

5 Considerações finais e novos rumos

A pesquisa aqui apresentada parte da ideia de que o campo do Design possui formas de compreender e de agir, derivadas da sua prática, que constituem uma perspectiva própria sobre o mundo. Isto significa que, se observarmos determinado fenômeno do ponto de vista do Design, as perguntas serão distintas daquelas de outras áreas, e nos levarão a descobertas diferentes (não melhores ou piores), que configuram uma contribuição do campo para o conhecimento geral (Findeli, 2012). Este foi o pressuposto tanto das questões levantadas pela presente investigação, quanto das opções metodológicas que realizamos para construí-la.

A partir da percepção de que, no âmbito da Educação básica, propostas de tornar os alunos aptos a “resolverem problemas” aparecem com destaque em documentos oficiais de diversos países, bem como de organizações ligadas à Educação, tomamos por objetivo da pesquisa olhar para este tema do ponto de vista do Design e explorar possíveis contribuições, uma vez que os questionamentos acerca do conceito de “resolução de problemas” se confundem com o próprio percurso de investigações epistemológicas e metodológicas do campo nos últimos quarenta anos.

Assim, iniciamos o segundo capítulo desta dissertação apresentando o contexto de tensão entre o paradigma industrial e os valores e perspectivas da sociedade contemporânea, o qual se reflete em numerosas propostas de reforma dos sistemas escolares vigentes. Semelhantes tentativas de transformação parecem ter em comum a preocupação com uma educação não conteudista, e pregam a importância do desenvolvimento cognitivo de competências e habilidades que possam ser transferidas do ambiente escolar para a vida, perpassando diferentes domínios do saber, bem como as rápidas mudanças da sociedade. Nesse contexto, a ideia de preparar os alunos para que sejam capazes de “resolver problemas” simboliza prepará-los para mobilizarem conhecimentos em situações reais, marcadas pela complexidade, diferentes das abstratas e controladas nas quais em geral se pautam as atividades escolares.

A ideia de complexidade se mostra, então, como um conceito importante para a pesquisa, uma vez que o modelo escolar atual ainda se fia na separação disciplinar, na unificação do que é múltiplo, e na eliminação de tudo o que traz desordens ao

entendimento, favorecendo uma cultura de negação dos paradoxos, contradições, conflitos e incertezas que atravessam a realidade. Para autores como Perrenoud (2001) e Morin (2009), as inúmeras questões que desafiam as instituições escolares contemporâneas podem ser atribuídas à não aceitação da complexidade que se insere na própria natureza da relação educativa e dos sistemas de ensino.

Na segunda parte do capítulo 2, situamos a expressão “resolução de problemas” na perspectiva da Psicologia cognitiva e destacamos o trabalho de Herbert Simon como um elo entre os estudos sobre a forma pela qual construímos planos de ação para atingir determinadas metas, e o entendimento de que “fazer Design” consiste em um processo de resolução de problemas. Traçamos, então, uma trajetória de argumentações, desde a concretização desta ideia no livro *Ciências do Artificial*, e passamos pelos questionamentos subsequentes de diversos autores quanto à congruência dos termos “problema” e “solução” com a realidade da prática e do ensino da área. A nosso entender, essas discussões apontam a noção de que o campo do Design, ao longo dos anos, veio aceitar a complexidade fundamental de sua atividade, mesmo que de maneira tácita, naturalizando a ideia de que não há apenas um caminho (e tampouco um caminho ótimo) para chegar a uma “solução” ou “produto”, uma vez que este é apenas um entre incontáveis possibilidades. Assim, o processo de “resolução” consistiria em um diálogo regulado pela coerência interna e pelos sistemas de valores das pessoas envolvidas, e não na rigidez tranquilizadora da aplicação de um método, ou nas certezas de uma objetividade ilusória.

No terceiro capítulo, elucidamos que esta representação do Design caracteriza a referida perspectiva própria do campo, e que, a partir dela, poderíamos definir o paradigma da investigação e construir uma forma de pesquisar ajustada às suas características (pesquisa **através** do Design). Tomando por base valores como **envolvimento**, em vez de aplicação, e **emergência** de conceitos e ampliação de **horizontes**, em vez de comprovação de hipóteses, descrevemos nossas opções metodológicas quanto ao trabalho de campo conduzido na segunda etapa desta dissertação. Consideramos que qualquer método é passível de modificação de acordo com o contexto em que está inserido, e que o rigor da pesquisa reside na tomada de decisões de forma consciente e justificada.

Este trabalho de campo consistiu em entrevistas com professores da Educação básica que cursaram a faculdade de Design – perfil que consideramos susceptível de levantar questões relevantes sobre a forma pela qual os entendimentos diferenciados do campo podem oferecer alguma contribuição para a prática educacional – e na codificação e interpretação do material empírico. Apresentamos, então, ao leitor, os métodos utilizados como referência para coleta e análise dos dados, e procuramos esclarecer as decisões e caminhos tomados durante o processo.

Ao final da análise das entrevistas, foram escolhidos três eixos temáticos, a partir dos quais desenvolvemos os textos interpretativos encontrados no quarto capítulo. Para tal, selecionamos trechos das falas dos professores que melhor ilustravam cada uma das questões, e os entrelaçamos com referencial teórico, a fim de relacionar suas vivências e perspectivas acerca dos alunos, da escola, do paradigma contemporâneo, da influência do Design em suas práticas, e do conceito de resolução de problemas, com o que se escreve sobre os mesmos assuntos. Esses textos compõem amplo panorama de reflexões sobre os temas abordados e nos fornecem um leque de ferramentas para pensar possíveis contribuições do Design ao contexto escolar.

Cientes de que não só a passagem pelo campo do Design, mas toda a biografia desses professores está impressa em suas falas, e de que estas se tratam apenas de aportes individuais e não “provas” de coisa alguma, acreditamos que seus depoimentos refletem uma vivência heterogênea que lhes permite criar um contexto de abertura à diversidade contemporânea personificada em seus alunos. Foi possível perceber, ao longo dos relatos, seus esforços para que os alunos ampliassem seus horizontes com outros lugares, outras mídias, outras pessoas, outras propostas, outras formas de agir, outras referências, etc. Entendemos que todos estes “outros” implicam a complexificação do mundo através de um olhar plural, que admite a heterogeneidade, acolhe a multiplicidade de experiências como repertório, e aceita o desafio de planejar o futuro e pensar diferente sobre o possível.

Compartilhamos da ideia de que a qualificação dos objetos e fenômenos são apenas propriedades que lhes emprestamos de acordo com um contexto de motivações e propensões; por esse motivo, consideramos imperativa uma reflexão acerca da qualidade dos olhares que permitem ou não a observação da complexidade do mundo. Entendemos, contudo, que é preciso estar inserido em um contexto que favoreça esses olhares para que se possa formá-los, o que não é o caso da maior parte das escolas. Os olhares constituídos no ambiente escolar são enraizados em uma tradição cultural que ensina a conhecer por meio de “ideias claras”, de acordo com um pensamento dualista, pautado no “isto ou aquilo”, quando o necessário, hoje, é a capacidade de perceber ligações, interações e implicações mútuas que não podem ser desemaranhadas ou reduzidas a um estado “não-complexo”: “isto e aquilo”.

Dessa forma, mais do que propor que os alunos estejam aptos a “resolver problemas” como forma de prepará-los para a realidade, o que deveria estar em pauta é até que ponto a cultura escolar favorece que os alunos desenvolvam uma postura diante desta realidade que lhes permita pensá-la em sua complexidade? Em que medida se promove um olhar capaz de vê-la, não como algo com o que se deve apenas aprender a “lidar”, como se fosse uma característica anormal ou falha, mas

como parte do mistério, do encanto, da riqueza e da abertura do mundo (Perrenoud, 2001:47)?

Professores (e podemos citar também administradores e outros atores escolares) são profissionais que viveram em seu ambiente de trabalho por aproximadamente dezesseis anos, antes de exercerem suas funções, e quando se deparam com a realidade da sala de aula, acabam recorrendo a suas bagagens de “conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas” sobre a prática educacional. Assim, a não ser que a formação destes profissionais (ou algum evento marcante em suas vidas) modifique substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino, haverá certa manutenção das formas de agir e de ver adquiridas enquanto ainda eram alunos (Tardif, 2000:217).

Neste sentido, pode-se notar grande diferença entre a formação de professores (nas faculdades de Pedagogia, e ainda mais nos cursos de licenciatura) e a educação profissional em Design, na qual é fundamental que os estudantes deixem de lado seu modo escolar de ver, a fim de se apresentarem disponíveis para a experiência projetual. No processo de Design, pensar em alternativas de naturezas diversas (até paralelas), conservar deliberadamente uma sensação de ambiguidade e incerteza, e não se preocupar em chegar a uma solução final tão rapidamente como se fosse única ou correta, são habilidades essenciais (Lawson, 2005:298), que vão na mão contrária da tradição de pensamento da escola, e precisam ser estimuladas desde os primeiros períodos da graduação. Para tanto, é pedido aos alunos que suspendam a desconfiança naquele processo desconhecido, experimentem uma perda de controle em relação ao que já conhecem, e se aventurem nesta aprendizagem, sem saber de antemão o que ocorrerá ao final (Schön, 2000:100).

Espera-se que, desta experiência, decorra a mudança de “postura” – descrita por Schön (2000:99) não só como atitudes e sentimentos, mas como maneiras de perceber e compreender – que é condição para que os alunos possam desenvolver as novas competências que lhe são demandadas nas atividades projetuais. Por ser o Design um campo propositivo, comprometido com a concretização, gerenciar um universo complexo de elementos imprevisíveis e contraditórios, envolvidos nas situações de projeto (valores dos atores, tempo, orçamento, materiais, produção, etc.), é lugar-comum, é a matéria-prima da atividade.

Nas situações de Design, assim como nas tão referidas “situações reais”, não é possível “solucionar” qualquer questão, e tampouco se trata de “problemas” que possam ser definidos de antemão, e a mudança de postura está, justamente, em não entender esta constatação como ruim ou desencorajadora. Trata-se de uma mudança similar à que Ardoino (*in* Morin, 2001:554) descreve como passagem de um universo de “buracos”, entendidos como lacunas, insuficiências que, pelo menos

teoricamente, poderiam ser preenchidas no futuro ou em outra vida, rumo à aceitação de um vazio que jamais será satisfeito, mas que, passada a frustração e a negação iniciais, constitui “um dos mais poderosos estimulantes da experiência humana e do conhecimento”.

Assim, acreditamos que um dos caminhos relevantes a serem percorridos a partir da presente pesquisa estaria relacionado à investigação do uso de atividades e/ou da pedagogia do Design na formação inicial ou continuada de professores e atores escolares. Esse contato com o campo poderia propiciar a vivência da heterogeneidade, da diversidade de maneiras de agir e da transitoriedade das soluções, assim como contribuir para a construção de uma cultura de aceitação dos aspectos conflitantes e ambíguos, ou seja, da complexidade, como ingredientes fundamentais de qualquer experiência de aprendizagem e de criação.

Outros rumos decorrentes deste trabalho, estariam ligados ao próprio campo do Design, como a investigação sobre a maneira pela qual essa cultura que favorece um olhar complexo é construída ao longo da história, nas práticas pedagógicas e no fazer diário da profissão. Mais especificamente, também se poderia pesquisar sobre as diferentes maneiras de transformar esse olhar em uma forma legítima e concreta de realizar empreendimentos científicos que façam jus à riqueza e à potência do campo.

Assim como fomos transformados pelo envolvimento integral com a investigação que culminou nesta dissertação – o qual entendemos ser um estado apenas transitório, mais ou menos estável dentro deste processo dinâmico de pesquisa –, esperamos que o leitor se envolva com as questões aqui apresentadas e tenha seu horizonte ampliado de alguma maneira. Enfim, acreditamos que Design e Educação são campos com potência para diálogos cada vez mais profundos, capazes de beneficiar ambas as partes, e confiamos que, desta relação, contribuições relevantes a toda a sociedade contemporânea poderiam ser alcançadas.