

## 6 Considerações finais e desdobramentos

Busquei, ao longo da pesquisa, compreender as práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula de projeto com foco nas interações dos sujeitos com os espaços e recursos materiais. Reconheço a importância do objetivo, que ao longo do percurso me permitiu rever algumas ideias e noções acerca do ensino que me parecem pouco contempladas. Apesar de relevante, o objetivo proposto mostrou-se amplo e complexo, assim como as próprias aulas de projeto e, portanto, considero que atendi apenas a uma parte dele.

O percurso foi longo e apresentou mudanças significativas que determinaram os resultados da pesquisa, a partir do qual o método foi o resultado do processo, articulado e modificado durante o percurso e não estabelecido à priori. Minhas escolhas de pesquisa foram profundamente orientadas por meu repertório e tomaram um referencial teórico e metodológico relacionado principalmente às ciências humanas e sociais, mais do que aos estudos próprios da Arquitetura e do Design. Ainda assim, essa pesquisa só foi possível da maneira que se apresenta por ter sido realizada no Design, em especial em um programa de pós-graduação que entende o Design pelo diálogo entre teoria e práxis e por sua vocação interdisciplinar.

Como ponto de partida, considere os estudos acerca da leitura de Chartier e Goulemot que apontam não apenas para o ato intelectual e mental, como para a manifestação da leitura como práticas sociais e sua materialidade. Chartier (1999, p.17) afirma que “os autores não escrevem livros, mas textos serão transformados em livros”. Com isso, o autor chama atenção para o fato de que as ideias são materializadas em um suporte físico que foi concebido por meio de escolhas editoriais, tipográficas, materiais, entre outras, que culminaram na concepção do objeto e que participam da leitura. Goulemot (1996), por sua vez, ressalta o papel do corpo e do espaço nas práticas de leitura, sentidos da leitura, reconhecendo seu papel na produção de sentidos.

Ambos os autores apontaram dois aspectos relevantes na concepção da pesquisa que concernem às práticas sociais e ao papel da materialidade na constituição dessas práticas. A partir desses aspectos, me propus a observar o ensino de projeto, considerando as práticas na relação com sua materialidade, o que me orientou a compreender os espaços de ensino e aprendizagem e os aspectos históricos e sociais que os determinaram.

Assumi que as salas de aula constituem-se pelas práticas e pelos espaços físicos e recursos materiais que, assim como nos livros, são também frutos de escolhas, planejamentos e estratégias específicas. Os ambientes de ensino não ocorrem na natureza, mas são concebidos e construídos, atrelados tanto às visões de quem os planeja, como às visões de quem deles se apropria. Nesse sentido trabalhei junto à minha orientadora a partir da perspectiva cultural, alinhando tanto a perspectiva de Geertz (2008) e Chartier (1999), que entendem os seres humanos como produtores e participantes das práticas cotidianas e da construção de significados, como a filosofia de Bakhtin e sua noção de gêneros. Devido a opção pela perspectiva cultural favorecemos algumas abordagens, ferramentas e técnicas, enquanto acabamos omitindo outras, inclusive familiares ao Design, tais como a Ergonomia e a Proxemia que também contribuiriam para o aprofundamento da pesquisa.

Portanto, a pesquisa considerou como objeto de estudo as práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de projeto, no curso de Design da PUC-Rio. O curso acabara de passar por uma reformulação de seu projeto pedagógico, incluindo duas novas habilitações e enfatizando a importância do projeto ao longo do curso, como seu eixo curricular.

Conforme visto no segundo capítulo, o curso de Design na PUC-Rio se distingue por sua proposta interdisciplinar, contemplada no projeto e realizada mediante o currículo e o quadro de professores. Além da interdisciplinaridade, a prática do Design em Parceria, desde os anos 80, caracteriza e influencia o pensamento acerca das disciplinas de projeto na instituição. A prática valoriza a interação com o grupo social a que se destina e tem como premissas a observação participante e a parceria ao longo do projeto. Apesar da proposta inovadora, ela não inclui uma reflexão acerca dos usos e empregos dos espaços de ensino e aprendizagem, cujas salas destinadas ao projeto variam em diversas características e recursos materiais, além de estarem condicionadas as decisões administrativas vinculadas ao campus da universidade.

A PUC-Rio, apesar de reconhecida qualidade de ensino e pesquisa, mantém salas de aula concebidas e arranjadas da mesma maneira que no início de sua fundação, com carteiras individuais enfileiradas diante do quadro em espaços isolados do entorno. Ainda que equipadas com refrigeradores de ar, acesso à internet ou projetores digitais, suas concepções arquitetônicas, o mobiliário, o arranjo dos recursos ainda reforçam práticas de aulas condizentes com a época em que o campus foi criado, há 50 anos atrás.

Os arranjos e a concepção de diversos espaços e recursos refletem uma herança moderna que privilegia a razão e a função e consolida o poder disciplinar. Há uma herança dessa forma de controle disciplinar (Foucault, 2007) na concepção dos

espaços físicos de ensino e, ainda hoje, convivemos com salas de aula que reforçam a autoridade dos professores e colocam os alunos sob sua vigilância. As estratégias de separação, organização funcional, distribuição e quadriculamento, entre outras são empregadas de maneiras semelhantes em penitenciárias, indústrias, hospitais e escolas. Ainda que as propostas pedagógicas tenham avançado em diferentes aspectos, o espaço físico e os recursos materiais presentes em salas de aula ainda reproduzem os parâmetros disciplinares para a constituição dos ambientes de ensino.

Reconhecendo a importância que os espaços e os recursos materiais de ensino desempenham nas práticas de ensino e aprendizagem, concordamos com Doris Kowatolski (2011) ao entender que o projeto arquitetônico (e de design) da sala de aula deve ir além das determinações funcionais. A autora defende que os parâmetros estejam também ligados aos projetos pedagógicos e dos usos conferidos ao espaço.

Apesar do projeto pedagógico ser importante, a concepção e o currículo formam diretrizes que na prática social e durante as interações se modificam ou criam outras situações não contempladas na proposta. Portanto, entendemos a relevância de considerar tanto o projeto pedagógico e o currículo, como também de observar as práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de projeto.

Conforme apresentado no terceiro capítulo, o processo de projeto é complexo e emprega métodos e técnicas variados que se dividem em etapas distintas. Além disso, as aulas das disciplinas de projeto variam em função das propostas, abordagens e dos grupos de professores e alunos envolvidos. Porém, existem etapas relativamente comuns que envolvem o processo de projeto, sintetizadas em contextualização, conceituação, planejamento, , geração de alternativas e detalhamento.

A partir da observação participante, verificamos que a realização das etapas se dá mediante diferentes momentos de aula, que envolvem formas de interação, atividades e arranjos espaciais diferentes. As atividades e o emprego dos recursos materiais nas salas de aula são variadas e definem um cenário híbrido, no qual convivem diferentes práticas e concepções de ensino. Há contradições e expectativas diferentes que são negociadas ao longo das práticas naquele espaço.

Entretanto, a observação esteve exclusivamente fundamentada pelas minhas impressões, assim propusemos uma atividade de representação gráfica aos alunos de diferentes turmas das disciplinas de projeto para que desenhassem as aulas de projeto, evidenciando pessoas, momentos e interações. Também pedimos aos alunos que desenhassem uma sala ideal. A proposta de utilizar o desenho permitiu uma abordagem diferente da pesquisa em Antropologia e que, por um lado inova no sentido de trazer a percepção espacial dos alunos mediada por imagens e sua respectiva interpretação. Todavia, por outro lado, acabamos preterindo a escuta, a identifi-

cação das “categorias nativos” e as significações e explicações mediante o uso da verbalização. Nesse sentido, estudos de outras naturezas devem complementar, aprofundar e permitir a discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa.

No que diz respeito às representações dos alunos, contrariando minhas expectativas, constatei que foram bastante sintéticas, selecionando alguns aspectos e omitindo outros ao retratarem as pessoas, as atividades, os momentos, os objetos e os espaços. De um modo geral, os alunos demonstraram o reconhecimento de diferentes etapas de projeto, bem como momentos típicos das aulas, caracterizados pelas atividades, pessoas, objetos e uso dos espaços.

A caracterização dos objetos em sala mostrou uma tendência em valorizar os objetos da sala (cadeiras, mesas, quadros) nas turmas mais elementares o que diminuiu progressivamente em relação às turmas mais avançadas. Já a representação de recursos tecnológicos como laptops ocorreu de maneira inversa, ganhando maior proeminência nas turmas avançadas. Entendo que essa tendência evidencia um distanciamento entre as ideias de “sala de aula” e “escritório de design” e modifica, consideravelmente, as visões e expectativas dos alunos.

Na observação participante, destaquei que os alunos de projeto avançado tentam otimizar o seu tempo em sala de aula, enquanto os alunos de projeto básico se dispersam em outras atividades. Argumentei que o tempo mais escasso e a experiência são fatores que contribuem no aproveitamento do tempo. Essas diferenças modificam a visão dos alunos acerca da sala de aula e suas expectativas, uma vez que os alunos mais jovens esperam aprender a profissão, enquanto os mais velhos esperam exercê-la.

Em relação ao sexo dos alunos, não observei diferenças significativas nas representações, nem nos comportamentos. Porém, devo admitir que não enfatizei esse aspecto dentro da pesquisa e que, portanto, podem haver diferenças de representação que me passaram despercebidas. Nesse sentido, o registro dos sexos dos alunos, os códigos dos desenhos, auxiliou como referência e permite que sejam revisitados e possam ser tratados em pesquisas futuras.

A representação dos momentos de aula apresentou situações recorrentes que correspondiam a algumas formas de aula identificadas na observação participante. Desse modo, propusemos sua compreensão mediante a noção de Bakhtin de gênero, de maneira a destacar o papel que assumem nas interações e no processo de projeto. A noção de gênero em Bakhtin não trata de um tipo pré-estabelecido, mas um de enunciado relativamente estável que se dá mediante as interações. Essa noção foi fundamental para interpretar as aulas e compreender como as formas se relacionam aos conteúdos, potencializando determinadas práticas e criando certas expectativas.

Ao empregarmos o conceito de gêneros discursivos para as aulas, consideramos a função de determinadas aulas a partir das práticas e as interações, incluindo também os recursos materiais e espaciais e os arranjos do espaço. Com isso, o emprego da noção bakhtiniana de gêneros possibilitou enquadrar o objeto de pesquisa considerando a interação e admitindo as formas múltiplas que podem assumir.

### **6.1 Considerações sobre os achados da pesquisa**

O Departamento de Artes & Design da PUC-Rio foi pioneiro na pesquisa no país e dentre vários trabalhos, dissertações e teses, há um constante questionamento acerca dos objetos de uso e sistemas de informação. Apesar disso o pensamento acerca dos espaços de ensino ainda não recebe um destaque que o vincule ao projeto pedagógico. Ainda que se apresente uma abordagem inovadora no ensino de projeto, o uso dos espaços e dos objetos não estão contemplados na proposta.

O DAD possui salas de aula diferenciadas, com espaços e recursos materiais que permitem questionar o ideal de uma sala de aula. As tendas, por exemplo, com suas lonas e espaços circulares envolvidos por jardins potencializam determinadas usos do espaço que as salas retangulares não permitem. Já a Barraca é ainda mais questionadora e desconstrói o espaço de ensino convencional, eliminado paredes, quadro, mesas e abrindo mão de diversos recursos. No caso da Barraca parece haver uma proposta mais clara quanto ao seu projeto e uso.

A Barraca apresenta outras possibilidades em detrimento de suas configurações formais, seus objetos e espaços, mas que são considerados junto a maneiras como as aulas são conduzidas. O simples fato de não possuir paredes e sua proximidade de uma rua movimentada altera a relação com os elementos externos como o ruído e o trânsito de pessoas e veículos. Com isso, a atenção durante as aulas é variável. O que para alguns seria um problema, para os professores que fazem uso do espaço Barraca é algo natural que atua como parte do processo de aprendizagem.

Considero o caso da Barraca um caso à parte, pois ao mesmo tempo que propõe uma sala de aula diferente das demais, há também um emprego consciente dos objetos e espaços que condiz com a abordagem. Vale lembrar que a professora Ana Branco, mentora do espaço Barraca, é uma das precursoras do Design em Parceria no departamento e que, com isso, alia a abordagem teórica e metodológica à constituição e uso do espaço.

Todavia, há apenas uma Barraca no campus e poucos professores utilizam a sala em suas aulas. Além disso, alguns alunos são resistentes ao espaço e à abordagem do Design em Parceria, estabelecendo uma divisão entre os alunos que seguem ou não o “método da Barraca”. Isso foi percebido em conversas informais com alunos e ex-alunos, considerando também minha experiência de curso. Conforme ex-

posto no segundo capítulo, o curso admite diferentes abordagens e o Design em Parceria que, embora tenha influenciado o curso, concorre com outras abordagens.

Nessa pesquisa não contemplei os aspectos singulares de cada habilitação e de um modo geral, busquei observar os alunos do curso como um todo. Há, no entanto, diferenças que se acentuam com o avanço do curso. Como exemplo, alguns professores de Projeto de Produto, nas disciplinas de Projeto Final (DSG1061) costumam realizar as aulas dentro dos laboratórios de representação tridimensional. Esse exemplo demonstra a introdução de um espaço e de objetos bem diferentes daqueles observados, relacionados à necessidade da habilitação e demandaria uma outra investigação a ser considerada em outras pesquisas.

A consciência acerca do espaço e dos objetos por parte de alunos e professores me chamou a atenção ao longo da pesquisa. Vimos no terceiro capítulo que a professora de conteúdo de “anatomia do movimento” manifestou o interesse claro de modificar o arranjo da sala durante as aulas, como forma de contornar o problema da dispersão em suas aulas. Porém, vale ressaltar que sua área de especialidade relaciona-se diretamente com a relação entre o corpo e os objetos e espaços.

A exceção dela e de alguns casos pontuais, a investigação não contemplou a forma como os professores representam as salas de aula. Nesse sentido, a atividade de representação das aulas de projeto pode ser tratada em pesquisas futuras, de modo a considerar o ponto de vista dos professores.

Por parte dos alunos, a consciência acerca do espaço e dos objetos foi baixa. Não se tratou apenas de pouco detalhamento por parte dos alunos em suas representações, mas da omissão de elementos básicos nas salas de aula. Conforme tratado no segundo capítulo, há diversos recursos comuns nas salas e aula (quadro, mesas, cadeiras, tela de projeção, refrigerador de ar) além de outros recursos exclusivos. Porém determinados desenhos sequer representaram esses elementos, indicando que sua atenção estava voltada para outros aspectos.

As aulas de projeto foram representadas privilegiando o desenvolvimento das etapas dos projetos, destacando principalmente a atividade intelectual. Ao mesmo tempo em que os alunos recorreram a maneiras sofisticadas de traduzir visualmente a atividade intelectual, a representação das pessoas, das posturas, dos espaços físicos e dos objetos ficou bastante rudimentar, quando não ausente. Considero, portanto, que a consciência acerca do espaço e dos objetos de sala não seja muito detalhada, pois diversos alunos representaram as salas em que se encontravam e poderiam ter observados esses detalhes.

Contudo, não há como esperar que os alunos possuam uma consciência física-espacial quando a universidade, as escolas e todo o percurso educacional do qual provém encontra-se vinculado a um sistema que privilegia o pensamento e

frequentemente desconsidera às condições materiais em que ele se dá. Somos, desde pequenos, educados a treinar nossa atenção e abstrair o espaço em que nos encontramos, ignorando inclusive o desconforto sob diferentes aspectos (físico, térmico, sonoro, visual etc.) em detrimento das atividades intelectuais.

A desvinculação entre o pensamento e as condições materiais em que se dá revela, em última análise, uma separação cartesiana entre a razão e o corpo. Conforme aponta Sommerman (2006) Descartes introduz a questão da razão como única forma segura de conhecer. Mediante a formulação *cogito ergo sum*, afirma que só poderia ter certeza de que pensava, deixando um legado duradouro na filosofia ocidental. A razão passa a ser considerada de maneira quase independente do lugar, da situação, e das condições em que se realizam. Embora o desenvolvimento da filosofia e das ciências tenha relativizado esse domínio da razão em função do embate com os empiristas, ainda sobrevivem noções que consideram a atividade intelectual de maneira isolada e desvinculada das condições materiais.

A disciplina e o controle da atenção é um aspecto que se justifica mediante a abordagem racionalista. O problema da atenção, conforme aponta Crary (2001), torna-se um dos aspectos característicos da modernidade. O autor argumenta como a questão ganhou proeminência entre os pesquisadores ao longo do século XIX. A psicologia, por exemplo, começou a enfocar os distúrbios ligados à atenção, considerando os problemas que as pessoas manifestavam em conseguir focar em uma única coisa durante determinado tempo. Não por acaso, o período coincide com um processo de aceleração de diferentes aspectos da vida cotidiana, avançados pelos avanços da ciência e da industrialização.

Crary (2002) discute as mudanças de percepção nos observadores clássicos, pontual ou ancorado, para um observador moderno, atento e instável. Com isso também narra as expectativas acerca da atenção e concentração em contraste com um mundo onde tudo passa a ocorrer de maneira mais acelerada. O autor identifica um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se tenta impor um regime disciplinar à visão e à atenção, a industrialização, mediante o aumento da circulação de produtos e imagens, conduzia a um estado de atenção cambiante e fragmentado.

A partir de Crary, considero o problema da atenção não desvinculado dessa cisão entre corpo e mente, como os racionalistas tendiam a estabelecer. A atenção responde não apenas à razão, como ao meio, aos estímulos dos diferentes sentidos. Além disso, não está ligada apenas ao interesse como também aos hábitos e as práticas. Portanto, o problema da atenção também é relativo à concepção dos espaços e objetos, pela maneira como estimulam as interações.

Vemos isso em relação à Barraca, quando a própria sala já não mais isola os alunos do entorno, mas se mistura com ele e admite que seja cambiante. Mas nas

salas convencionais essa atenção também é cambiante, uma vez que as atividades múltiplas, simultâneas e paralelas, o emprego de celulares, laptops e outros dispositivos que permitem realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo faz parte do cotidiano dos alunos. Desse modo, junto à questão do espaço e dos objetos, soma-se a problemática da atenção e de que maneiras deve-se abordá-la na sala de aula.

Além da relação entre os estímulos externos em função da atenção, devemos considerar também os estímulos internos. Os alunos chegam a universidade convivendo com um mundo que oferece diferentes estímulos sensoriais, leituras hipertextuais, ubiquidade tecnológica entre outros aspectos, e por vezes são demandados a se “desconectarem”, ou seja, a concentrarem a atenção a um único aspecto. Como apontam Jackeline e Alexandre Farbiarz (2004), a questão dos diferentes estímulos é um problema que afeta a relação dos jovens com a leitura, com os livros didáticos e que entendemos se desdobrar também em relação ao ensino. Portanto, o problema da atenção é um tema que merece ser desenvolvido em outras pesquisas.

O problema da atenção também remete a outra situação da sala de aula, que diz respeito às atividades paralelas desempenhadas pelos alunos. Como vimos no terceiro capítulo, os alunos leem, desenham, conversam, jogam, constroem modelos e protótipos entre outras atividades que realizam dentro da sala de aula. Considero que o processo de aprendizagem dos alunos de Design é bastante influenciado sobre essas práticas que se dão fora da relação professor-aluno. Porém, não me foi possível aprofundar esse aspecto na presente pesquisa e trata de outro tema a ser tratado em outros estudos.

Outra consideração acerca da pesquisa diz respeito à segunda tarefa de representação realizada com os alunos e que não entrou para o escopo da análise. Como diversos desenhos omitiram as interações, que era um aspecto relevante para os objetivos da pesquisa e retrataram apenas os espaços, optamos por não tratar dos espaços idealizados pelos alunos. Além disso, diversos espaços ideais não apresentavam uma proposta inovadora, mas pequenos aperfeiçoamentos acerca das salas de aula.

Devo destacar que um dado interessante que surgiu foi a presença dos elementos naturais, que numa análise preliminar pareceu saltar entre os desenhos. Ao retratar os lugares, diversos ambientes apresentavam-se em lugares abertos ou com vasos de plantas em lugares fechados.

Outra tendência distinta foi dos alunos que representaram aprimoramentos técnicos nas salas de aulas, incluindo tomadas, acessos à rede, livros, computadores etc. Essas tendência destacou, portanto, o descontentamento dos alunos quanto aos recursos disponíveis.

Outro aspecto que me chamou a atenção, embora tenha havido uma recorrência menor entre os desenhos, foi a caracterização da Barraca como espaço ideal.



Alguns alunos apresentaram claramente a Barraca, incluindo os aspectos do espaço e os objetos característicos em sua representação. Considerei interessante pelo fato de nenhuma atividade de representação gráfica ter sido conduzida na Barraca, e pelo fato de os alunos terem representado sem a referência visual, sugerindo uma hipótese de que a consciência físico-espacial seja favorecida pela experiência no local. Todavia, isso seria tema para outras pesquisas.



Figura 6-1 A barraca representada como sala ideal, em detalhes, mas sem as pessoas interagindo.

A consciência física-espacial dos alunos apresentada nos desenhos sugere que os jovens designers não estão refletindo sobre as próprias interações com os objetos e espaços de ensino. Pelas características do campo, seria esperado que, como alunos de Design, fossem capazes de avaliar os usos do espaço e manifestar suas críticas acerca dos espaços e objetos. Contudo, esses aspectos foram diversas vezes abstraídos pelos alunos e somente foram tratados quando a proposta tratou esse aspecto explicitamente.

Ainda assim, muitos desenhos, como no caso acima, trataram de detalhar apenas os espaços e objetos, sem as pessoas, as atividades e os momentos de aula. Há portanto uma desvinculação clara entre as práticas e a interação com os objetos e os espaços e que possivelmente não está sendo tratada no curso.

Apesar da predominância dos aspectos intelectuais nos desenhos, o Design também depende de um entendimento prático e material. Não significa, que o Design não envolva uma atividade intelectual, racional e criativa, pois a atividade de projeto depende dela, conforme advoga Miller (1988). Mas, não se resume apenas

ao pensamento, pois como afirma Bomfim (1994), o Design também trata de uma práxis, fundamentada em diferentes campos de conhecimento. Dentre os saberes, ele contempla também os conhecimentos acerca das tecnologias e processos produtivos que são conjugadas com aspectos teóricos e metodológicos ao longo do processo de projeto. No Design, teoria e prática são articulados e dependem do entendimento dos recursos materiais e espaciais disponíveis.

Bomfim evidencia que a prática de projeto em Design valoriza a relação entre o conhecimento dos processos produtivos, as características dos materiais, entre outros, com as possibilidades de uso nos projetos. Faz parte dos conhecimentos de um designer reconhecer que determinados materiais, como a madeira, por exemplo, permite ser trabalhada de determinadas maneiras, como cortada, encaixada e colada, mas que é limitada quanto à curvatura, exigindo técnicas complexas para conseguir esse tipo de resultado. Tal entendimento relaciona os conhecimentos teóricos e empíricos na práxis da atividade, reconhecendo que determinados materiais potencializam ou limitam os projetos.

De maneira análoga, é de se esperar que o campo do Design também relacione as condições materiais e espaciais das salas de aula à suas potências e limitações em relação a determinadas práticas de ensino. Embora esse entendimento encontre respaldo na teoria, refletido nas pesquisas em Design, ele não parece evidente, quando consideramos as práticas e, em especial, as representações dos alunos.

Um aspecto preocupante em relação à falta de questionamento diz respeito ao fato desses alunos se tornarem profissionais responsáveis pelo projeto dos objetos e dos espaços. A ausência de um posicionamento crítico acerca desses aspectos pode conduzir a mera reprodução das formas pré-existentes, ou então a uma inovação meramente formal, mas ainda dentro de determinados paradigmas e estereótipos relativos ao ensino e à aprendizagem.

A situação é preocupante considerando também algumas representações dos espaços ideais, pois quando tiveram a liberdade para propor qualquer coisa, diversos desenhos reproduziram as salas pré-existentes e apenas acrescentaram pequenas modificações, seja para melhorar o conforto (sofás, facilidade de acesso aos alimentos e banheiros) ou a produtividade (computadores, equipamentos, acesso à rede etc.). Porém poucos casos exploraram a inventividade e a concepção de novos cenários, que faz parte também do conjunto de contribuições que o Design pode oferecer.

Devemos levar em conta que uma atividade de representação é uma atividade pontual e não corresponde a um projeto propriamente dito, este bem mais amplo e complexo. Além disso, é provável que os alunos nunca tenham refletido acerca do papel dos espaços e objetos para o ensino. Nesse sentido, ressaltamos

que as relações entre Design e Educação merecem maior aprofundamento, de modo a preparar profissionais que reflitam sobre os problemas da área. Além disso, a consciência física-espacial dos alunos e a capacidade de vislumbrar novos cenários merece aprofundamento em outros estudos.

## 6.2 Considerações acerca dos gêneros de aula

A compreensão das aulas de projeto mediante a noção de gêneros permite algumas implicações no sentido de incluir a perspectiva das interações e das condições espaciais e materiais em relação às práticas de ensino e aprendizagem. Ela se opõe a uma visão racionalista e funcionalista do espaço e dos objetos, que costumam ser trabalhados isoladamente, abstraindo-se o contexto de uso, de maneira a aprimorar suas características funcionais de maneira idealizada e desvinculada das práticas. Sobre esse aspecto a noção de gêneros e enunciados em Bakhtin auxilia a compreensão.

Se, por um lado encararmos as práticas de ensino como enunciados mediante uma perspectiva objetivista, teremos um tipo de prática que se assemelha mais ou menos ao um parâmetro segundo o qual as práticas deveria se alinhar. Nesse sentido, a concepção dos espaços e recursos materiais do ambiente de ensino deveria ser definida pelos parâmetros, não pelas práticas específicas.

Se, por outro lado, encararmos tais enunciados mediante uma abordagem subjetivista, teremos as práticas de ensino como manifestações individuais, como aspectos expressivos relativos à cada professor e à cada situação. Contudo, a concepção de espaços e recursos materiais do espaço de ensino seria impassíveis de projeto, uma vez que cada manifestação é singular e desvinculada de outras práticas.

Contudo, se porventura encararmos as práticas de ensino como enunciados por uma perspectiva bakhtiniana, entenderemos que tratam-se de manifestações singulares mas que remetem as formas pré-existentes. Assim, por mais que haja a maneira singular como determinado professor interage com seus alunos, compreenderemos que essas maneiras se manifestam mediante a combinação de outras formas pré-existentes e conhecidas. Assim, as práticas são singulares, mas remetem a aspectos conhecidos, influenciadas pelo contexto social, cultural, histórico e material.

O conceito de gêneros, aplicado ao pensamento das práticas como enunciados, auxilia, portanto a reconhecer a pluralidade das práticas, as formas mais ou menos estáveis e suas singularidades. Com isso, o projeto do espaço e dos objetos, a partir dos gêneros, pode compreender as práticas de ensino em sua dinâmica entre o singular e o coletivo, entre o fenômeno e as formas históricas.

Ao lembrarmos que Bakhtin considera o enunciado segundo a função comunicativa, poderíamos questionar se não estamos nos encaminhando para um novo funcionalismo. Entretanto a função neste caso é dialógica e, por isso mesmo, admite a pluralidade das manifestações sem o julgamento mediante parâmetros de certo ou errado, afinal Bakhtin trata de situações mais ou menos adequadas, e não de uma língua padrão e seus desvios. Diferentemente, uma perspectiva funcionalista contemplaria apenas a função por seu aspecto normativo, de maneira a privilegiar uma regra e evitar suas variações.

Ao considerar os gêneros presentes nas aulas, como os atendimentos, entendemos que o quadro e o projetor se tornam supérfluos naquele momento, pois não se destina ao grupo como um todo. A atuação com o caderno, sobre as mesas, com as pessoas reunidas em grupo torna-se mais relevante. Já nos gêneros palestras e apresentações, a comunicação com toda a turma confere papéis importantes ao uso do quadro e do projetor. Contudo, sabemos que esses gêneros não estão desvinculados na constituição do projeto como um todo, portanto os espaços devem admitir essas múltiplas formas.

Também como gêneros, as práticas podem assumir variações significativas e que merecem ser observadas, pois não se trata de uma abordagem normativa. No gênero atendimento, os professores podem se dirigir às mesas dos alunos, ou os alunos se dirigirem às mesas dos professores. Os alunos podem empregar o caderno, o laptop, ou mesmo se apropriarem do quadro e do projetor para se expressarem, ao mesmo tempo em que a intervenção dos professores também é admitida.

Nas palestras, por exemplo, o que se destaca é a comunicação com a turma como um todo e a disposição das mesas acompanha essa intenção, seja circundando a sala, seja disposta em fileiras, ou formando uma grande mesa. Pode-se empregar tanto uma apresentação digital projetada, como fazer circular objetos entre os alunos.

Nas apresentações, de maneira semelhante às palestras, admitem diferentes arranjos na sala, desde que os demais alunos estejam voltados para o grupo que apresenta. O emprego dos objetos destina-se à comunicação com o grupo, em especial, com os professores que normalmente encontram-se em uma mesa diante dos alunos que apresentam em forma de banca examinadora.

De acordo com cada gênero, alteram-se as expectativas de alunos e professores no processo de interação, pois pressupõe-se determinadas atitudes, as quais, ao serem subvertidas causam estranheza. Esse aspecto também ressalta a outra contribuição da noção bakhtiniana de gêneros, pois diferente de uma forma tipificada, os gêneros admitem sua subversão.

No gênero de aula atendimento, considerando sua função de orientação, há diferentes expectativas em relação aos interlocutores. De um lado, há os alunos,

ansiosos por narrarem seus projetos que os levam a procurar os professores e formar filas de atendimento, demandando atenção para seus projetos. Do outro lado, há os professores que tem que conciliar o tempo de aula para lidar com os diferentes grupos de alunos e garantir uma atenção democrática a todos. Nem sempre estas expectativas se alinham e é fácil deduzir os conflitos entre diferentes grupos de alunos e professores em relação à atenção.

Em relação ao gênero de aula palestra/aula expositiva, as expectativas também se modificam. O professor conta com a atenção total dos alunos e a participação em momentos pontuais, quando solicitados. Os alunos, por sua vez, esperam que os assuntos sejam de interesse e que sirvam para seus próprios projetos, na medida em que não notam uma relação clara, desviam-se para outras atividades. Os conflitos nesse caso são evidentes, como nas diferentes situações em que os professores chamaram a atenção dos alunos ou demandaram que parassem as demais atividades e se concentrassem.

As expectativas em relação às apresentações também são diferenciadas, especialmente porque o gênero compreende duas funções: de comunicação e de avaliação. Os alunos esperam corresponder às demandas dos professores, concluírem seus projetos e serem bem avaliados, portanto se empenham endereçando-se aos professores. Os professores, por sua vez, esperam que os alunos sejam capazes de concluir seus projetos, evidenciando a consciência do processo e das etapas, e de comunicarem essas etapas para turma. Nesse sentido, também esperam que o restante da turma esteja empenhado em participar e ouvir as apresentações. Os conflitos se dão quando os alunos estão mais preocupados com suas próprias apresentações do que com a dos demais, seja se ausentando seja desviando a atenção da apresentação de outros grupos.

Como podemos observar, o gêneros de aula não simplificam ou reduzem a diversidade de configurações, atividades ou expectativas, mas as reconhecem dentro de suas dinâmicas e funções. Isso não simplifica o processo de projeto dos espaços e objetos e nem o planejamento quanto ao usos, pelo contrário, aprofunda e chama atenção para as mudanças e diferenças, admitindo inclusive seu caráter transitório.

Ao invés de se projetar uma sala de aula dentro de alguns parâmetros de funcionalidade, como conforto térmico, acústico, sonoro, visual, somam-se também aspectos variáveis, relacionados as diferentes situações de sala de aula que demandam flexibilidade tanto do espaço físico como dos recursos materiais.

Além disso, a observação dos gêneros também apresenta as apropriações e subversões, mostrando outras possibilidades não contempladas inicialmente. O emprego dos carpetes das salas como mural, que emprega o grampo com velcro para fixa-los é um recurso inesperado, mas que se consolidou em determinadas

aulas. Portanto, cria uma expectativa de um revestimento de velcro ou mural disponíveis em todas as salas para que favoreçam determinadas práticas, como no gênero de apresentação.

Assim como os gêneros discursivos são correias que ligam as formas singulares às formas históricas de enunciados, os gêneros de aula também devem ser entendidos assim. Um atendimento só pode ser reconhecido como tal por apresentar função, conteúdo temático, estilo e composição que se assemelha a outras formas, todavia também apresenta essas formas singulares. Com isso, tão importante quanto a investigação das práticas atuais está a investigação de formas anteriores.

Temos aqui uma outra oposição em relação a algumas abordagens modernas, que propunham o novo pelas características do produto e sua função, sem com isso remeter à formas preexistentes. Pelo contrário, considero que o entendimento dos processos históricos, das disputas ideológicas e as formas de manifestação do poder interessam na determinação dos objetos e espaços, porque explicam parte do processo que determinou as formas conhecidas.

Mediante a noção dos gêneros, é possível ligar o presente ao passado, possibilitando uma atitude reflexiva e crítica. Isso possibilita que a concepção dos espaços de ensino e aprendizagem não se oriente pela mera reprodução de formas anteriores e consagradas sem questionamento.

### **6.3 Desdobramentos**

Compreendo que o estudo dos gêneros de aula favorece o entendimento das relações entre as práticas e os espaços físicos e recursos materiais. Contudo, entendo que essa pesquisa dá apenas alguns passos nesse sentido e que o tema é mais amplo e merece ser desenvolvido em estudos posteriores.

Devo destacar que ao compreender os gêneros de aula a partir das observações e dos desenhos dos alunos, também omiti alguns momentos que poderiam ter sido enquadrados mas não foram explorados, pelo fato de ter me concentrado nas relações professor-aluno e naqueles que apareceram mais claramente nos desenhos. Notei nas observações as aulas com “dinâmicas empresariais” e com “oficinas” cujas funções, temas, estilo e configurações também eram singulares e poderiam ser tratadas como gêneros. Porém, como não apareceram de formas destacadas nos desenhos, optei por não me aprofundar em suas análises. Além disso, como a própria concepção de Bakhtin admite, novos gêneros podem surgir e os presentes podem se modificar ou desaparecer de acordo com as mudanças nas relações e no contexto. Portanto, o assunto admite formas manifestações diversas e assuntos para outras pesquisas.

O processo como um todo foi longo e cambiante, apresentando diferentes possibilidades e admitindo escolhas e abordagens múltiplas. As escolhas que guiaram esse processo foram ora definidas por minhas experiências, ora pelo diálogo com as diferentes pessoas e ora, também, pela interação com os dados da pesquisa. Ainda assim, é difícil realizar um fechamento uma vez que a pesquisa abre uma série de questões e possibilidades de desdobramentos. Vislumbramos um grande potencial a ser desenvolvido dentro do tema e fora do tema, que diz respeito ao ensino de projeto, aos gêneros de aula e aos espaços e recursos materiais.

Nossa opção pelo enfoque nos gêneros de Bakhtin se deu pela nossa intenção (minha e de minha orientadora) em abordar a questão do espaço considerando a interação. Dentre as contribuições da pesquisa, esta é uma que devemos enfatizar, pois a proposta dos gêneros de aulas busca considerar as formas singulares e as formas históricas, relacionando-as em função da interação. Contemplar a multiplicidade e o hibridismo da sala de aula, seja em projeto de Design, seja fora do curso ou do ensino universitário, torna-se relevante na medida em que desejamos tratar das práticas de ensino e aprendizagem. Acreditamos que os estudos para o aprimoramento da educação nunca serão excessivos, pois é um processo complexo.

Atualmente, a interdisciplinaridade é reconhecida como uma das estratégias para superar a fragmentação dos saberes e da hiper-especialização. Todavia, a fragmentação nas ciências coloca obstáculos, uma vez que abstrai e recorta partes dos problemas. Conforme argumenta Morin (2002), há um desafio colocado pelo reconhecimento da complexidade que demanda que as ciências e a educação reiguem os saberes que foram separados. Nesse sentido, a interdisciplinaridade ganha um papel fundamental em relação aos conhecimentos contemporâneos.

Como vimos nas noções do Design apresentadas, nas características do DAD e na manifestação de seu projeto pedagógico, há um reconhecimento claro acerca do papel da interdisciplinaridade na constituição dos saberes empregados no Design. Cabe lembrar que o Design não possui seu próprio corpo teórico, nem métodos e abordagens únicas, mas diversas e por vezes contraditórias. Portanto, a interdisciplinaridade no Design é ao mesmo tempo constitutiva e necessária.

Porém as salas de aulas vem sendo concebidas ainda diante de um entendimento disciplinar. As estratégias de organização, fragmentação e controle, estabelecem espaços delimitados, isolados e que reforçam um entendimento de ensino e aprendizagem desvinculado do contexto e das relações com outros saberes.

Cabe, portanto, questionar se é possível alcançar a interdisciplinaridade se ainda convivemos com espaços e recursos que reforçam as práticas disciplinares. Com a presente pesquisa, acreditamos na importância de estudos e propostas acerca de espaços interdisciplinares.

Um outro aspecto, esse pouco contemplado na pesquisa, diz respeito do privilégio da razão sobre a emoção, a empatia, os valores e os desejos. Durante muito tempo a ciência e, por extensão, a escola privilegiaram apenas os aspectos racionais, que só foram questionados amplamente a partir da segunda metade do século XX, depois das atrocidades cometidas em nome da razão científica na segunda guerra mundial. O privilégio da razão também explica, de acordo com Maria Helena Martins, problemas na relação com a leitura (Martins, 2006) e com a escola (Martins, 2001) pois o afeto, as emoções, as experiências individuais, os desejos participam na construção de sentidos.

Nesse sentido, gostaria de trazer uma parte do discurso do escritor uruguaio, Eduardo Galeano, em depoimento realizado na ocupação da praça Catalunha, em Barcelona:

(...) Além disso, te confesso: os intelectuais me dão pena! Eu não quero ser um intelectual. Quando me chamam de distinto intelectual eu digo: não! Eu não sou um intelectual! Os intelectuais são os que divorciam a cabeça do corpo. Eu não quero ser uma cabeça que rola por aí! Eu sou uma pessoa! Sou cabeça, corpo, sexo, barriga, tudo! Mas não um intelectual, esse personagem abominável! Como dizia Goya: "A razão cria monstros". Cuidado com quem somente raciocina. Cuidado! Devemos raciocinar e sentir. E quando a razão se separa do coração, comece a tremer. Porque esse tipo pode te levar ao fim da existência humana no planeta. Eu não acredito nisso. Eu acredito nessa fusão contraditória, difícil, mas necessária entre o que se sente e o que se pensa. E se aparece um que só sente mas não pensa, digo: esse é um sentimental. Mas se for um que só pensa, mas não sente, digo: ai, que medo! Esse é um intelectual! Que coisa espantosa! Uma cabeça que rola. Eu não quero ser uma cabeça (...) – (Galeano, 2011).

O comentário feito por Galeano serve de provocação sobre como se encara o conhecimento. Já discutimos anteriormente, a maneira como o conhecimento é tratado por muitas pessoas a partir de uma perspectiva racionalista que abstrai o pensamento como uma produção estritamente intelectual, acompanhando uma dissociação entre corpo e mente. Portanto, a fala de Galeano subsidia o questionamento sobre um saber para além da razão e que envolve também o sujeito e seu corpo.

Pensar os espaços físicos e recursos materiais é um passo importante. Todavia, o professor José Luiz Mendes Ripper, nos lembra, em depoimento dado em aula, que os resultados são frutos da interação entre objetos e ações: “nós designers costumamos nos ocupar dos objetos e damos pouca importância às ações. Não significa que os objetos não sejam importantes, mas as ações são igualmente importantes” (RIPPER, 2011). Isso justifica, portanto que os estudos em Design se voltem tanto para os produtos, como para o seu uso.

A partir das palavras de Ripper, é possível pensar que o planejamento dos espaços e objetos é apenas um aspecto para o sonho da interdisciplinaridade. Para que exista, é necessária uma ação conjunta que busque a interação entre as diferen-



tes áreas: pedagogia, psicologia, design, arquitetura, geografia, sociologia, filosofia, letras, medicina, entre outras. Isso porque para uma mudança para um ensino interdisciplinar não bastam projetos pedagógicos, sociopolíticos, filosóficos, arquitetônicos etc. Se esta lógica permanecer os saberes continuarão compartimentados e assim só serão criados objetos desvinculados de ações, ou ideias desvinculadas de corpos. É preciso interagir, buscar ações e objetos conjuntos e assim os resultados serão diferentes. Afinal, como disse Galeano, não somos cabeças que rolam por aí.