da prática dos professores.</p> <p>A competência prática do design parece não ser medida pela quantidade de conhecimento obtido, mas por saber onde encontrá-lo, qual tipo específico aplicar em determinada situação, e como utilizá-lo quando necessário. Em suma, o desenvolvimento de habilidades de pensamento é o ponto crítico na educação do design.</p> <p>Além disso, em casos especiais, os designers com experiência específica num tipo de problema tendem a abordar a atividade de design por meio de conjecturas de</p>

	<p>solução, ao invés da análise do problema. Nesse caso, identifica-se um atalho direto para a solução. Os designers especializados em determinadas categorias específicas de produtos realizam frequentemente processos quase que similares, notadamente de identificação do problema, de pesquisa e de análise. Dessa forma, já tendo muitos desses processos assimilados passam diretamente para a solução do problema, concentrando-se em propor uma solução adequada, mas que seja diferente das anteriores que foram realizadas.</p> <p>Uma das maneiras mais evidentes de se perceber o conhecimento especializado da prática projetual dos designers é por meio dos processos decorrentes da realização da atividade projetual. Nesse sentido o conhecimento especializado é prontamente identificado pelas representações gráficas geradas na configuração de um novo produto. Por meio da expressão gráfica o designer expressa e sintetiza grande parte do conhecimento que possui.</p> <p>Das diferentes formas de expressão gráfica utilizadas pelos designers, o foco de investigação de muitos pesquisadores dessa área tem sido as formas de representação e expressão utilizadas durante o momento de concepção projetual, no qual os designers dão forma às suas ideias com base nos requisitos estipulados, para apresentar uma determinada solução para um problema específico.</p> <p>Parte-se do princípio de que boa parte do conjunto dos conhecimentos projetuais é tácita, ou seja, são habilidades ou conhecimentos processuais, e a assimilação desses conhecimentos tácitos acontece por meio da observação e imitação dos conhecimentos de professores ou de outros profissionais, resultando em situações específicas de aprendizagem.</p> <p>Pelas considerações observadas na revisão de literatura, constata-se que o estudante de design assimila grande parte de seus conhecimentos projetuais por meio da imitação, e pela interação entre professor aluno, assemelhando-se a um processo de oficina, de experimentação da prática profissional.</p>
V5 N2 Dez1997 Pag33	Pela natureza interdisciplinar do design, os métodos que ele

<p>P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P29, P44</p>	<p>emprego são de origem diferenciada, dependendo do corpo teórico a que se relaciona. De modo simplificado estes métodos podem ser classificados em três grandes grupos: os métodos indutivos e experimentais, que se desenvolvem a partir da observação da natureza, como a física e a fisiologia; os métodos dedutivos, demonstrativos, como a lógica e a matemática; e os métodos especulativos, que se fundamentam através do consenso, como é o caso da estética. Estes métodos, no entanto, não são próprios do design, mas das ciências que, idealmente, os sustentam.</p> <p>O método da prática do design é essencialmente indutivo e experimental. A partir de situações particulares, o designer cria e utiliza procedimentos – métodos de projeto -, que não pertencem exclusivamente à esfera científica e raramente são elaborados com esta finalidade.</p> <p>A literatura especializada indica a existência de dois grandes grupos de métodos, que são normalmente utilizados na prática do design. Em primeiro lugar existem os métodos do tipo “caixa preta”, nos quais importa conhecer e controlar determinados inputs para se obter os outputs esperados. Estes métodos, de inspiração behaviorista, estão presentes principalmente nas tarefas que exigem criatividade e originalidade para solucionar problemas complexos, pouco conhecidos ou mal formulados.</p> <p>Em segundo lugar há os métodos de “caixa transparente”, que atualmente são estudados e desenvolvidos pelas ciências cognitivas. Neste caso não há contentamento em dominar a relação input-output; o estudo se estende muito mais além, procurando compreender do ponto de vista filogenético e ontogenético os processos da mente (representação, aprendizado, memória etc.), utilizando para isso analogias com a “inteligência artificial” e as redes neurais.</p> <p>Estas duas classes de métodos não são excludentes e diversos estudos demonstram que eles se alternam ao longo de um projeto: há etapas que podem ser plenamente explicitadas e justificadas com auxílio de ciências, enquanto outras permanecem ainda obscuras, sujeitas a procedimentos considerados até o momento como intuitivos.</p> <p>Em qualquer um dos dois casos cabem duas advertências: em primeiro lugar, métodos são modelos matemáticos ou</p>
---	---

	<p>lingüísticos de algo mais complexos, ou seja, o método está no lugar de alguma outra coisa, tornando-a mais simples e operacional. Em segundo lugar, uma vez que os métodos fazem uso de linguagens, denotativas ou conotativas, dizem algo sobre a realidade, mas não são em si a própria realidade. Em resumo, métodos são relatos descritivos ou prescritivos sobre o real e, se em um primeiro momento o sujeito cria o método, uma ótica e uma maneira determinadas de pensar e agir, no momento seguinte a persistência desta ótica e desta maneira de agir modelam a realidade e, por extensão, o próprio sujeito.</p> <p>Teoria e senso comum, conceitos e pré-conceitos, conhecimento e intuição são pares constantes no decorrer de projetos, em magnitude tal que muitas vezes os fundamentos teóricos constantes nos projetos são introduzidos a posteriori, para justificar resultados previamente alcançados através de outros recursos extracientíficos..</p> <p>Na prática também são conhecidas as enormes dificuldades em relacionar diferentes formas de conhecimento, sejam eles científicos ou não. Em outras palavras, entre teorias disciplinares e sua aplicação em situações de projeto não há nenhuma instância intermediária que facilite o trânsito de conhecimentos, e esta situação é exemplar no meio acadêmico, quando se espera que um estudante seja capaz de combinar diferentes informações, apresentadas em disciplinas isoladas, para solucionar os múltiplos problemas de um projeto. Do mesmo modo, são comuns as lamentações de coordenadores de curso sobre as dificuldades de se encontrar professores adequados de outros departamentos, que compreendam as demandas específicas do design, algo como, por exemplo, uma “matemática para o design”, mesmo quando se sabe que a matemática é uma só.</p> <p>A questão metodológica revela um dos mais difíceis obstáculos para a constituição de uma teoria do design: as diferentes linguagens empregadas pelas ciências, às quais a práxis se relaciona.</p> <p>Compreender um objeto à luz de uma ciência é tarefa relativamente simples, mas entendê-lo simultaneamente como objeto de duas ou mais ciências significa ou um compromisso de concessões em nível extracientífico</p>
--	---

	<p>(filosofia, ideologia etc.) ou o desenvolvimento de uma nova linguagem. Como as ciências tem linguagens próprias, independentes e consolidadas, dificilmente será possível desenvolver uma teoria do design pela via dedutiva, ou seja, através dos conhecimentos disciplinares já constituídos; assim, a hipótese da criação de uma “ergoestéticoótica” é apenas anedótica. O caminho para uma teoria do design dar-se-á provavelmente pela via indutiva e por uma nova disposição em observar a realidade, que não se limite a uma única disciplina ou à adição de disciplinas.</p> <p>Esta maneira de olhar um problema, antes de pensá-lo sob uma determinada ótica, é tarefa difícil e intersubjetiva; exige disposição para o diálogo entre aqueles que tem conhecimentos, pois as linguagens das ciências são, antes de tudo, os relatos dos cientistas.</p> <p>Naturalmente, um campo de conhecimentos móvel ou instável, em que se determina apenas o objeto de estudo (morfologia dos objetos), mas não um método ou uma linguagem próprios, não poderia ainda ser considerado como ciência nos padrões clássicos. Este, no entanto, é justamente o desafio que se impõe: criação de novos paradigmas para a formação e utilização de conhecimentos, sejam eles científicos ou não, que tenham como ponto de partida a observação multidisciplinar de uma situação concreta e não uma interpretação particular através de ciências disciplinares.</p>
<p>Orientação Pedagógica (OP)</p>	
<p>V1 N1 Dez1993 Pag 51 P19</p>	<p>Enfim, simplificando e “desmistificando” as várias fases projetuais, mas com consistência e dinamismo, pois projeto final deve ser encarado como atividade profissional capaz, inclusive, de concretizar-se industrialmente hoje para que possa colaborar no desenvolvimento sócio-econômico de uma região, gerando assim uma evolução sistemática e consistente.</p>
<p>Texto Puc-Rio Pag16 P6, P7</p>	<p>Já se tornou marca registrada do Curso de Desenho Industrial da Puc-Rio, a orientação no sentido de que o aluno trabalhe com problemas da realidade, pois acredita-se que a pesquisa direta, em um contexto real, contribui não</p>

	<p>somente para estimular a criatividade e desenvolver o senso crítico, mas também, ajuda o aluno a descobrir valores da sua própria cultura.</p> <p>Esse modo de atuação, conhecido como Design Social, caracteriza-se pela participação efetiva do grupo social com o qual se projeta, em praticamente todas as etapas do processo de projeto. Esta interação é, precisamente, o que vai permitir que o aluno de Desenho Industrial da Puc-Rio mantenha-se atento às necessidades de sua sociedade, evitando soluções formais consagradas pelo consumo ou pelos meios de comunicação.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag110 P5	<p>Atraídos pela relação existente entre os fenômenos constitutivos da fotocriação e a criação projetual, intuídos que a experiência pedagógica deveria retomar algumas das fascinações fenomenais presentes no imaginário fotocriador: o corte que espacializa, o olho que forma, a luz como matéria moldável, o instante que torna visível, entre outras.(...) É através da experiência teórico-prática dos fundamentos da fotocriação que os alunos dos cursos de artes, desenho industrial e arquitetura, entre outros, poderão vivenciar as interrelações e conexões entre o processo constitutivo da fotogênese e da criação projetual.</p>
V1 N1 Dez1993 Pag34 P 12	<p>Cumpra aos professores das outras disciplinas projetuais manterem-se atualizados a respeito de sua especialidade para que possam assessorar os alunos com segurança de métodos e de conteúdos.</p>
V1 N1 Ago1993 Pag29 P11, P12	<p>A inserção de disciplinas específicas de computação não deve ser feita logo no início do curso, dando chance aos processos tradicionais de serem absorvidos pelo aluno antes do uso do computador, minorando os efeitos da “síndrome do deslumbramento” citada anteriormente. É desejável que o aluno tenha um mínimo de embasamento teórico antes do uso do computador.</p> <p>Muito mais importante do que a introdução de disciplinas específicas de informática é o uso de ferramentas computacionais nas disciplinas já existentes, especialmente</p>

	nas de projeto.
V2 N1 Jul 1994 Pag110 P5	Atraídos pela relação existente entre os fenômenos constitutivos da fotocriação e a criação projetual, intuímos que a experiência pedagógica deveria retomar algumas das fascinações fenomenais presentes no imaginário fotocriador: o corte que espacializa, o olho que forma, a luz como matéria moldável, o instante que torna visível, entre outras. Acreditamos que a reflexão-vivência destas estruturas fenomenais gera uma importante contribuição para o aprimoramento dos futuros profissionais da criação visual e do produto. É através da experiência teórico-prática dos fundamentos da fotocriação que os alunos dos cursos de artes, desenho industrial e arquitetura, entre outros, poderão vivenciar as interrelações e conexões entre o processo constitutivo da fotogenese e da criação projetual.
V2 N1 Jul 1994 Pag98 P11	Isto, levou à interpretação por parte daqueles que queriam aplicar metodologias, principalmente, na academia, que suas finalidades seriam a de elaborar fórmulas ou receitas de soluções para os problemas do design. Diversos dos chamados metodólogos refutaram esta imagem, mas ela continua presente. E quando as fórmulas são aplicadas e o resultado não corresponde à aplicação almejada, a metodologia usada é dita teórica demais e fora da realidade.
V2 N1 Jul 1994 Pag101 P30, P31	O espaço na faculdade deve ser encarado como informativo, reflexivo e prático. Assim como a metodologia deve ser vista como um instrumento reflexivo da prática projetual. Enfim, reflexão constante e não simples aplicação de dogmas.
V16 N2 Mar2009 Pag83 P35, P38	Os princípios básicos para se implementar o design voltado à igualdade e coesão sócio-ética são conhecidos e incluem: melhorar empregos e condições de trabalho; melhorar a igualdade e justiça nas relações entre os atores do sistema; promover a responsabilidade e o consumo sustentável; favorecer/integrar os estratos marginalizados; melhorar a

	<p>coesão social; fortalecer e valorizar os recursos locais.</p> <p>Este artigo demonstrou que a epistemologia ortodoxa do design não é suficiente para contemplar os novos papéis do designer na sociedade. A revisão desta epistemologia, incluindo todas as dimensões da sustentabilidade é de fundamental importância pois implica na revisão do perfil do futuro profissional da área e, muito importante, na mudança do propósito deste profissional na sociedade.</p>
<p>V16 N2 Mar2009 Pag10 P1, P2, P4, P51, P56, P57, P58</p>	<p>O design caracteriza-se como uma disciplina projetual e, dessa forma, além de uma categoria correspondente ao de conhecimento teórico, possui uma categoria relativa ao exercício da prática projetual. Diversos estudos tem sido realizados com o objetivo de esclarecer quais tipos de conhecimentos são utilizados pelos designers no desenvolvimento da atividade projetual e compreender suas interrelações e os meios de potencializar o processo de ensino-aprendizagem desses diferentes tipos de conhecimento. Pesquisas realizadas enfocando o conhecimento especializado da atividade projetual do design, constataram que esse conhecimento possui características próprias necessitando, assim, de um planejamento pedagógico diferenciado para viabilizar seu aprendizado.</p> <p>Oxman (2004) afirma que um dos propósitos da educação do design é construir um entendimento conceitual do domínio do conhecimento e, para isso, devemos ser capazes de explicar o conhecimento de uma maneira que possa ser comunicada, e de um modo pedagogicamente bem sucedido. Isso consiste em tornar a prática projetual parte do corpo de conhecimento teórico, mas, acima de tudo, de uma forma didática.</p> <p>Nesse sentido, é necessário que as propostas pedagógicas para a educação do design se fundamentem no seu objetivo final, que é a assimilação de conhecimentos, habilidades e atitudes pelos estudantes. Além disso, o design, como qualquer outra atividade profissional, necessita de uma abordagem própria para a educação dos seus estudantes.</p> <p>Para isso, sugere-se que os objetivos educacionais sejam planejados de forma equilibrada, enfocando igualmente os conhecimentos explícitos, os conhecimentos tácitos</p>

	<p>(habilidades) e as atitudes dos estudantes.</p> <p>Essas observações levam, por fim, à outra questão indissociável desse tema. Uma vez que os estudantes assimilam seus conhecimentos projetuais tácitos junto aos seus professores, se estabelece uma relação direta entre o resultado do aprendizado dos estudantes e a preparação e capacitação dos professores para essa função. Assim, são atribuídas responsabilidades ainda maiores aos professores, que devem possuir não apenas competências didáticas, mas também competências projetuais. Sabe-se que esse assunto é um tanto delicado, e carrega muitas opiniões divergentes a respeito da importância da titulação acadêmica, da atuação profissional no mercado de trabalho e da viabilidade didática de propiciar o aprendizado. Contudo, pode-se sugerir, a exemplo dos objetivos educacionais, uma questão de equilíbrio entre essas exigências docentes. Assim, os professores de disciplinas projetuais devem buscar o conhecimento necessário aos objetivos de cada disciplina, ou buscar outras soluções para que esses conhecimentos sejam assimilados pelos estudantes, visto que somente por meio de conhecimentos explícitos não se pode desenvolver os conhecimentos tácitos, ou seja, as habilidades necessárias ao exercício da atividade projetual.</p> <p>Nesse sentido, torna-se mais importante incentivar no aluno atitudes de pesquisa do que concentrar o processo de ensino-aprendizagem somente na oferta de conhecimento explícito. Isso não significa abolir o conhecimento explícito dos cursos de design, mas sim, concentrar os recursos do processo de ensino-aprendizagem nos conhecimentos explícitos necessários e fundamentais à formação do estudante, não sobrecarregando, dessa forma, sua memória com enorme quantidade e variedade de conhecimentos que serão rapidamente esquecidos caso não sejam utilizados com frequência.</p> <p>Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades psicomotoras é uma parte essencial da formação acadêmica e deve ser considerado com atenção no momento de elaborar propostas pedagógicas.</p>
História (Hist)	

Texto 5 Pag12 P1	Em 1992, a FAC ofereceu pela primeira vez o Curso de Especialização em Projeto de Produto.
Texto 6 Pag 14 P2	A Faculdade de Desenho Industrial foi criada em 26 de fevereiro de 1981, tendo entrado em funcionamento em junho de 1981.
V2 N1 Jul 1994 Pag104 P4, P5	<p>Não são poucos os que se surpreendem ao saber que a maior parte dos fatos da narrativa acima, elaborada por nós, guarda semelhança com a realidade do ensino da fotografia na grande escola de Weimar – onde somente a partir de 1929, já instalada em Dessau e a quatro anos de seu término, foi criado um curso específico de fotografia, ministrado por Walter Peterhans.</p> <p>O ensino da fotografia tem sido objeto de estudo e discussão ao longo de toda a sua existência. No Brasil, essa preocupação ficou mais exposta a partir da década de 80, quando o governo federal, através da Fundação Nacional de Arte/FUNARTE, iniciou a execução de uma política abrangente para a fotografia brasileira – inicialmente através do seu Núcleo de Fotografia, posteriormente transformando em Instituto Nacional da Fotografia.</p>
V16 N1 Set2008 Pag84 P3	Na década de 1990 é iniciada a pós-graduação stricto sensu em design, com o pioneirismo da Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro, e o surgimento dos congressos científicos nesta área do conhecimento, iniciado em 1994, na cidade de São Paulo, com o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design – P&D Design, o qual iria se estabelecer até os dias atuais como o principal meio de divulgação científica em design no Brasil.
V16 N2 Mar2009 Pag80 P27	Ainda que Papanek tenha proposto o design com responsabilidade para com o meio ambiente já nos anos 70, foi somente na segunda metade dos anos 90, segundo Vezzoli (2007) que o foco dos esforços foi dirigido aos produtos industriais e, por consequência, ao design. Os produtos neste paradigma (“produtos limpos”) incluíam (ou procuravam incluir) melhoramentos, do ponto de vista

	ambiental, introduzidos pelo re-design ambiental, também chamado de eco-design.
V5 N2 Dez1997 Pag31 P12, P13	<p>A caracterização do design como atividade diferenciada no processo de configuração de objetos teve início no século passado, na Inglaterra, com a industrialização da produção e com a criação das “Schools of Design”. Com a fundação da Bauhaus, em 1919, na Alemanha, a atividade ganhou contornos mais definidos, ainda que neste período a arte exercesse forte influência nas atividades relacionadas à configuração da cultura material. Neste estágio inicial, o design se desenvolveu sob influência de matizes ideológicos diversos.</p> <p>Novas conotações ideológicas foram adicionadas ao design com a criação da Hochschule fur Gestaltung, em Ulm, na década de 50, com os postulados de V. Papanek e de G. Bonsiepe sobre “design para a periferia”, na década de 70; e, atualmente, com as intermináveis querelas entre o “design moderno” e o “design pós-moderno”.</p>
Motivo Pedagógico (MP)	
Texto 5 Pag12 P2, P3, P4	<p>ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETO DE PRODUTO</p> <p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserir o desenho industrial na práxis tecnológica projetual – pesquisa & desenvolvimento, ensino e difusão, aplicação e validação -, junto com engenheiros e arquitetos. <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar maior segurança ao projetista durante o desenvolvimento e seleção de alternativas projetuais, a partir da utilização de ferramentas metodológicas de estruturação de dados, criação e avaliação de alternativas. - Atualizar profissionais que atuam como projetistas de produtos, considerando as questões associadas aos vários requisitos do produto – ergonômicos, estruturais e moventes, de resistência e produtividade, de produtividade e qualidade, semiológicos e mercadológicos, morfológicos e

	estéticos.
Texto 5 Pag12 e Pag13 P9, P10, P11	<p>ESPECIALIZAÇÃO EM DESIGN DE INTERIORES</p> <p>Objetivo geral</p> <ul style="list-style-type: none">- Integrar o design e a arquitetura de interiores num projeto que considere a otimização do espaço, o conforto ambiental e o bem-estar do usuário. <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Propiciar maior segurança ao projetista durante o desenvolvimento e seleção de alternativas projetuais, a partir da utilização dos conhecimentos de conforto técnico, acústico e lumínico, do uso racional de energia e dos requisitos ergonômicos.- Atualizar profissionais que atuam como projetistas de interiores em relação a soluções tecnológicas para acabamento, isolamento, revestimentos, ambiência gráfica, mobiliário, produtos e componentes.
Texto 5 Pag13 P15	<p>ESPECIALIZAÇÃO EM ERGONOMIA CONTEMPORÂNEA</p> <p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none">- Capacitar o aluno no reconhecimento dos problemas e na proposição de soluções ergonômicas para produtos/estações de trabalho; apresentação, estruturação e processamento de informações; ambientação espacial/arquitetural e física; operacionalização da tarefa e organização do trabalho. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Definir o campo de ação da Ergonomia, através de seu objeto de estudo e de seus métodos, assim como de suas áreas de intervenção, apresentando os conceitos básicos relativos ao assunto.- Apresentar métodos, técnicas e ferramentas da ergonomia no levantamento de dados em campo, na estruturação dos dados levantados, nas análises e recomendações

	interfaciais, instrumentais, informacionais, acionais, comunicacionais, movimentacionais, arquiteturas, físico ambientais e operacionais, na geração, avaliação e validação de proposições e de alternativas projetuais.
V2 N1 Jul 1994 Pag111 P7	Os fenômenos essenciais da olhcriação, da fotoplastia e da fotogenese nos propiciam, desta forma, inaugurar uma nova metodologia de ensino para a fotografia, como a luz e o olhar nos inauguram o mundo.
Conteúdo Significativo para Ensino de Design (CS)	
Texto 5 Pag13 P12	<p>Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produtos e Sistemas Construtivos - Ambiência Gráfica - Conforto Ambiental - Ergonomia Ambiental
Texto 5 Pag13 P17	<p>Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação Homem-Computador - Ergonomia do Produto - Ergonomia Informacional - Macro ergonomia
V2 N1 Jul 1994 Pag110 P5	Acreditamos que a reflexão-vivência destas estruturas fenomenais gera uma importante contribuição para o aprimoramento dos futuros profissionais da criação visual e do produto.
V1 N1 Ago1993 Pag30 P14	A comunidade dos desenhistas industriais tem uma oportunidade ímpar de repensar, através da informática, sua filosofia de ensino e de exercício profissional, encarando de

	frente o desafio de formar e preparar o terreno para os profissionais do séculos XXI.
V2 N1 Jul 1994 Pag94 P5	Dividida em Ergonomia I e II, a disciplina, através de seus conteúdos programáticos, visa propiciar aos educandos, novos conhecimentos sobre o homem e as tarefas que desempenha, com o propósito de contribuir para o estabelecimento de parâmetros ergonômicos essenciais para fins de projeto.
V2 N1 Jul 1994 Pag95 P12	A contribuição das novas disciplinas, em especial da Ergonomia, ao curso de Desenho Industrial/Projeto de Produto da UFRJ é sentida na medida em que os trabalhos defendidos apresentam, de forma mais convincente, resoluções projetuais que incorporam preocupações com a forma de utilização do objeto, principalmente no que se refere à interface Homem-Produto.
V2 N1 Jul 1994 Pag105 P9, P10, P11	<p>O objetivo primeiro do ensino da fotografia nos cursos de design deve ser o de habilitar os alunos à sua adequada utilização como instrumento de trabalho, visando em especial o seu uso na documentação. Para isso, torna-se necessário desmistificá-la quanto aos seus aspectos físico-químicos (câmera-obscura”, imagem latente e imagem visível, negativo e positivo, cor luz e cor pigmento), analisar o funcionamento dos dois dispositivos básicos de uma câmera fotográfica, o diafragma e o obturador (induzindo os alunos à prática da reciprocidade através de experimentos com profundidade de campo e tempos de obturação), enfatizar a problemática da medição da luz (luz refletida e luz incidente, superexposição e subexposição), além de esclarecer aspectos básicos da óptica dos equipamentos (distância focal e campo abrangido). É o que nos parece um mínimo aceitável, que possibilite a utilização consciente da fotografia pelos alunos, do ponto de vista da técnica. Trata-se de ensiná-los a ver fotograficamente, como ensina o mestre Andreas Feininger.</p> <p>O segundo objetivo do ensino da fotografia nos cursos de design deve ser o de desenvolver a expressão pessoal dos alunos, assim como a sua capacidade de leitura e</p>

	<p>interpretação das imagens. Aí, são dois os caminhos a serem trilhados: por um lado, enriquecer sua cultura fotográfica, apresentando a evolução histórica e avaliando seus aspectos críticos e estéticos, buscando fazer a interrelação da fotografia com outras formas de expressão e outras áreas de conhecimento. Por outro lado, propor sucessivos exercícios que favoreçam o efetivo crescimento dos alunos no tocante à expressão pessoal, fazendo-os vivenciar a riqueza do meio e as sutilezas da sua linguagem.</p> <p>Mas enquanto o primeiro objetivo (adestrar o aluno para o manejo dos equipamentos e materiais) pode ser de utilidade geral, o segundo (possibilitar ao aluno desenvolver sua expressão e ensiná-lo a interpretar as imagens) pretende contribuir especificamente para a melhor formação daqueles que, mesmo não vindo a se tornar fotógrafos profissionais – e este é o caso da absoluta maioria dos formandos das escolas de design – deverão fazer outros usos da fotografia na sua atividade.</p>
<p>Objetivo da pesquisa do artigo (OBJP)</p>	
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag25 P1</p>	<p>O Departamento de Artes da Puc-Rio tem a satisfação de comunicar a abertura de seu mestrado em design.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag109 P1 (CS OP)</p>	<p>Pretendemos neste artigo, iniciar uma reflexão, em linhas gerais, obre a necessidade de repensarmos o ensino da fotografia nos cursos de Comunicação Visual e Desenho de Produto. Defendemos neste artigo que não podemos ignorar as singularidades e as contribuições da criação fotográfica e que devemos incorporá-las numa nova configuração de ensino da fotografia através da Fotocriação.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag93 P1</p>	<p>Visamos com a nossa participação nesta publicação difundir e trocar informações sobre a nossa experiência acadêmica (DI/UFRJ), a fim de que possamos contribuir para aprimorar o processo de ensino do Desenho Industrial.</p>

V2 N1 Jul 1994 Pag107 P15	Pois esperamos que o presente texto se constitua numa modesta contribuição com esse espírito – que outros se manifestem e os assuntos aqui abordados possam ser enriquecidos e ampliados pelas experiências dos colgas, comprometidos com o fascinante desafio – que vai muito além da fotografia – de alfabetizar os alunos das escolas de design.
V2 N1 Jul 1994 Pag109 P1	Pretendemos neste artigo, iniciar uma reflexão, em linhas gerais, sobre a necessidade de repensarmos o ensino da fotografia nos cursos de Comunicação Visual e Desenho de Produto. Defendemos neste artigo que não podemos ignorar as singularidades e as contribuições da criação fotográfica e que devemos incorporá-las numa nova configuração de ensino da fotografia através da fotocriação.
V2 N1 Jul 1994 Pag25 P1	O departamento de artes da Puc-Rio tem a satisfação de comunicar a abertura de seu mestrado em design.
V2 N1 Jul 1994 Pag97 P1	Digo, publicações com narrativas sobre avaliação de métodos praticados recentemente, experimentação em projetos acadêmicos, filosofia de trabalho de profissionais ou avaliação de técnicas e ferramentas de apoio intelectual desenvolvidas a partir de projetos específicos.
V14 N2 Jun2006 Pag44 P1, P2	<p>A proposta deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre as relações entre criação e espaço, pelo viés da caminhada, tendo como foco os processos de produção do designer. Trata-se de um apanhado de considerações, feito sobre uma prática pedagógica realizada no curso de Design Digital, na Universidade Anhembi Morumbi.</p> <p>Nosso interesse é discutir o fazer do designer e o seu papel de agente articulador de informações que constituem os espaços urbanos – estejam elas guardadas nos objetos, nos lugares ou nos sistemas de informação que traduzem a cidade por meio das dinâmicas do ciberespaço – e as apropriações que ele faz destas informações.</p>

V15 N2 Mar2008 Pag67 P13	Com base nas investigações realizadas pela Crítica Genética, adoto como estratégia cotejar os conceitos de processo e de produto para delinear questões sobre o projeto como forma de proposição.
V16 N1 Set2008 Pag85 P7, P29	Este estudo discute o quanto estão sendo considerados os aspectos éticos da pesquisa em design, particularmente a que envolve a participação de seres humanos. Considerando os aspectos tratados e as questões apresentadas anteriormente, propôs-se com esse estudo verificar se os aspectos éticos na pesquisa em design, que envolva seres humanos, estão sendo relatados nos principais meios de divulgação científica da área do design, o que pode representar um panorama preliminar sobre as considerações éticas nesta pesquisa.
V16 N2 Mar2009 Pag10 P6	Este trabalho tem como objetivo básico auxiliar a compreensão da natureza do conhecimento especializado em design e fornecer algumas indicações com a intenção de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do design, enfocando principalmente a atividade projetual.
V5 N2 Dez1997 Pag28 P2	Este artigo pretende ser um aprofundamento, ainda que inconcluso, dos temas anteriores, embora apresente caminhos mais objetivos para a formação de uma teoria do design.
Importância da Teoria (ITEO)	
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P4	(...) e a característica eminentemente prática da profissão vinha mascarando a necessidade de reflexão e pesquisa sobre esta prática.
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P6	O programa de pós-graduação em design visa a dar aos inscritos a oportunidade de estender e aprofundar, de maneira autônoma, conhecimentos obtidos na graduação.

V1 N1 Ago1993 Pag29 P7	Em relação à área de programação visual, a existência de pacotes gráficos para editoração eletrônica, por exemplo, tem facilitado a atuação no mercado de trabalho de pessoas sem a devida formação. Leigos com poucos conhecimentos de tais pacotes arvoram-se muitas vezes, de forma irresponsável, em resolver problemas de programação visual. Aliás, este é um problema que pode afetar o próprio processo didático – à “síndrome do deslumbramento” não estão imunes nossos alunos.
V2 N1 Jul 1994 Pag26 P4, P6	A característica predominantemente prática da profissão vinha mascarando a necessidade de reflexão e pesquisa sobre esta prática. Apesar da existência de 38 escolas com cursos de graduação, a inexistência no país de um programa de pós-graduação em design diminui as possibilidades de reflexão teórica e metodológica nessa área de conhecimento. A necessidade de criação desses programas vem sendo enfatizada há mais de 12 anos em congressos, encontros de diretores de escolas e workshops de ensino. O programa de pós-graduação em design visa a dar aos inscritos a oportunidade de estender e aprofundar, de maneira autônoma, conhecimentos obtidos na graduação.
V2 N1 Jul 1994 Pag97 P3	A falta de publicações em português sobre design, de uma maneira geral, contribui para o empobrecimento de seus fóruns.
V2 N1 Jul 1994 Pag98 P12	Esta imagem dogmatizada, além de ser reforçada por falta de leitura geral, revitaliza a velha dicotomia entre teoria e prática.
V2 N1 Jul 1994 Pag100 P22	O design desenvolve-se e modifica-se, assim como, a sua prática. A clareza dessa evolução necessita da narrativa e da documentação, não no sentido da dogmatização, mas para auxiliar a troca de informações entre as diferentes cores e filosofias.

V16 N1 Set2008 Pag84 P5	Além desses programas (e outros que estão por surgir), contabiliza-se também uma série de grupos de pesquisa na área do design, espalhados em diferentes regiões, vinculados principalmente à universidades e instituições de ensino e pesquisa, o qual fortalece a área de conhecimento junto à comunidade científica nacional, bem como contribui expressivamente na formação do conhecimento técnico-teórico da área.
V5 N2 Dez1997 Pag28 P3, P10, P43	<p>A busca por uma teoria do design é consequência da própria natureza da atividade que, ao contrário de outras que também se ocupam da configuração de objetos de uso e sistemas de comunicação, pretende ter fundamentação científica, ou seja, o design demanda conhecimentos teóricos, explícitos e sistemáticos para sua práxis. Através do uso de ferramentas científicas o design praticamente abandonou a tradição, a maestria do artesão e o senso comum, características típicas da configuração no período pré-industrial, e passou a aplicar outros conhecimentos que permitem antecipar no plano teórico e representativo concepções formais para problemas de projeto.</p> <p>Como diferenciar o design do senso comum sem explicitar os conhecimentos sobre os quais esta práxis se fundamenta?</p> <p>Uma hipótese para responder a estas questões é que uma teoria do design não terá um campo fixo de conhecimentos, uma vez que ele se move entre as disciplinas tradicionais, dependendo da natureza do problema tratado.</p>
Interdisciplinaridade (INT)	
V2 N1 Jul 1994 Pag27 P11	Além das disciplinas de conhecimento específico da área de design, oferecidas pelo departamento de artes, a estrutura curricular inclui disciplinas eletivas que visam a estimular a interdisciplinaridade e enriquecer a formação do aluno, permitindo-lhe o acesso a cursos de diferentes áreas dentro ou fora da universidade.
V2 N1 Jul 1994 Pag27 P11	Além das disciplinas de conhecimento específico da área de design, oferecidas pelo departamento de artes, a estrutura curricular inclui disciplinas eletivas que visam a estimular a

	interdisciplinaridade e enriquecer a formação do aluno, permitindo-lhe o acesso a cursos de diferentes áreas dentro ou fora da universidade.
V5 N2 Dez1997 Pag28 P4, P8, P9, P10	<p>Este conjunto de ciências empregadas na fundamentação do design caracteriza-o como atividade interdisciplinar. Deste modo, uma teoria do design, se possível, provavelmente também não se enquadraria em nenhum dos grupos clássicos da ciência, ou seja, deveria ser igualmente interdisciplinar ou transdisciplinar.</p> <p>Como axioma a ser desenvolvido mais adiante, é possível afirmar que uma teoria do design não terá campo fixo de conhecimentos, seja ele linear-vertical (disciplinar) ou linear-horizontal (interdisciplinar), isto é, uma teoria do design é instável.</p> <p>O design, através de sua práxis, seria o elo conciliador ou interventor entre especialistas de diversas áreas. A interdisciplinaridade, como condição inerente e essencial à prática do design, dispensaria a constituição de uma outra teoria, que, de resto, seria inviável, pois seu campo de conhecimento não conheceria fronteiras.</p> <p>Como promover a interação entre conhecimentos científicos que, por razões ontológicas, metodológicas e axiológicas são irreconciliáveis, ou seja, como constituir um teoria do design, que permita o trânsito entre áreas distintas do conhecimento, sem impor redução a estes conhecimentos?</p>
Áreas de conhecimento importantes para o design (AID)	
V1 N1 Ago1993 Pag28 P3	A computação tem uma inserção natural em qualquer projeto de geração de novos conhecimentos, trazendo novos problemas e desafios para o desenho industrial.
V2 N1 Jul 1994 Pag94 P3	Salientamos, no entanto que, a Ergonomia (talvez pelo seu pioneirismo – 1982) constitui-se hoje em uma importante base de conhecimento, imprescindível para o desenvolvimento das Disciplinas Projetuais, uma vez que empresta-lhes conhecimentos metodológicos básicos sobre

	<p>as características do homem e do seu trabalho. Esta contribuição vem influenciando decisivamente nos novos conceitos projetuais, pois os projetos apresentados, tem incorporado uma grande dose de preocupação com a adaptação dos produtos e espaços de trabalho ao homem.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag104 P6	<p>A maioria absoluta das disciplinas relacionadas à fotografia, disponíveis nos cursos universitários, está ligada aos cursos de Comunicação Social ou Design, e algumas das deficiências continuam a se repetir, ano após ano. Apesar de todos os obstáculos, esses cursos vem formando, também, uma parte expressiva dos fotógrafos de nosso mercado, atuantes inclusive no vídeo e no cinema.</p>
V2 N1 Jul 1994 Pag103 P3	<p>Tempo de florescimento de escolas de design. São muitas as habilidades que se pode desenvolver nessas instituições. A fotografia está sempre presente, às vezes como instrumento e às vezes como fim em si mesma. Aí, um verdadeiro mestre de fotografia teria importante papel a cumprir. Mas nem sempre ele existe, assim como nem sempre existe um programa, fruto de reflexão prévia e adequada às necessidades e objetivos daqueles alunos. E mesmo quando o programa existe, nem sempre é cumprido. Mesmo assim, é ali que a maioria tem o seu primeiro contato ou um maior aprofundamento na fotografia. E dali saem, eventualmente, formandos que acabam por abraçar essa atividade na vida profissional.</p>
V5 N2 Dez1997 Pag28 P4	<p>O que parecer haver de original na relação entre a teoria e a prática, no caso específico do design, é o fato de que os conhecimentos demandados pela práxis pertencem a diferentes ramificações das ciências clássicas, que se constituíram antes do surgimento do design, a exemplo da fisiologia, do grupo das ciências da natureza; da matemática, que faz parte das ciências formais; da estética, do conjunto de ciências humanas etc.</p>
Definições de design (DD)	
V1 N1 Ago1993 Pag40	<p>O Design Social é uma atitude de projeto que tem por</p>

<p>P3</p>	<p>objetivo o desenvolvimento de trabalhos a partir de uma realidade social, dentro de um contexto definido, o que facilita a identificação de valores culturais, conforme ressalta Couto(1991). A participação efetiva do grupo social em praticamente todas as etapas do processo de produção de objetos é uma das forças desta prática. A interação entre o designer e o grupo social permite um maior entendimento do contexto real e garante a abordagem de um problema identificado e definido pelo próprio grupo de futuros usuários.</p>
<p>V2 N1 Jul 1994 Pag39 P3</p>	<p>A Programação Visual, enquanto atividade profissional, tem por objetivo transmitir informações ordenadas, facilitando o entendimento e a utilização das diferentes mensagens visuais e seus respectivos públicos.</p>
<p>V16 N2 Mar2009 Pag79 P24</p>	<p>O conceito de design clássico (Bauhaus) presume como resultado um produto industrial passível de produção em série para a satisfação de determinadas necessidades de um indivíduo ou grupo (Lobach 2001). Esta “satisfação”, durante um longo período foi relacionada exclusivamente ao produto, cuja forma deveria sempre seguir a função. Quando a questão da sustentabilidade foi apresentada à sociedade e à indústria, este conceito começou a sofrer transformações. Na visão moderna do design sustentável o foco continua sendo na plena satisfação do cliente. Porém, neste novo paradigma não necessariamente a satisfação necessidade é materializada na forma de um produto, podendo ser alcançada, por exemplo, através de serviços ou sistemas produto + serviço.</p>
<p>V16 N2 Mar2009 Pag83 P36</p>	<p>A integração destes novos papéis ao escopo de atuação do designer implica na revisão epistemológica da área. O International Council of Society of Industrial Design – ICSID, reconhecendo esta nova realidade propõe que o conceito de design seja definido como: “(...) uma atividade criativa que significa estabelecer qualidades multifacetadas a objetos, processos, serviços e seus sistemas em todo o ciclo de vida” (ICSID 2005).</p>

V5 N2 Dez1997 Pag32 P15, P30	<p>Como atividade recente, que busca métodos e conteúdos próprio, o design é interpretado ora como tecnologia básica, ora como valor agregado, ora como instrumento de publicidade, sempre de acordo como discursos imperativos. O design seria, antes de tudo instrumento para a materialização e perpetuação de ideologias, de valores predominantes em uma sociedade.</p> <p>O campo de ação do design é o da configuração de objetos. Neste estudo não é relevante discutir se a divisão histórica entre projeto de produto e programação visual ainda é pertinente ou se, ao contrário, o design deveria buscar especialidades mais definidas, o que, de fato, ocorre na prática. Em qualquer um dos casos o problema da fundamentação do design permanece o mesmo.</p>
Design e Pesquisa (DPesq)	
V16 N1 Set2008 Pag87 P19, P41, P42, P45	<p>Deste modo poderíamos simplesmente reiterar que toda pesquisa científica pressupõe a consideração de princípios éticos básicos nos seus procedimentos metodológicos e nas suas aplicações tecnológicas.</p> <p>A pesquisa em design no Brasil vem se caracterizando pela maturidade dessa área de conhecimento no campo científico nacional, e conseqüentemente pela ampla e expressiva participação de diferentes grupos de pesquisa, principalmente vinculados aos programas de pós-graduação stricto sensu. Por conseqüência, a produção científica, apresentada na forma de artigos, vem gradativamente evoluindo, tanto em termos quantitativos, quanto que, principalmente, em termos qualitativos.</p> <p>Apesar desta evolução, tal condição demanda novos questionamentos metodológicos, entre os quais destacam-se os de ordem ética, principalmente quando há o envolvimento de sujeitos nos procedimentos empregados.</p> <p>Podemos considerar, portanto, que uma fatia expressiva de pesquisa em design se dá por abordagens em que há como referência de análise, a interface humano-tecnologia, compreendendo tanto os aspectos de uso, quanto os de opinião, necessitando a participação dos agentes da</p>

	<p>utilização do produto (tridimensional, visual, virtual). Assim, independente da abordagem realizada, podemos propor que há uma expressiva demanda por consultas à comitês de ética em pesquisa.</p>
V16 N2 Mar2009 Pag82 P33	<p>A escolha de materiais e fontes energéticas de baixo impacto e design para o ciclo de vida tem recebido a atenção de grande parte da produção científica do país na área do design sustentável. As discussões sobre os papéis do design para a igualdade sócio-ética, por sua vez, encontram-se na sua gênese (Vezzoli 2007). Há, de fato, uma urgente demanda pelo estudo de metodologias e ferramentas que possibilitem a instrumentalização do design na busca pela igualdade e coesão sócio-ética.</p>
V16 N2 Mar2009 Pag10 P3	<p>Esse campo de pesquisa tem se tornado importante dentro da pesquisa do design, que passa agora a considerar não somente o conhecimento explícito, mas também procura identificar quais são os conhecimentos e as habilidades necessárias para que um designer desenvolva seus projetos.</p>

Os textos previamente selecionados foram analisados de acordo com as categorias acima apresentadas nesse documento em forma de tabela, elaborada para facilitar a análise final de interpretação dos achados da pesquisa.

5. FICHAMENTO DOS TEXTOS DE FUNDAMENTAÇÃO

Os livros que compuseram essa etapa de fundamentação foram fichados para servirem de base à etapa de interpretação dos achados de pesquisa da análise de conteúdo realizada.

Os textos escritos encontram-se abaixo apresentados.

Livro “Pedagogias do séc.XX”

Sebarroja, Jaume Carbonell. **Pedagogias do século XX**. trad. Fátima Murad. Artmed: Porto Alegre, 2003.

Maria Montessori (1870-1952)

Italiana, tornou-se a primeira mulher a se formar em medicina em seu país. Logo se interessou por trabalhar com crianças com retardo mental. Após consolidar essa experiência, percebeu que também poderia aplicar seu método em crianças sem deficiência.

A base de sua pedagogia é a liberdade e também a atividade e a individualidade. Buscou uma maior liberdade a fim de satisfazer os estímulos do próprio aluno e despertar seu interesse. Chegou à conclusão de que não há educação que não seja a auto-educação. Seu método foi criticado principalmente por seu individualismo, apesar de defender a cooperação para conseguir a socialização do educando, porém vale antes de tudo, considerar sua originalidade.

Nos centros montessorianos, as crianças praticam os hábitos da vida cotidiana a fim de que aprendam a se desenvolver sem a ajuda do adulto. O material utilizado nessa prática é essencialmente sensorial e tem como objetivo trabalhar cada sentido isoladamente, o que o torna abstrato, tendendo a simplificar a realidade. Para Montessori, a aprendizagem da leitura é posterior à da escrita, diferenciando-se da maioria dos outros métodos, visto que as crianças podem juntar letras que formam uma palavra antes que consigam compreender seu significado.

O erro também faz parte do processo, a criança aprende a se autocorriger e pode repetir cada atividade o tempo que for necessário para aprender. As crianças colaboram entre si e o ambiente é bastante tranquilo.

Francesc Ferrer i Guàrdia (1896-1909)

Nascido em Barcelona, Espanha, tem como características principais seu autodidatismo e seu compromisso social. Desenvolveu suas ideias pedagógicas em um contexto libertário, republicano e progressista e foi o criador da chamada *Escola Moderna*.

Ferrer apoiou uma concepção educativa antiestatal e anticlerical baseada em um ensino científico e racional, no qual as diferentes classes sociais alcançassem o mesmo

objetivo de uma escola “boa, necessária e reparadora”. Sua pedagogia procurou dissolver divergências e preconceitos relacionados a classe social, grupos étnicos, sexos e nações.

Além das características citadas, cabe ressaltar, o ritmo de atividades extra-curriculares (visita a fábricas, museus, etc.), a relação de amizade entre professor e aluno, a ausência de exames e a sensibilidade ecológica. Salvo algumas exceções, os professores da Escola Moderna não tinham qualificação nem preparação específicas.

John Dewey (1859-1952)

Natural de Vermont, EUA, graduou-se em Filosofia pela Universidade de Vermont e exerceu influência no campo da educação de tal modo que, os que o consideram filósofo, não podem fazê-lo sem levar em conta suas ideias pedagógicas e vice-versa. Sua obra parte das vertentes filosóficas, educativas e políticas. Para Dewey, “filosofia e educação não podem ser desligadas uma da outra”.

Esta educação é um processo inacabado e a criança é formada a partir de situações do seu cotidiano. A escola se comporta como uma “agência democrática de formação”, que orienta as experiências individuais dos alunos e, ao mesmo tempo, faz com que estas contribuam para o desenvolvimento da sociedade. Cabe à escola a “educação intencional”, reflexiva sobre as questões sociais.

O esforço pedagógico de Dewey visava transformar os professores e a instituição educativa e não a criança. O problema maior do sistema educacional é a sua estrutura centralizada, na qual há a dependência entre alunos e professores, e entre estes últimos e a administração. A solução, voltada à democracia, consiste em permitir “a iniciativa intelectual, a discussão e a capacidade de decisão”.

A educação surge a partir da criança, de suas necessidades e experiências. A escola é a orientadora dessas experiências, ajudando o desenvolvimento do aluno e estimulando nele o desejo de crescimento permanente. Sendo assim, o método de ensino também é indireto e visa dar à criança a oportunidade de trabalhar com atividades próprias do seu dia-a-dia. Com isso, as matérias de estudo também não são as mesmas do conceito tradicional. “A leitura e a escrita são ensinadas e aprendidas de forma derivada, associadas às diferentes atividades”.

No espaço físico da escola, em vez de salas de aula, encontra-se um ambiente que remete ao cotidiano do aluno. Os horários segmentados não existem. Os alunos são divididos em grupos, conforme a idade, e o trabalho escolar, define-se em atividades domésticas empregadas progressivamente, de acordo com a evolução nas relações humanas e sociais: cozinhar, costurar, trabalhar com madeira, etc. Neste método, “não há ensino direto de geografia, de história ou das ciências, mas um processo de descoberta, indagação e experimentação (por tentativa e erro)”, pois segundo Dewey, o conteúdo só tem importância se servir como instrumento para a resolução de problemas reais. Não há a existência de testes ou avaliações e nenhuma tarefa é abordada individualmente, com o objetivo de enfatizar o convívio e a experiência social.

Francisco Giner de Los Ríos (1839-1915)

Nascido em Málaga, Espanha, formado em filosofia, direito e letras. Fundador da Instituição Livre de Ensino (ILE), a qual tinha como foco: o sistema educacional independente do Estado e da Igreja, a liberdade na educação, a educação moral, a educação social, a formação intelectual, a educação física e a educação estética.

Giner sabia que a mudança da sociedade espanhola dependia da educação e que essa mudança não aconteceria a curto ou médio prazo. Tinha uma visão clara em relação ao ensino da educação física e da arte que passaram a ter papel fundamental na vida dos seus alunos. Ele foi um dos primeiros a situar o aluno no centro do processo pedagógico, mas apesar disso o professor continuava a exercer um papel importante nessa situação.

Atentou também, para aspectos como as férias e as colônias escolares, a adequação das salas de aula, a criação de bibliotecas dentro das escolas, entre outras questões. Em relação ao conteúdo introduziu: a ginástica, a fim de combater o vigente sedentarismo; a prática do desenho livre, como forma de expressão das crianças, inclusive ao ar livre; o canto; os exercícios manuais, que via como uma preparação para uma aprendizagem técnica; a organização de excursões, que serviam como objeto de discussão e estudo.

Seus conceitos pedagógicos podem ser vistos nos dias de hoje com a co-educação (meninos e meninas estudando juntos), a prática de esporte nas escolas, as excursões e as atividades plásticas e musicais.

Célestin Freinet (1896-1966)

Natural de Gars, na França, cursou a Escola Normal de Niza obtendo o título de professor primário, porém diferentemente de outros famosos pedagogos, não possuía grandes títulos universitários, “era professor do povo”. Uma de suas questões de trabalho era divulgar o ensino de leitura através de textos livres das crianças. Defendia a livre expressão das crianças não só como parte de suas técnicas, mas como base da sua pedagogia. “A estrutura curricular é necessária, mas deve submeter-se às necessidades, às expectativas, às contextualidades de fora da escola, que todas e cada uma das crianças trazem consigo”.

As técnicas de Freinet estão à serviço do aluno, de suas capacidades de experimentação e de expressão. Outra técnica sua, que é utilizada nos dias de hoje, é a “aula-passeio”, pois acreditava que o interesse da criança não estava na escola, mas no que acontecia fora dela.

Uma grande contribuição foi o princípio de cooperação, no qual criou a correspondência entre escolas, as revistas escolares (onde os textos dos alunos eram publicados), a confecção de fichários de consulta dos alunos para eles mesmos. Tudo isso a fim de estimular o que chamou de “tateamento experimental”, no qual a criança aprende a partir da experimentação.

O planejamento do trabalho é feito de forma coletiva e as decisões são tomadas pelo grupo. As crianças escolhem inclusive o tema a ser trabalhado, pesquisam sobre o assunto, redigem um texto pessoal contando com ilustrações e fotografias, depois expõem seus trabalhos aos colegas. Esse documento, posteriormente, se torna um objeto de consulta. São desenvolvidos também, trabalhos de expressão plástica - mais uma forma de expressão livre dos alunos - e são produzidas, periodicamente, “exposições nas quais os jovens autores explicam o porquê da sua obra e o processo de criação”.

O espaço deve privilegiar a aprendizagem social, onde o sentimento de grupo é estimulado. Ao professor, a partir de sugestões das crianças, cabe organizar e coordenar as atividades e estimular a capacidade de observação, o pensamento e busca por soluções.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973)

Educador, escritor e jornalista escocês, foi o fundador da Summerhill, maior obra sua. Viveu em um sistema educacional difícil, baseado em exames absurdos e castigos físicos. Contemporâneo de outros grandes educadores como Piaget e Montessori, até certo momento oscilou entre o jornalismo e a educação. Sua linha de pensamento era bem radical causando muitas vezes desconfortos e reações adversas.

Para Neill, “a educação deve ter como finalidade última a liberdade e a felicidade das pessoas”. Sua pedagogia é totalmente voltada para a liberdade do aluno, a qual só tem seu limite no início da liberdade do outro. Criticava os sistemas social e educacional como formas de repressão das identidades pessoais. Em sua metodologia, a formação emocional fica à frente da formação intelectual, visando o amor e a autonomia.

Sua proposta perpassou o século XX, devido à criação da Summerhill (ainda existente nos dias atuais), internato para meninos e meninas de até 16 anos, no qual pode colocar em prática seus ideais. Os alunos tem autonomia de assistir aula ou não (a maioria mantém uma regularidade) e há assembléias semanais, onde são discutidas as normas vigentes na escola (autogoverno). Além dos horários de aula, há também momentos livres para a prática de atividades diversas, como esportes, música, ioga, etc. À noite, alguma atividade específica é realizada, como cinema, ensaios teatrais, contar histórias.

O próprio Neill duvidava da continuidade do trabalho da Summerhill após sua morte, mas achava que o seu ideal deveria ser mantido: “O futuro do próprio Summerhill pode ser pouco importante, mas o futuro da ideia de Summerhill é da maior importância para a humanidade”.

Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939)

Nascido na Ucrânia, Makarenko foi, sem dúvida, o mais célebre pedagogo soviético. Suas principais obras literárias, *Poema Pedagógico* e *Banderas en las torres* (baseadas em suas experiências nas instituições Colônia Gorki e Comuna Dzerzhinski respectivamente), expõem sua teoria pedagógica de uma forma vivenciada, experimental e personalizada. Os

dois pontos principais de sua pedagogia são a coletividade e o trabalho. Sempre rígido, estimulava a exigência máxima ao educando. “Creio que um pedagogo não deve tolerar nenhum defeito, nem deve passar pela cabeça de nossos alunos que seja possível a menor complacência com seus defeitos. Devemos exigir dos homens um comportamento perfeito (embora isso não signifique que sempre alcançaremos essa meta). Dessa forma, aproximamo-nos mais de nosso ideal”.

Suas ideias foram sendo elaboradas a partir de sua própria prática, por tentativa e erro, sem se apoiar em teorias, embora as conhecesse. Seu objetivo não era ensinar determinados conhecimentos e habilidades, mas formar personalidades inteiras. Makarenko pertence a um grupo de pedagogos a quem a didática pouco importa (assim como A. S. Neill), o mais importante é como se forjar as personalidades.

As instituições dirigidas por Makarenko, apoiadas em sua pedagogia do trabalho, chegaram a se tornar autosuficientes com o produto do trabalho das crianças, e produziam excedentes para os cofres do Estado. Esteve à frente da Colônia Gorki, instituição que atendia jovens e crianças que haviam vivido na marginalidade, e conseguiu obter grande êxito na educação desses jovens com seu método coletivo, rígido e atencioso, ao mesmo tempo.

Jean Piaget (1896-1980)

Epistemólogo suíço, formado em biologia (Piaget não foi pedagogo e nem pretendeu ser), é considerado um dos mais importantes nomes no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento cognitivo. Suas maiores contribuições para o campo da educação estão relacionadas ao seu trabalho de pesquisador da inteligência.

Segundo Piaget, o ser humano é um indivíduo que ao agir sobre o meio e modificá-lo, também modifica a si mesmo. A origem do conhecimento está na ação transformadora da realidade. Ao executar uma ação, o indivíduo encontra uma resistência na realidade e ao enfrentá-la modifica seus conhecimentos anteriores. A esse processo ficou conhecido como *Construtivismo*. Nesse processo, a opinião dos outros é importante pois o contraste de opiniões constitui um caminho fundamental para a construção do conhecimento.

No contexto em que surgiu a teoria de Piaget, havia um desejo de um ensino mais ativo, que partisse do interesse dos alunos e que fosse mais vinculado à realidade de vida, porém eram ideias vindas da prática, com pouco embasamento teórico. O pensamento de Piaget vem a ser exatamente esse fundamento teórico ao explicar como o conhecimento é formado.

O processo de formação do conhecimento é um processo interno do indivíduo, e é aí que deve ser estudado. Dessa forma, o que o professor faz não é ensinar, mas proporcionar ao aluno as condições para que ele aprenda. Sua função é facilitar a descoberta do conhecimento.

As características de uma atividade educativa baseada nas ideias de Piaget são: autonomia da criança; o trabalho em grupo com o confronto de opiniões; os conhecimentos

são elaborados por aproximações sucessivas; o erro passa a ter um importante papel construtivo; os conflitos são o motor do desenvolvimento e das aprendizagens, mas é preciso considerar as formas de superá-los; existem várias maneiras de solucionar um problema e a educação deve levar em conta as individualidades e as diferenças de cada aluno.

Lorenzo Milani (1923-1967)

Nascido em Florença, Itália, iniciou a escola de Barbiana, de tempo integral, que visava garantir o direito do saber para todos, e procurava fazer com que todos, sem exceção, aprendessem. Por isso, não havia provas e os alunos com mais facilidade ajudavam os que tinham mais dificuldades.

Através da escola, procurava-se construir um mundo mais justo, onde a finalidade é dedicar-se ao próximo. Na escola, é onde busca-se a verdade e crianças livres são formadas.

Milani dizia que para ensinar, não é necessário muito - apenas amigos para pedir uma explicação, um quadro-negro, jornais e revistas - e que é preciso ter as ideias claras sobre os problemas sociais e políticos, tomar uma posição diante deles e querer elevar o pobre a um nível maior, mais humano e completo.

Na escola de Barbiana, as crianças estudavam todos os dias, inclusive aos domingos. Havia as matérias que os alunos chamavam de “particularmente apaixonantes”, como nadar e esqui. Os exames pareciam ser mais fáceis para eles por terem bastante tempo para estudar e não causavam preocupação. A solidariedade era a questão mais estimulada e todos aprendiam a ajudar o próximo em suas dificuldades. Tanto é verdade que, a preferência para ingressar na escola era para os alunos mais difíceis - os reprovados, os expulsos de algum colégio, os que não tinham família, os que não podiam pagar, etc.

Paulo Freire (1921-1997)

Brasileiro, natural de Recife, Paulo Freire influenciou com a sua pedagogia, não só educadores do país, como também da América Latina e África. Seu pensamento e sua ação partem de uma questão básica que é título de sua primeira obra: *“A educação como prática de liberdade”*.

Para Freire, o homem é um ser inacabado que se diferencia das outras espécies por integrar-se no mundo para intervir e transformá-lo. Sendo um ser de “transformação” e não de “adaptação”, o processo educativo não pode ser um acúmulo de conhecimento em mentes acríticas, mas um processo de “libertação”. Sua pedagogia adquire caráter político e cultural.

Freire não leva em conta apenas a questão do sujeito como construtor de conhecimento, mas também valoriza a importância do contexto social e defende a máxima de que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe de tudo”.

Seu método, constituído de trabalho político e conscientização, visa não somente suprir as necessidades de leitura-escrita como também proporcionar uma nova visão do mundo. Para isso, propôs duas questões: currículo interdisciplinar e formação permanente dos professores. Segundo ele, a escola “não é um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”.

Lawrence Stenhouse (1926-1982)

Nascido em Manchester, Stenhouse fundamenta suas ideias no estudo baseado na pesquisa. O professor deve se tornar também um aprendiz e deve ensinar mediante os métodos de descoberta e pesquisa. Stenhouse defende que o professor que adota o papel de especialista em vez de pesquisador, deforma o saber. “O problema consiste em como elaborar um modelo viável de ensino que mantenha a autoridade, a liderança e a responsabilidade do professor, mas não transmita a mensagem de que essa autoridade é a garantia do saber”.

Para o educador inglês, a técnica e os conhecimentos profissionais poderiam ser instrumentos de dúvida, ou seja, de saber e, conseqüentemente, de pesquisa.

O principal elemento é o respeito. Acredita que os alunos atuam melhor se forem tratados com respeito. Uma das maneiras de expressá-lo é ouvindo os alunos e levar a sério suas ideias.

Geralmente as aulas eram ministradas em forma de grupos de discussão e ao professor cabia facilitá-la, trabalhando com projetos relacionados aos materiais utilizados.

Livro - “O Que É Pedagogia”

GHIRALDELLI, Paulo Junior. O que é Pedagogia? São Paulo: Brasiliense, 2006.

O termo pedagogia significava o acompanhamento do jovem. O pedagogo, era o escravo que tinha como atividade acompanhar as crianças até a escola. Nos tempos atuais, estes termos ganham outros significados.

O autor analisa a pedagogia a partir de três linhas de pensamento: a de Émile Durkheim, a de Johann Friedrich Herbart e a de John Dewey. Durkheim vê a pedagogia como uma contestação da educação em vigor. Herbart conceitua a pedagogia como ciência da educação e a fundamenta na psicologia. Dewey sempre associa a pedagogia à filosofia. Contemporaneamente são usadas essas três definições, com bases nos pensamentos acima: utopia educacional, ciência da educação e filosofia da educação.

A mudança da ideia de pedagogia, se deve basicamente à mudança da noção de infância dos séculos XVI, XVII e XVIII. No século XVI, houve o início de uma alteração da relação dos adultos com as crianças, esta passando a ser pensada de maneira mais racional. A escola, acompanhando essas transformações, tornou-se um local para o estudo e o lazer, com diferenciação de idades e graus de dificuldade do conteúdo do ensino. Com o intuito de preservar a infância e fazê-la acontecer, a escola é transformada para ser o “mundo da

criança” e evitar as intervenções do “mundo lá fora”. Cria-se então essa ligação entre criança e escola, como encontramos no ditado popular: “Lugar de criança é na escola”.

Com a Revolução Industrial e o capitalismo, as crianças são recolocadas no universo do trabalho. No século XX, a escola torna-se por direito, o lugar da infância. A pedagogia então, para conciliar esses dois mundos, a escola e o trabalho, passa a ver a escola também como uma preparação para o trabalho. Para Durkheim, “a educação escolar, potencializando a diversificação profissional, é louvada por colaborar com a harmonia e a conservação da vida social”.

A pedagogia, em geral, diz respeito à teoria da educação e a didática, aos procedimentos para fazer a educação acontecer a partir da teoria. A didática herbartiana centra-se no professor, a deweyana, no estudante. Na primeira, privilegia-se o resultado da aprendizagem enquanto apreensão de conhecimentos. Na segunda, o próprio processo faz parte do aprendizado. A primeira, é reconhecida como organizadora da “aula tradicional”, a segunda, como parte da “Pedagogia Nova”.

Com o corpo passando a ser o elemento central da subjetividade, onde “cada um é o que é o seu corpo”, a educação se torna treinamento e a pedagogia, campo das técnicas de treinamento, o que a assemelha à didática, surgindo então o “tecnicismo pedagógico”. Este tecnicismo se baseia também no sujeito como consumidor.

Sendo assim, o que define o sujeito e o que a ele é destinado é o marketing. Então, a infância deixa de ser aquela fase da vida a ser preservada para ser o que a campanha publicitária diz para ela ser. A pedagogia, nesses moldes do “tecnicismo pedagógico” é uma atividade de formulação de regras para obtenção de performances. O centro do processo educativo deixa de ser o professor ou o aluno e se fixa nos meios didáticos - nas cartilhas, nos livros, nos manuais. A própria escola se reorganiza a fim de se alcançar as metas propostas pelo marketing.

Livro - “A pedagogia da Bauhaus”

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O autor aponta a ausência de estudos aprofundados sobre a prática pedagógica da Bauhaus e demonstra que os membros da escola tinham em si essa questão pedagógica bem definida, de tal modo, que defende ter havido uma “teoria pedagógica da Bauhaus” tanto quanto o “estilo Bauhaus”.

Seu objetivo foi traçar uma imagem da pedagogia da Bauhaus em seu contexto histórico, livre de estereótipos, analisando criticamente a literatura publicada sobre a escola, inclusive materiais inéditos. Visou também determinar se as diversas práticas pedagógicas dos mestres da Bauhaus contribuíram para a concretização dos objetivos da mesma e em qual medida o fez.

O programa de ensino da escola atendeu a síntese estética - integração dos gêneros artísticos e de todos os tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura - e a síntese social - orientação da produção estética para atender as necessidades de uma parcela maior

da população. Essas duas orientações exigiram novas concepções de ensino na formação do artista. Seria recomendável se buscar *“uma interpenetração do livre aspecto artístico e da finalidade condicionada na produção de um objeto que atendesse a uma necessidade concreta”*.

A pedagogia da escola é contextualizada pelo autor, que apresenta as etapas da formação artística desde a Idade Média até o século XIX e mostra as semelhanças e influências diretas e indiretas entre a escola alemã e suas predecessoras, quebrando as interpretações que falam sobre um rompimento da escola com a tradição. Cita também um trecho de um discurso de Walter Gropius: *“...mostrarei também que a Bauhaus representa a continuação de uma evolução e não uma ruptura com a tradição”*.

A base pedagógica da Bauhaus tem fundamento em reflexões reformistas surgidas nos últimos anos da Primeira Guerra Mundial e nos primeiros anos do Pós-Guerra. Houve a assimilação da noção da escola de arte unificada, na qual o ensino englobaria as áreas de criação: arquitetura, arte livre, técnica de construção/engenharia e arte industrial, sendo a arquitetura, o carro-chefe dentre estas. A ideia de uma “escola preliminar” ou “nível preliminar” também foi colocada em prática, a qual consiste em um curso preliminar onde reúne-se todo o conteúdo e o aluno pode experimentar suas habilidades artísticas antes de especializar-se em uma área específica.

Na Bauhaus este nível preliminar recebeu o nome de curso básico, que foi a base pedagógica da escola. Nele o objetivo era libertar as forças criativas do aluno evitando, ao mesmo tempo, qualquer vínculo com movimentos estilísticos e proporcionar ao mesmo a compreensão de questões fundamentais da criação.

Para Gropius também, era clara a questão pedagógica das atividades artesanais e o autor cita diversos pensadores anteriores a Gropius, que já enfatizavam o trabalho manual como parte integrante para uma formação completa do ser humano. Conforme o programa de 1919, os três pilares do ensino da escola eram: a formação artesanal, o estudo da forma e a formação teórico-científica - que abrange disciplinas básicas das ciências naturais, tecnologia, história da arte, anatomia e conceitos de economia empresarial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que Pedagogia e não Educação em Design?

Todos possuímos e praticamos cultura pedagógica. Como professores, temos essas atividades como profissão e dominamos mais especificamente e com mais profundidade alguns saberes acerca das mesmas. Mas, mesmo sendo especialistas, somos, antes de tudo, detentores do conhecimento comum pedagógico próprio dos leigos.²

Inúmeros são os estudiosos que se dedicaram a tarefa de estabelecer as diferenças que existem entre os conceitos de Pedagogia e Educação. Para muitos deles, qualquer tentativa de definição da primeira não pode ignorar o próprio conceito da segunda.

Para Dalbosco (2007), a educação é um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. Característico deste conceito é o fato, segundo o autor, dele dizer respeito à interação entre pessoas vivendo socialmente e de não se limitar ao processo formal de ensino que ocorre no âmbito da escola.

Considerando que a educação e o ato educativo têm sempre a ver com duas ou mais pessoas envolvidas em um processo social, pode-se defini-la como um processo dialógico-interativo, nas palavras de Dalbosco.

Vista sob essa perspectiva, a educação é um fenômeno cultural amplo. Quando ela é considerada por uma ótica mais específica, como um fenômeno mais restrito, de reflexão sistemática, adentra o campo da Pedagogia.

A Pedagogia caracteriza-se, assim, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar num sentido mais restrito os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica. Deste modo, a mesma diferença que há entre Educação e Pedagogia, persiste na relação ação educativa e ação pedagógica: a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre pessoas; e a segunda procura tratar essa interação conforme uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática.

É preciso, contudo, considerar que a diferença entre estes dois tipos de ação não deve encobrir o ponto comum que há entre ambas: tanto a ação educativa como a ação pedagógica dizem respeito a um processo dialógico-interativo, e o problema consiste em

² SACRISTÁN, José Gimeno. Os inventores da Educação. In: *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003, pág.16.

saber como tal processo é constituído pelas relações humanas e institucionais históricas, qual é sua origem, sua atualidade e seu horizonte.

Segundo Ghiraldelli (2006), o primeiro passo que deve ser dado para se alcançar o entendimento sobre o que é Pedagogia deve ser em direção a uma revisão terminológica com o objetivo de localizar o termo “Pedagogia” e divisar o que pertence a sua delimitação e o que escapa a sua alçada. Para alcançar este entendimento, diz o autor, a melhor maneira de agir é comparar o termo “Pedagogia” com outros três termos que, em geral, são tomados – erradamente – como seus sinônimos: “Educação”. “Didática” e “Filosofia da Educação”. O termo “educação”, ou seja, a palavra que usamos para fazer referência ao “ato educativo”, nada mais Designa do que a prática social que identificamos como uma situação temporal e espacial determinada na qual ocorre uma relação ensino-aprendizagem, formal ou informal.

A relação ensino-aprendizagem é guiada, sempre, por alguma teoria, mas nem sempre tal teoria pode ser explicitada em todo o seu conjunto e detalhes pelos que participam de tal relação – o professor e o estudante, o educador e o educando, da mesma forma que poderia fazer um terceiro elemento, o observador, então munido de uma ou mais teorias a respeito das teorias educacionais.

A educação, uma vez que é a prática social da relação ensino-aprendizagem no tempo e no espaço, acaba em um ato e nunca mais se repete. Nem os mesmos participantes podem repeti-la. É um fenômeno intersubjetivo de comunicação que se encerra em seu desdobrar.

O termo Didática, por seu turno, designa um saber especial. É considerada por muitos como um saber técnico, porque vem de uma área onde se acumulam os saberes que dizem como deve ser usada a chamada razão instrumental na relação ensino-aprendizagem. A razão técnica ou instrumental é aquela que faz a melhor adequação entre os meios e os fins escolhidos. A Didática é uma expressão pedagógica da razão instrumental. Para Ghiraldelli, sua

utilidade é imensa, pois sem ela os meios escolhidos poderiam, simplesmente, não serem os melhores disponíveis para o que se ensina e se aprende. Mas a Didática depende da Pedagogia. Ou seja, depende da área onde os saberes são, em última instância, normas, regras, disposições, caminhos e/ou métodos.

O termo Pedagogia, tomado em um sentido estrito, designa a norma em relação à Educação. A palavra Pedagogia, tomada em um sentido lato, pode significar o campo de conhecimentos que abriga saberes da área da Educação – como a Filosofia da Educação, a Didática, a Educação e a própria Pedagogia, tomada então em sentido estrito. Mas, de fato, é em um sentido estrito que a Pedagogia deve interessar, pois, quando a extensão do termo é ampliada, o que resta pouco ajuda a entender o quadro no qual se dá a diferenciação dos saberes relativos ao ensino.

A Pedagogia, em um sentido estrito, está ligada às suas origens na Grécia antiga. Aqueles que os gregos antigos chamavam de pedagogo era o escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem; não era exclusivamente um instrutor, ao contrário, era um condutor, alguém responsável pela melhoria da conduta geral do estudante, moral e intelectual. Ou seja, o escravo pedagogo tinha a norma para a boa

educação; se, por acaso, precisasse de especialistas para a instrução – e é certo que precisava –, conduzia a criança até lugares específicos, os lugares próprios para o ensino de idiomas, de gramática e cálculo, de um lado, e para a educação corporal, de outro.

É mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação a concepção da Pedagogia como parte normativa do conjunto de saberes que o homem precisa adquirir e manter se quiser desenvolver uma boa educação. A Pedagogia é, sob esta perspectiva, aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que possibilita o convívio.

Pedagogia, Didática e Educação estão ligadas, segundo Ghiraldelli, mas a Filosofia da Educação é um saber mais independente, que pode ou não ter um vínculo com os saberes da Pedagogia e da Didática, ou do saber-prático (e imediato) que faz a educação acontecer. O termo Filosofia da Educação aponta para um tipo de saber que, de um modo amplo, é aquele acumulado na discussão sobre o campo educacional. Faz assim ou para colocar valores e fins e legitimá-los por meio de fundamentos, ou para colocar valores e fins e legitimá-los por intermédio de justificações.

A Pedagogia, embora possa ter por finalidade constituir e fundamentar o seu conhecimento por si mesma, não deixa de ser um saber de fronteira, como lembra Dalbosco (2007). Como tal, não escapa a busca de referências tanto nas ciências como na Filosofia. Na base deste diálogo, reside a exigência feita à Pedagogia: a delimitação de sua base empírica e do seu âmbito objetual e, com isto, envolver-se com questões relacionadas à metodologia da investigação científica e às diferentes modalidades de investigação no campo educacional.

As considerações acima esboçadas justificam a escolha do termo Pedagogia e não Educação como pano de fundo na presente investigação para realizar a análise de conteúdo, que terá como ponto de partida o trabalho que foi desenvolvido na presente pesquisa de Iniciação Científica. Esta integra uma pesquisa mais ampla, referente a uma bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, sob mesmo nome, da Profa. Dra. Rita Maria de Souza Couto.

Terá continuidade por meio da análise dos dados e seus resultados serão compilados sob forma de um livro digital, que estará disponível para a comunidade acadêmica e pessoas interessadas no tema.

7. BIBLIOGRAFIA

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

COUTO, R. M. de S. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada**. Rio de Janeiro, 1997, 145 p. (Tese de doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GADOTTI, Moacir Gadotti. **História das Idéias Pedagógicas**. Ática: São Paulo, 2000.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **O que é Pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. **Pedagogias do século XX**. trad. Fátima Murad. Artmed: Porto Alegre, 2003.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Os inventores da Educação. In: **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/estudos_em_design.php (Acesso em 10/07/2011).