

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

*Filipa Daniela Pinto Cardoso Dias de Sousa*

## **MARCAS DO PROCESSO**

**O ensino no design entre a prática e a teoria**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário sob orientação do Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz e Professora Cooperante Maria Raquel Canedo de Sousa Morais, na Escola Artística e Profissional Árvore.

## **RESUMO**

O relatório desenvolvido denominado "As Marcas do Processo" analisa o território escolar e da prática pedagógica do design, o lugar do processo, o envolvimento dos alunos com os trabalhos e a aprendizagem. Um sentido de aprendizagem significativa, produtora de objetos gráficos comunicáveis de forma consistente, mas que expanda também a percepção dos alunos a outros domínios.

Do design gráfico exige-se cada vez mais não só que comunique, mas que interprete uma sociedade e realidades em mutação. Da mesma forma, o ensino das artes visuais e particularmente o ensino profissional, deve ser capaz de promover uma formação integral, uma maior implicação dos alunos não apenas com a técnica, mas com os pressupostos que as criaram, a pesquisa das temáticas implicadas, mas essencialmente contribuir para a formação de cidadãos que pela via das artes sejam capazes de intervir criticamente em sociedade.

Nessa análise enquadra-se a experiência de estágio na Escola Artística e Profissional *Árvore*, através da qual se reflete sobre o aluno e o projeto como meio de intencionalizar a pesquisa e a análise teórica. Refletir sobre um ensino do design e das artes visuais, cada vez mais de encontro entre teoria e prática e capaz de integrar os significados e identidade cultural do meio onde se insere.

## **PALAVRAS-CHAVE**

design, processo, ensino artístico e profissional, prática, pesquisa.

## **ABSTRACT**

The report that was developed, entitled "Process Marks" analyzes the school territory and the pedagogical practice of design, the process place, the students' involvement with the work and the learning. A meaningful learning process, which produces consistent graphically communicable objects, but also expands students' perceptions to other domains.

Graphic design is increasingly required not only to communicate but to interpret a changing society and realities. Similarly, the teaching of the visual arts and particularly vocational education should be capable of promoting an integral formation, a greater involvement of the students not only with the technique, but with the presuppositions that created them, the research of the subjects involved, but essentially contribute to the

formation of citizens who through the arts are able to intervene critically in society. This analysis includes the internship experience at Escola Artística e Profissional Árvore, through which is reflected the student and the project as a means of intentionalising research and theoretical analysis. Reflect on a design teaching and of the visual arts, more and more as the encounter between theory and practice and able to integrate the meanings and cultural identity of the environment where it is inserted.

## **KEYWORDS**

design, process, artistic and professional education, practice, research

## **RÉSUMÉ**

Le rapport présenté ci-dessous, “Les Marques du Procès”, analyse le territoire scolaire et la pratique pédagogique du design, aussi bien que le lieu du procès et l’engagement des élèves avec leurs travaux et l’apprentissage. Un sens d’apprentissage significative, qui produit des objets graphiques communicables de mode consistant, élargissant aussi la perception des élèves à d’autres domaines.

Le design graphique doit de plus en plus assurer non seulement sa communicabilité, mais aussi l’interprétation d’une société et de réalités en mutation. De la même façon, l’enseignement des arts visuels et, notamment, l’enseignement professionnel doivent permettre une formation intégrale et encourager un engagement des élèves, non seulement avec la technique, mais aussi avec les présupposées qui sont à leur origine, la recherche des thématiques impliquées, mais surtout contribuer à la formation de citoyens qui soient capables d’une intervention critique en société par le biais des arts.

Cette analyse encadre l’expérience de stage à l’École Artistique et Professionnelle Árvore, laquelle aboutit à une réflexion sur l’apprentissage et le projet comme moyens de rendre la recherche et l’analyse théorique intentionnels. Une réflexion sur l’enseignement du design et des arts visuels qui vise le rassemblement entre théorie et pratique, capable d’intégrer les sens et l’identité culturelle du milieu où elle s’insère.

## **MOTS-CLÉ**

Design, procès, enseignement artistique et professionnel, pratique, recherche

## **AGRADECIMENTOS**

À minha professora cooperante, Raquel Morais por me acolhido quer no espaço da escola como das rotinas das suas turmas. Pelo diálogo e auxílio ao longo desse caminho. Aos alunos das turmas de Design Gráfico da Escola Artística e Profissional Árvore, em particular aos do 2º ano, por abrirem o seu espaço à minha presença e terem permitido a criação de um espaço de diálogo e reflexão, mas também de afetividade propício quer à aprendizagem quer ao desenvolvimento desta reflexão.

Aos meus alunos porque são também a razão e a motivação para este percurso.

Ao Professor Henrique por orientar este meu trajeto, a minha escrita e me ajudar a descodificar as minhas dúvidas, inquietações e os meus pensamentos em palavras.

À família/turma MEAV, pela partilha, pela troca de experiências e pela amizade.

Aos meus amigos e família por terem sido o meu núcleo, a minha base de sustentação, que me permitiram reunir esforços ao longo destes dois anos e perseverar nos meus objetivos.

## **ABREVIATURAS**

**Escola Árvore** - Escola Artística e Profissional Árvore

*cit.in* - citado em

**Ed.** - Editor, Edição

**fig.** - figura

**MEAV** - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Orgs.** - organizado por

**p.** - página

## ÍNDICE

|            |   |    |
|------------|---|----|
|            | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 9  |
| CAPÍTULO 1 | <b>A ANTECIPAÇÃO</b> .....  | 11 |
|            | O novo espaço de aula .....                                       | 12 |
|            | A minha posição na sala .....                                     | 13 |
| CAPÍTULO 2 | <b>O APRENDER   A APRENDIZAGEM</b> .....                          | 15 |
|            | <b>ENSINO ARTÍSTICO PROFISSIONAL</b> .....                        | 19 |
|            | <b>BAUHAUS</b> .....  | 25 |
|            | Resumo histórico .....  | 26 |
|            | A influência pedagógica da Bauhaus .....                          | 30 |
| CAPÍTULO 3 | <b>O DESIGN   DESIGN GRÁFICO</b> .....                            | 35 |
|            | As imagens/palavras na aprendizagem .....                         | 40 |
|            | <b>ENSINO DESIGN GRÁFICO — Entre disciplina e profissão</b> ..... | 43 |
|            | A influência da oficina-estúdio no modelo ensino do design .....  | 49 |
| CAPÍTULO 4 | <b>AS MARCAS DO PROCESSO?</b> .....                               | 51 |
|            | A comunicação do processo de design .....                         | 54 |
|            | A pesquisa e as disciplinas teóricas .....                        | 55 |
|            | O problema do (problema) e a solução .....                        | 59 |
|            | Que fa(z)es? .....  | 61 |
|            | Entre a arte, a ciência e a linguagem .....                       | 62 |
| CAPÍTULO 5 | <b>PROPOSTA DIDÁTICA</b> .....                                    | 64 |
|            | <b>A ESCOLHA DA TEMÁTICA DO PROJETO</b> .....                     | 68 |
|            | A temática — A Identidade Portuguesa .....                        | 68 |
|            | A primeira aula .....   | 73 |
|            | Análise processos/trabalhos .....                                 | 81 |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                 | 93 |
|            | <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....   | 96 |

## **Índice de Figuras**

*fig.1* Infografia aluna "N". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.82]

*fig.2* Infografia aluna "I". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.83]

*fig.3* Infografia 1 aluna "M". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.85]

*fig.4* Infografia 2 aluna "M". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.85]

*fig.5* Infografia aluna "MH". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.86]

*fig.6* Mapa mental aluna "RM" [ p.87]

*fig.7* Infografia aluna "RM". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.88]

*fig.8* Infografia aluno "L". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.89]

*fig.9* Infografia aluno "R". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.90]

*fig.10* Infografia aluno "DM". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa [ p.91]

## **Índice de Anexos**

- ANEXO 1** Proposta de Trabalho - Proposta Infografia Identidade Portuguesa -  
Módulo 10, Projeto Gráfico I
- ANEXO 2** Registo fotográfico das aulas - Trabalhos afixados na sala 52 - Proposta  
Infografia Identidade Portuguesa - Módulo 10, Projeto Gráfico I
- ANEXO 3** Material Aulas - Apresentação da Temática Identidade Portuguesa -  
Proposta Infografia Identidade Portuguesa - Módulo 10, Projeto Gráfico I



## INTRODUÇÃO

Este relatório parte da necessidade de desbravar várias frentes, que me incluem a mim, à minha atividade e aos alunos. Enquadramento que me descreve e sobre o qual reflito enquanto designer, mas principalmente enquanto professora.

Envereda-se por um dos meandros do design e das artes visuais com o qual mais me debato, o do processo, que se vincula a um entendimento do projeto e do método. A escolha por cada um desses termos apenas poderá vir a fazer sentido nesta escrita quando palavras e ideias começarem a descrever um caminho mais definido. Serei por isso fiel à imprevisibilidade do discurso no seu uso, embora esteja já a demarcar um território.

Essa busca desenvolve-se entre a procura idealizada por um envolvimento apaixonado e a sua faceta mais "problemática". Esses questionamentos estruturaram-se quer nos percursos escolares e profissionais que me levaram até ao MEAV, como também nas dúvidas e incertezas que este soube ecoar em mim e na minha prática ao longo deste trajeto, partindo do que eu já trazia e do que fui angariando.

Pela grande multiplicidade de significados e sentidos que o design incorpora, quer enquanto profissão, quer enquanto disciplina, não se completa apenas na dimensão da prática oficial/experimental ou na transmissão teórica consideradas como polos isolados. A sua diversidade é explorada de encontro às relações que estabelece com outras temáticas, e as suas interferências no ensino e na construção dos trabalhos dos alunos. Surge como desafio para pensar o projeto e uma aprendizagem efetiva também no território mais largo das artes visuais. O aluno é pensado através dessa análise pelo que traz de seu ao processo, mas também pela descoberta que pode fazer.

A reflexão será situada quer no plano mais largo de análise teórica, quer através das especificidades do ensino artístico e profissional, no plano mais estrito do estágio e do desenvolvimento de uma proposta didática na Escola Artística e Profissional Árvore, no âmbito da disciplina de Design Gráfico, no 11º ano do Curso de Design Gráfico.

Tendo como premissa explorar o que anteriormente foi exposto, a estrutura deste relatório procura que o leitor estabeleça o seu raciocínio sobre a minha identidade face ao novo espaço de aula, sobre a aprendizagem situada no plano do ensino artístico e profissional, mas também do design e do projeto, que converge para a reflexão sobre a prática escolar no território de estágio.

No Capítulo 1, emergem as minhas inquietações, em busca de um espaço de aula desconhecido e das impressões que este causou em mim.

Através do Capítulo 2, explora-se a aprendizagem como condição do ser humano, mas também como escolha de um caminho para traçar. No ensino profissional principalmente, subsiste a sensação do final do caminho escolar, do último elo que os alunos estabelecem com o ensino e, por isso também da dimensão que este assumirá nas suas vidas, com base não só nos conhecimentos, mas também no entendimento do lugar que ocupam na sociedade. Impõe-se por isso, a responsabilidade de pensar o ensino das artes visuais, não só no plano estritamente escolar, mas também na sua interferência na vida futura dos alunos, isto é, desenvolver uma perceção que se funda na responsabilidade por aquilo que os rodeia e pela sua intervenção.

Neste sentido, o ensino artístico e profissional é explorado quer através do seu modelo de ensino específico, como também da construção de uma abordagem que cria ligações com a experiência da Bauhaus. O modelo pedagógico da Bauhaus enquadra-se nesta reflexão quer através do seu carácter inovador, bem como pela perenidade de algumas das suas conceções, como meio para problematizar o projeto, os modos de fazer, a ligação entre teoria e prática, bem como a construção de alunos e cidadãos e de uma forma de pensar o ensino artístico numa sociedade em mudança.

No Capítulo 3, o design surge como área limítrofe, tanto de síntese, como de charneira. Desdobra-se entre ensino e profissão e também entre o pessoal — no qual o aluno se pode explorar de encontro às suas necessidades — e o plural, de encontro às necessidades do outro e que deve ser entendido por muitos.

O processo é analisado no Capítulo 4, através das suas indeterminações, pelo entendimento do projeto e do método, da apetência técnica e da exploração individual. Problematiza-se a inclusão das disciplinas teóricas e da atribuição de uma maior importância à pesquisa como caminho para a construção de um processo mais coeso.

Através da explicitação e análise da proposta didática desenvolvida no Capítulo 5, configura-se a possibilidade de enquanto professora partir da perceção das particularidades de determinado grupo de alunos e do tipo de experiência pela qual os posso conduzir. A metodologia de projeto serve como ponto de partida, não porque corresponda a um modo completamente diferente ou novo de encarar os conteúdos na escola, mas como território de exploração de novos caminhos, como possibilidade de abertura a outras disciplinas e outras formas de entendimento, através do qual se integra o desenvolvimento de uma infografia submetida ao tema Identidade Portuguesa.

## CAPÍTULO 1 A ANTECIPAÇÃO

Ainda antes de começar o estágio, a ânsia de entrar naquela sala de aula, igual a tantas outras, mas que se reveste agora de um propósito diferente, pesou mais em mim, e de forma diferente, do que da primeira vez que entrei numa sala enquanto professora. Talvez nessa altura, não tivesse a consciência plena do que representa. Ao revisitar esse espaço passado, a preocupação central era a de deter os conhecimentos, o controlo da forma como os transmitir. O meu foco na relação que estabelecia com as aulas era antes de mais estar na posse da informação que deveria ser transmitida. Essa preocupação era também com os alunos, porque ao considerar estar na posse de todos os elementos, supunha também poder dar todas as respostas.

No entanto, o espaço de aula assume-se cada vez mais como um lugar diferente, no qual se tornam centrais, mais do que as informações ou os assuntos tratados, os sentidos e representações sociais e culturais construídas pelos alunos. Percebo o meu papel mais como de mediadora da construção de uma estrutura de pensamento do que como transmissora de verdades irrefutáveis que devem acompanhar os alunos. Será porque conheço esse habitat? As suas implicações, positivas e negativas? Que lugar tomar? Que papel assumir? Situo-me entre a posição dúbia da estudante e da professora em devir, que simultaneamente já tomou essa posição perante os alunos. Abate-se sobre mim a responsabilidade de quem sabe o que espera, mas não sabe se personifica o esperado. Paira a dúvida se me devo tornar noutra coisa, noutra faceta de mim enquanto professora, pois passei por este processo, ou se a mudança, não tão visível a olho nu, será apenas perceptível através dos alunos?

Será que há uma fórmula para dar "boas" aulas? Será que eu a sigo? Será que a irão reconhecer em mim? Ou repudiar completamente a minha forma de estar e de fazer?

Se equacionasse a existência de regras definidas e definitivas para a prática estar-me-ia a submeter e aos alunos a uma posição estandardizada de meios e princípios. Ninguém consegue ser sempre e completamente o "ideal" até porque tal estado definitivo não existe. Deste modo, embora, de modo "racional", negue essa visão, a minha condição transitória, de quem procura a pertença a um espaço, não impediu que essas dúvidas tivessem emergido, tal como no aluno que procura a aprovação do aprendido. Outra das minhas inquietações nos primeiros momentos em que me debati com a escrita e com o próprio estágio, é se deveria isolar as minhas vivências enquanto professora noutros espaços, contextos escolares, das linhas deste texto e das paredes do estágio? Desdobro-

me no papel de formadora/professora entre o estágio, uma outra escola profissional e o ensino científico-tecnológico num Colégio privado.

De modo formal, essa poderá ser uma obrigação de escrita, que enquanto designer que segue um processo, me manterá "nos limites do problema"(Munari, 2014:54). Mas não posso desligar, daquilo que deposito na escrita, uma sala de aula de outras, alunos de outros alunos, quando no mesmo dia me divido entre vários espaços de aula, enquanto professora, estagiária ou aluna. Da minha escrita farão sempre parte esses elos que me construíram e que me constroem.

Este espaço de pensamento não se vincula, no entanto, à procura de uma definição que os diferentes espaços me possam atribuir do ponto de vista institucional. O maior desafio será reproduzir através da escrita as linhas mestras de uma condição de incerteza perante o agir e o pensar, que se espera que perdurem incompletas, pois entendo a atividade de professora vinculada a um constante desassossego, que se deve renovar a cada nova situação e a cada novo grupo de alunos. Deve prevalecer um constante questionamento, quer em relação à escola como à nossa própria intervenção nesse espaço, de modo a que não se instalem hábitos fundados numa situação de conformismo.

### **O novo espaço de aula**

A primeira das confrontações entre mim e esse novo espaço de aula, de estágio, de pensamento, assentou na minha formação. Surgiu-me como possibilidade mascarada de entrave. A disciplina que iria assistir e para a qual iria também desenvolver a proposta de aulas seria a de Design Gráfico, uma das disciplinas técnicas nucleares do curso Profissional de Design Gráfico. Uma relação que aparentemente poderia refletir um espaço de conforto, de segurança, suscitou em vez disso uma série de interrogações e conflitos.

Por um lado, enquanto designer, encontro refúgio num caminho comum para a resolução de problemas. Nesse sentido, quer o Design gráfico para o qual tenho agora que caminhar, quer o design industrial, em que fiz caminho, constituem um porto seguro para pensar. No entanto, esta perceção de uma similaridade de agenda, de uma relação quase umbilical entre as várias áreas do design, criou-me desconforto, pois não a encaro de modo tão linear. Serei só eu? Senti o peso da formação, de uma ideia pré-concebida sobre a atividade do designer e ao mesmo tempo do professor de artes visuais. Do designer que vai ser professor, do professor que é técnico, que é alguma

coisa antes de o ser, sobre a sua desmultiplicação por várias áreas, quase que como uma obrigação de ser ao mesmo tempo várias coisas e várias pessoas. Porventura, talvez possa entender esse estado ao aceitar a desmultiplicação, se incorporar várias identidades, assumir uma espécie de "hibridez visceral" inerente à minha posição. Uma identidade feita de várias identidades.

### **A minha posição na sala**

Na regularidade da distribuição espacial da sala 52, local central desta experiência, destaca-se aos meus olhos, uma mesa grande branca, ao fundo da sala, marcada por cortes de x-ato, onde eu própria coloquei a mala e cadernos que trazia comigo. Essa mesa, aula após aula, tornou-se a minha posição de segurança na sala, o lugar de retorno onde regresso depois de gravitar por entre os alunos sentados ao computador.

A disposição da sala é constituída de duas filas de mesas agrupadas nas quais cada grupo de 3/4 alunos se senta frente a um monitor de computador. A secretária da professora Raquel situa-se na mesma parede que a porta de entrada da sala. A mesa branca situa-se no lado oposto, junto às janelas, com vista para a zona ribeirinha, o que lhe atribui um caráter de ilha ou de península ancorada no fundo da sala de aula.

Tenho total liberdade para ocupar o lugar que quiser na sala, no entanto dou por mim a pensar se aquela mesa, onde por vezes faço companhia a alguns alunos ou à minha colega de estágio, não será também testemunha da posição transitória a que inconscientemente me pareço remeter.

Lembro-me de pensar da primeira vez que visitei a escola, que os alunos sentados à mesa talvez estivessem a realizar um trabalho diferente. No entanto, a explicação era muito mais prosaica e tinha a ver com a própria logística da sala, que tem que se submeter a turmas de grandes dimensões.

Essa mesa parecia exercer um estranho poder sobre os alunos, pergunto-me qual será o efeito de tal posicionamento? De isolamento face à turma? Ou de liberdade face à esquadria métrica das mesas de trabalho ? Pergunto-me sobre os alunos, como se também fizesse a pergunta a mim própria. Durante as aulas divido-me muitas vezes entre a necessidade, quase reação intuitiva de intervir, de perguntar, com a necessidade de equilibrar o meu espaço no de outra pessoa.

Ao mesmo tempo que a observação se esgota pela visão, expande-se pelo pensamento. Está tão enraizada em mim a responsabilidade, o dever, de ajudar, de monitorizar os alunos, que não me desagrego nunca de um estado de alerta no qual não sou a aluna, a

estagiária ou a professora, mas alguém que se sente responsável por pensar aquele espaço e aquelas pessoas como ponto de partida para se pensar a si própria. É me difícil, porém livrar-me dos meus pré-conceitos sobre o ensino, uma sala de aula, um ou outro tipo de ensino, sem incorrer no erro de procurar uma resposta que já sei que vou encontrar. Talvez mais importante, seja integrá-los na minha própria experiência, reconhecê-los, visitar os seus enredos para sobre eles refletir.

Aprender surge como inevitável à vida humana, como condição da espécie, enquanto possibilidade, mas também obrigação de nos tornarmos algo para nós próprios, mas também para os outros em relação com o mundo. É nessa condição de podermos ser o que estamos obrigados e, de ao mesmo tempo, não termos definido o que nos vamos tornar, a partir da qual nos construímos e reconstruímos ao longo de uma história, de um tempo e espaço, que nos atribui a dimensão humana (Charlot, 2000).

Projetamo-nos desde o primeiro momento em relação a algo que é externo a nós, mas que temos que alcançar para nos completarmos enquanto indivíduos. Dependemos do aprender, da mesma forma que dependemos da estrutura do mundo que o formou/preparou antes de nós, para no-lo possibilitar (Charlot, 2000). Desta forma, estamos implicados, das mais variadas formas, quer na nossa aprendizagem como na daqueles que nos rodeiam.

Ao nascer carregamos já a necessidade de ocupar um lugar, de desempenhar uma atividade (Charlot, 2000). Pelo "aprender", o indivíduo principia um processo de autodefinição e de autoafirmação. Este não se contenta em apenas "ser" através do processo, mas tem necessidade de se situar em busca de algo maior (Charlot, 2000).

Se se abrir a amplitude da reflexão do aprender, ao aprender situado na escola, a escola surge enquanto parte importante da formação do indivíduo pelos parâmetros que a sociedade moderna definiu. Como materialização de um dos lugares de formação ao qual se atribui maior importância. Estabelece um caminho inicial para o indivíduo traçar, do saber ser para o saber estar, mas que também lhe oferece opções, programadas segundo determinados critérios, do saber fazer para o saber fazer como outros fazem, para que este possa tornar-se alguém para si e para o mundo.

Nesse sentido, o "aprender" ao surgir-nos como "obrigação", como condição inevitável, parece configurar-se como algo estável, sobre o qual não existiria questionamento, no entanto a educação depende da aceitação do sujeito, variável que não é estável ou constante (Charlot, 2000). Talvez desta contradição/dilema, entre a necessidade e a vontade do indivíduo, se extraia a problemática central da aprendizagem.

Proporcionar um caminho para a aceitação dessas interferências pode talvez traduzir-se como a atribuição maior da escola e o seu maior desafio. Esta apresentaria ao indivíduo bases, referências com as quais ele poderá estabelecer relações/móviles para a sua aprendizagem, que transforme em metas (Charlot, 2000).

A mobilização dos estudantes face a uma matéria, a uma proposta de trabalho implica engajar-se no processo, participar dele, trazer algo de seu a essa aprendizagem, quer seja pela aproximação ou pelo questionamento. A mobilização implica, no entanto, atribuição de sentido, que se estabelece na relação do indivíduo com os objetos da aprendizagem (Charlot, 2000). Deste modo, poderá colocar-se como hipótese legítima o facto dessa relação nem sempre se estabelecer, porque o aluno pode não encontrar sentido para o que lhe é transmitido. Tal não se constituiria como falha do aluno ou dos intervenientes na relação do "aprender", mas como condição da aprendizagem, que não se efetiva sempre, nem pelos mesmos parâmetros. No entanto, ao não aceitarmos essa condição, sem sobre ela refletirmos, enquanto professores, como poderemos estabelecer ou ajudar a desencadear essa relação de sentidos?

A relação do aprender é muito mais complexa do que a que se estabelece com o saber (Charlot, 2000). Por um lado, a do saber enquanto apropriação de um conjunto estabelecido de conhecimentos validados, por outro a do aprender, específica, situada num determinado contexto, que surge como condição, mas cujo estabelecimento no indivíduo não é passivo ou pacífico, depende também da sua interferência (Charlot, 2000). Embora por vezes a relação do aprender e do saber se cruzem ou se tente envolvê-las no mesmo raciocínio. Ao tentá-lo, deparamo-nos com o problema/confusão de equilibrar racional e emocional na mesma balança.

Segundo Schlanger (*cit in* Charlot, 2000), o saber parece materializar-se de forma independente através de enunciados, no entanto estes são resultado de uma relação com o mundo. Este só adquire validade face à aceitação de uma comunidade que lhe atribui essa característica, que o torna apto a ser transmitido (Charlot, 2000).

Não há, portanto, saber, senão partindo da relação do indivíduo com o que o rodeia (Charlot, 2000). Deste modo, o sentido que o indivíduo pode alcançar para o aprender não se situa apenas nele ou no saber, é muito mais amplo. O indivíduo assume uma posição de posse no mundo pelo saber. Esse saber depende de "quadros metodológicos", implica uma ordem que o explicita para o exterior como informação, mas não existe por si só (Charlot 2000:61).

Por isso, na escola o foco deveria incidir na relação com o saber e no indivíduo enquanto ser relacional, que se constitui pelas relações que estabelece, e não pelo armazenamento/compilação de informação. Importaria menos focarmo-nos num suposto valor incontestável do que se ensina, mas em desencadear ligações entre o aluno e o "saber". Por outro lado, o "saber" pode nem constituir-se como elemento central na



relação com o aluno. Os enunciados pressupõem essa relação central, mas muitas vezes essa funda-se noutras variáveis, como a busca do aluno por boas classificações ou por uma profissão favorável (Charlot, 2000).

Se nesses casos se diz que "a apropriação do saber é frágil", porque descontextualizada, em que bases é que se formula o saber na escola (Charlot, 2000:64)? Não é no pressuposto das classificações ou da vida futura do aluno que os próprios professores muitas vezes comunicam?

Se nesses casos não se contribui para a formação do estudante, pois não há ligações, mas "móviles", "móvil (entendido "como razão de agir")", desconectado do saber, o que fica (Charlot, 2000:55)? Podemos-nos refugiar na percepção de que nem tudo é apreendido por todos da mesma maneira. Dessa perspectiva, cada aluno na sua singularidade comprometer-se-ia com "escolhas" diferentes.

Persiste o problema de terem que chegar ao final do percurso com um leque comum de conhecimentos estáveis. Contudo, mesmo que tal se efetive irá ser por motivos diferentes, e partes diferentes desses conhecimentos serão em cada aluno efetivamente formativos. No entanto, será isso necessariamente negativo, os alunos não "absorverem" toda a informação? À partida o currículo real de cada aluno é já diferente, constroem-se em aprendizagens singulares. Desse modo, é necessário despoletar os meios intelectuais e culturais inerentes a cada um e decorrentes das diversas situações da vida, não como limitação ou condição de sucesso ou fracasso, mas como aspetos inerentes à individualidade de cada aluno (Perrenoud, 2000).

Aprender não se restringe de modo algum à assimilação de conteúdos intelectuais, essa é apenas uma das suas facetas. Deste modo, a escola corporiza apenas uma "figura do aprender" que naturalmente poderá não se ajustar a todos os alunos (Charlot, 2000: 66). Deverá diversificar-se nesse sentido? Qual o benefício dessa posição? Se se admite a existência de espaços de aprendizagem diferentes, talvez a escola não deve por princípio tentar tornar-se noutra coisa, noutra espaço, mas antes proporcionar as condições para aceitar esses diferentes aspetos do aprender como substância para o seu território. Tê-los em conta na sua rede mais ampla de relações, que se estabelecem quer com informações, objetos, palavras ou com os indivíduos que participam da aprendizagem. Como demonstrou Bordieu, a indiferença às diferenças não beneficia a igualdade, apenas uma igualdade fingida, que continua a dar mais possibilidades aos que têm maiores recursos e a impor aos outros o insucesso (*cit in* Perrenoud, 2000). Embora se vincule, muitas vezes ao estrato social essa diferenciação entre espaços de

aprendizagem, esta poderá fundamentalmente ocorrer de encontro a percursos de aprendizagem diversos, que atribuam maior significado, por exemplo à aprendizagem da prática ou de uma atividade específica.

Relativamente às áreas proporcionadas no ensino secundário, pelo sistema de ensino regular, onde já se implica uma escolha do estudante, as vias gerais privilegiam a reflexão teórica, a leitura e a memorização, o que no caso da via das Artes tende também a impor-se face à prática habitualmente presente nas disciplinas específicas. Constituindo-se este como um caminho escolar válido, deve, no entanto, coexistir com outros, permitir-se que entre eles possam migrar valências, decorrentes das experiências de cada um.

A diferenciação relativamente aos percursos escolares deve ser encarada como algo que diz respeito aos professores e ao sistema de ensino (Perrenoud, 2000). Não vamos remeter o problema para os estudantes, já que eles são matéria essencial, produto e processo do "aprender" ao qual estão ligados grande parte da vida (Perrenoud, 2000). Dessa perspetiva, a existência e a possibilidade de escolha entre caminhos diferentes de ensino, com um pendor de realização mais teórico, prático, ou qualquer outro, surgiria como consequência de uma maior identificação com este ou aquele caminho face à especificidade do sujeito, que se encontra duplamente engajado na missão de aprender, imbuído tanto de deveres como de direitos. Encontra-se incumbido de aprender, tem esse dever, o que no entanto depende da sua aceitação (Perrenoud, 2000). Enquadra-se por isso também uma escolha, o direito de opção pelo caminho a percorrer.

No entanto, se gradualmente o nosso sistema de ensino passou a incorporar percursos alternativos, que atribuem aos alunos a possibilidade de seguirem um caminho profissional após o ensino obrigatório, ou a fazerem o caminho do ensino secundário através de projetos fundados em ideários diferentes, subsiste ainda uma perceção dessa diferenciação como a de um nivelamento pela negativa, mais do que pela criação de alternativas válidas.

Todavia, no ensino em Portugal, nomeadamente no que se refere ao ensino profissional, que toma lugar nesta reflexão, essa perspetiva funda-se também no próprio contexto que lhe deu origem. O ensino Profissional surgiu em Portugal no final dos anos oitenta tendo como principal missão elevar o nível de escolaridade da população portuguesa em consonância com as normas estabelecidas pela Comunidade Europeia (Vaz, 2007). Surgiu também como alternativa ao ensino secundário regular, num contexto em que este ainda não era parte do ensino obrigatório, como forma de criar opções para os que

não queriam ingressar no ensino superior (Vaz, 2007). Apesar de globalmente o nível de escolaridade do país se ter mantido muito baixo, e nesse sentido, os objetivos propostos pelo governo, não terem sido completados, o ensino profissional contribuiu para a formação de operários e trabalhadores especializados para várias indústrias e serviços (Rocha, 1995). No entanto, a sua expansão desde o início era inferior à do ensino liceal, sendo que tal reforça a percepção de que era considerado um ensino marginal, uma alternativa de segunda (Rocha, 1995). Adequou-se, no entanto, às exigências de um mercado de trabalho em modernização, mas no qual os empresários não manifestavam qualquer preocupação com a qualificação dos seus operários. Desta forma, representava também a possibilidade de mobilidade social, embora limitada a uma parte diminuta da classe popular e pelas próprias características que o modelo de ensino impunha (Rocha, 1995).

Relativamente ao modelo pedagógico, este caracteriza-se pela procura de uma maior flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes. Privilegia-se também a aproximação ao mundo do trabalho através da realização de estágios. Integra uma estrutura modular, que forma um currículo com uma organização que procura ser mais aberta e flexível. Cada um dos módulos selecionados, entre módulos obrigatórios e opcionais, constitui uma unidade de aprendizagem autónoma inserida em disciplinas de carácter mais geral, o que permite integrar uma avaliação simultaneamente formativa e sumativa. Os planos de estudo incorporam a componente sociocultural, científica e técnica. Comparativamente com os percursos de ensino regular, as disciplinas técnicas ou de componente específica, assumem uma maior relevância horária (Rocha, 1995).

### **ENSINO ARTÍSTICO PROFISSIONAL**

No caso específico do Ensino Artístico Profissional, embora herdeiro desta regulamentação, torna-se importante perceber para além da natureza da formação, de cariz profissional, a sua articulação com a vertente artística e de que forma se traduz em termos pedagógicos, desde logo, pela necessidade que à partida pode surgir como contraditória de submeter a atividade artística, usualmente remetida a um plano de realização e de expressão pessoal, ao plano profissional e de formação de técnicos. No entanto, a criação destas escolas teve também em vista uma maior autonomia em termos pedagógicos, reforçada pela sua fixação predominante no ensino privado. Em virtude de um enquadramento legislativo que a isso obrigava, de modo a permitir que a implantação deste subsistema fosse financiada por fundos europeus.

Os percursos de raiz artística/oficinal em Portugal, nomeadamente a um nível não superior, fundaram-se essencialmente no trabalho efetivo nas oficinas de artesãos e nas antigas escolas industriais. Deste modo, a adequação ao ensino de atividades mais recentes nesse âmbito, como o design, ao terem evoluído de uma correspondência mais estreita entre aprendizagem e prática, aproximam-se de uma formulação de pendor profissional.

Importa porém distinguir, não só no ensino do design, mas no ensino artístico profissional em geral, entre o plano de formação e a constituição do indivíduo como designer, artista plástico, músico ou ator, o seja, entre as práticas experimentais que são levadas a cabo no interior da escola e o desempenho da atividade propriamente dita (Vaz, 2007). A distância entre o percurso formativo e tornar-se sujeito dessa profissão não está estritamente implicada com o domínio técnico, mas com uma "aprendizagem" da profissão, na profissão, na qual o indivíduo se constrói pelos desafios e interferências com que se depara, que não são mediados por uma avaliação/validação como garante de os levar a outro nível, mas por um espaço de contínuo equilíbrio entre expectativas, sucessos e fracassos, onde a necessidade de superação é, em última instância, da sua responsabilidade. Enquadra-se a possibilidade da ponte entre a prática desenvolvida na escola e a da profissão ser estabelecida por professores, que fossem também eles profissionais de cada área, situação que atualmente é mais vulgar no ensino profissional, dada as suas características.

No entanto, concorre para essa confusão entre formação e o desempenho da atividade artística, o facto do quadro intermédio que se pretende formar hoje no ensino profissional não se limitar ao domínio de valências técnicas, mas a uma formação mais abrangente, para que possam intervir ativamente em qualquer área da formação ou da sociedade. Assim, há uma preocupação acrescida com os percursos individuais dos estudantes, e um caminho que muitas vezes os leva inclusivamente, no caso dos públicos mais velhos, a ingressar na profissão ainda antes do final da formação (Vaz, 2007).

Cada vez mais os trabalhadores estão submetidos a um pressuposto de flexibilidade, que veio substituir uma conceção do trabalhador, focada na reprodução mecânica de tarefas (Vaz, 2007). Embora esse discurso seja também o da instrumentalização e da produção, independentemente dos seus propósitos integrados numa agenda política, dá às escolas a oportunidade de poderem explorar na formação dos alunos, não só a produção de resultados, mas as especificidades dos alunos e dos produtos que desenvolvem. Se o

ensino profissional é percebido como perspectiva de uma formação mais curta e direcionada para o trabalho, este incorpora, na maioria dos casos, primeiro uma visão de aprendizagem voltada para o indivíduo, para a sua formação para a sociedade, ainda antes de lhe serem inculcadas quaisquer valências ligadas a uma profissão. Nesse sentido, pode-se até denotar uma visão mais holística da aprendizagem voltada para o crescimento interior do indivíduo, que destoa do tipo de discurso instituído.

A Escola Artística e Profissional Árvore, à semelhança de outras escolas profissionais, apesar do contexto comercial/tecnicista que as criou, e da necessidade de incorporar responsabilidades formativas e normativas, fundou-se numa missão e ideário próprios, nas convicções dos seus fundadores; artistas, professores e intelectuais. Embora existisse um regime jurídico para as cooperativas de ensino, expresso pelo Decreto-Lei nº441-A/82 de 6 de Novembro, e um modelo definido para a escola profissional desde 1989, pelo Decreto-lei 26/89, de 21 de Janeiro, estes não são estritos quanto à concretização das finalidades estabelecidas, nomeadamente relativamente às particularidades das áreas dos cursos desenvolvidos. O projeto de ensino da Escola Artística e Profissional Árvore sustentou-se na intencionalidade dos intervenientes que lhe deram origem, atribuindo sentido a uma educação, designada, não como educação artística, mas como "formação Humana pela via da Arte" (Projeto Educativo Árvore, 2006/2010:5).

Como primeira missão da Escola está a formação de cidadãos, de indivíduos para a sociedade. Nesse sentido o ensino artístico empreende-se não só enquanto criador de uma consciência estética, mas também ética, social e cultural, fundada na integração e responsabilização pelo meio do qual fazem parte (Projeto Educativo Árvore, 2006/2010).

A Escola Artística e Profissional Árvore ao estar inserida no centro do tecido urbano do Porto, num edifício que testemunha a passagem de Nicolau Nasoni pela cidade, constitui-se simultaneamente como marca de uma história e tradição ligada à cidade, e aos seus artistas, como a um processo cada vez mais evidente de transformação da cidade, quer em termos arquitetónicos e comerciais, como também da própria sociedade, do ensino e das artes (Projeto Educativo Árvore, 2006/2010). A base do projeto da escola é a relação estreita entre a formação e a preparação para a vida ativa, não circunscrevendo o entendimento do aluno ao plano da escola, mas procurando o estabelecimento de relações com os percursos que os alunos irão desenvolver para além do seu território (Projeto Educativo Árvore, 2006/2010).

Historicamente o ensino surgiu da perspectiva de uma aprendizagem de algo que se constrói para o interior, que se constitui como fim em si próprio, no entanto com o alargamento da perceção do trabalho não apenas como dever, mas que possibilita o enriquecimento, a ascensão social e a realização pessoal, no ensino passaram a ser considerados pelos indivíduos a possibilidade de obtenção de resultados e objetivos voltados para o exterior (Vaz, 2007).

Na Escola Artística e Profissional *Árvore*, os alunos desde de que principiam o seu percurso escolar, são entendidos como parte da escola, como destinatários da sua herança, não apenas como aprendentes ou numa posição transitória; a escola é assumida já como vida, como lugar onde desempenham um papel e se projetam para o exterior, mas partindo da construção e do reforço da sua individualidade feita pela pertença a aquele espaço (Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010). O aluno não irá dar sentido ao que aprende senão através dos seus próprios sentidos sociais e culturais. Quando se consideram estas variáveis, e se faz corresponder a identidade do aluno com a escolha pela forma de aprender, esses elementos não se pretendem apresentar como condicionantes, mas não podem ser esquecidos enquanto fatores inerentes aos alunos (Charlot, 2000).

No entanto, a análise da relação com o saber na escola profissional não pode atualmente focar-se na questão da origem social, mas também na situação económica e social, no mercado de trabalho ou nas diversas formas como a cultura se veicula (Charlot, 2000). Cada vez mais, as ligações entre a escola e o trabalho, e as representações que os estudantes fazem dessas ligações com as suas próprias vidas, não se estabelecem de forma linear, não existe uma correspondência direta entre um tipo de percurso e o resultado a atingir. Nesse sentido, a identidade social interfere na escolha de um determinado caminho de ensino, do mesmo modo, que a identidade se constrói pelo aprender (Charlot, 2000).

No caso da Escola Artística e Profissional *Árvore* encontramos um grupo heterogéneo de estudantes, tanto ao nível do estrato social ou da idade e cujas motivações para a frequência do ensino profissional vão desde a associação à questão económica e de trabalho mais imediata, como também a questões de correspondência com uma identidade profissional e pessoal fundada em preceitos artísticos identificados na escola. Pela condição humana, pelo ensino, os indivíduos, aqui entendidos enquanto alunos, estão implicitamente "obrigados" a encontrar as suas verdadeiras identidades e a tornarem-se na sua melhor versão através dos seus estilos de vida (Rose, 2001). Desse

ponto de vista, a escolha por percursos mais profissionalizantes pode inclusivamente significar uma maior definição dos estudantes em relação a si próprios, no sentido em que são já produzidos nos pressupostos de uma atividade, que embora diversificada nas suas definições, enquadra-se no leque específico das competências de um ofício. Por contraponto, no ensino regular na maioria dos casos, projeta-se a definição de um percurso, para um percurso escolar subsequente, que embora não esteja isento de regras e limitações, permite que o estudante se continue a construir em relação à atividade que irá desempenhar no futuro, mas sem que no entanto se coloque, na grande maioria dos casos, na proximidade dessa posição.

Assim, do estudante da escola profissional, ao contrário de uma primeira visão deste tipo de ensino, exige-se no final do percurso escolar um nível de exigência e de definição de si próprio superior, ao ponto de se situar numa profissão.

Segundo Rose, o indivíduo constrói a sua "interioridade psicológica" não partindo de uma predisposição inata ou como resultado da socialização, mas da relação com "outros objetos e práticas, multiplicidades e forças". É nestas relações que cria a relação consigo próprio, como aquele que deseja algo, que trabalha ou que pensa (Rose, 2001:141).

Assim, delinea-se uma construção do aluno e também do indivíduo, diversificada no tipo de respostas e de interações que intenta formar nele, tanto do ponto de vista escolar, como das solicitações que poderá vir a encontrar para além desse espaço/tempo. O espaço de liberdade que a escola configura é já também um espaço onde o aluno testa o compromisso entre ele e as solicitações do mundo, e o tipo de resposta que nele produzirá.

Confrontando a visão de Rose com a de Charlot sobre o caráter relacional do "aprender", dependente da nossa relação com o mundo e com as pessoas, cria-se uma visão do sujeito que se constrói na sua interioridade, mas face ao qual a aprendizagem não surge como parte da sua construção interior, mas como produto da confrontação do seu "eu" com as relações que estabelece com o mundo, que supõe já uma vontade, um desejo anterior, que lhe dá sentido.

Aprendemos sempre por referência a algo ou alguém. Desta forma, embora se assuma que não existe vocação ou predestinação para determinada atividade ou aprendizagem, no sentido de uma capacitação ou possibilidade que apenas se apresenta a um grupo restrito, poder-se-á estabelecer no indivíduo uma maior proximidade com um caminho, com a experiência de determinado grupo de indivíduos (Schlanger, 1997). O aluno ao estabelecer relações de maior proximidade com esse saber, constrói a sua identidade

nessa ligação, mais do que estabelecer-se este se apresentasse de modo estanque, como produto separado do indivíduo.

Se o aprender é também construído de acordo com a aceitação do sujeito, do aluno, também o deve ser por parte daqueles que se mobilizam para a "transmissão" desses conhecimentos, os professores. Entre eles e o sistema de ensino devem também existir elos, que vão para além dos estritamente impostos pela relação profissional, mas que possibilitem que o aprender, o "aprender relacional" se funde no ideário da escola, construído entre professores e alunos.

Assim, na *Árvore* privilegia-se o elo relacional entre alunos e professores, que corporizam os valores da escola. Essa relação pedagógica, mais afetiva que intelectual, opõe-se a uma visão que neutraliza o afeto e na qual o conhecimento surge como purificador (Postic, 1990).

Segundo Allain e os seus seguidores (*cit in* Postic, 1990) o saber numa relação de foro mais intelectual, estabelece-se de forma unidirecional para o aluno, tornando-se o professor prova do saber e meio para a mensagem. Na relação de ordem afetiva o professor não se assume apenas como recetáculo da cultura e do saber, a relação constrói-se a partir das resoluções que se vão estabelecendo entre ele e o aluno (Postic, 1990).

Ao longo do estágio, a minha visão da relação pedagógica na Escola *Árvore* partiu em grande medida da observação do elo relacional entre professor e alunos nas turmas de Design Gráfico, e mais especificamente através da relação estabelecida entre os alunos e a professora Raquel. Deste modo, a minha conceção da relação pedagógica na Escola parte em grande medida desta experiência específica, embora corporize também o reflexo do próprio clima e cultura escolar onde se desenvolveu. Essa observação foi sendo situada no tempo, em três turmas de três anos diferentes do curso, que não me permitem adquirir uma noção efetiva de progressão ao longo de todo o percurso escolar de um mesmo grupo de alunos, mas permitiu-me acompanhar essa progressão ao longo de quase um ano letivo na sua íntegra, entre diferentes níveis de ensino, para além de, com as devidas ressalvas, me permitir estabelecer marcadores de comparação, ainda que de forma muito empírica.

Entre professora e alunos, desde o primeiro ano, começa-se a construir uma relação de proximidade e de confiança, na qual não se isolam as circunstâncias de cada aluno e essencialmente o respeito pela diferença e pela individualidade de cada um. Neste espaço surge como fundamental a perceção de cada aluno sobre si, mas também as



representações sobre si que lhe são conferidas pelos colegas e pelo professor. Nesse sentido, ao longo de todo o processo de aprendizagem existe a possibilidade do aluno superar as suas dificuldades. Este não é regulado pelo estatuto do "bom" ou "mau" aluno. Em vez disso, existe um constante reforço de confiança, o que no entanto não significa um acordo constante entre professor e aluno, mas também resistência face a condutas desajustadas do compromisso liberdade/responsabilidade que lhe é requerido, já que o professor surge como elo de ligação com o exterior.

No ensino secundário, para além do professor, tomam preponderância as opiniões e atitudes dos colegas, sendo importante que o professor ao estabelecer-se como modelo de referência, procure um equilíbrio, se afaste da sanção, que provocará retração no aluno e conseqüentemente no grupo-turma (Postic, 1990). Essa relação de afetividade implica, como referido, uma grande responsabilização e interiorização de limites, que se definem no respeito pelas regras que implicitamente essa liberdade acarreta. Existe espaço para trabalhar, espaço para conviver, mas também espaço para que se expressem os problemas ou as dificuldades. A consciência do valor positivo ou de uma mudança que se requer do formando, não só a nível da prática escolar, mas interpessoal constrói-se no dia a dia, entre alunos e professor. Também o docente não se impõe pelo seu estatuto, mas em vez disso pela forma como este é entendido, através das ações que se desenrolam junto dos alunos e que regulam ambos nessa relação (Postic, 1990).

## **BAUHAUS**

A Bauhaus configurou-se como uma experiência inovadora no campo de articulação entre a área artística e pedagógica e, pese embora tal ter ocorrido num contexto de grandes mudanças socioculturais e económicas e num período distante da atualidade — a Alemanha da década de 20 do século passado (Rodrigues, 1989). Não podemos, deste modo desligar o seu programa ideológico e os seus atores, quer do momento social e político, nem da mudança de paradigma em relação à perceção do artesanato, da arte, da produção e, num sentido mais largo da casa ou da cidade, da qual a Bauhaus foi ao mesmo tempo propulsora e reflexo. Se no século XIX se colocava o tecnológico num pedestal, no século XX, começa a operar-se uma rutura tanto a nível social, técnico como artístico (Rodrigues, 1989). Assume-se uma nova estética, o entendimento da arquitetura abandona a centralidade das questões formais e torna central a ligação entre arte e técnica (Rodrigues, 1989). Uma nova arquitetura desprendida da história marca a

vanguarda modernista (Rodrigues, 1989). Da mesma forma, movimentos como o Dadaísmo rompem com os valores artísticos instituídos.

A Bauhaus nasce no ambiente cultural do pós-guerra encabeçada por um grupo de artistas, como fruto da crise revolucionária de 1918 e marcada por um "socialismo utópico" que se interligava com o isotérico e o místico (Rodrigues, 1989). Tinha também como objetivo contribuir para a reconstrução da própria Alemanha, através de uma ideologia de aproximação social entre escola, indústria e a população (Ribeiro, 2007). Nesse sentido, segundo Wick (*cit in* Ribeiro, 2007: 175) propunha-se a acabar com a "parcela livre de artistas que geralmente amargavam o seu insucesso na Alemanha". Desta forma, imbuía-se a arte e os artistas de uma função social, ao mesmo tempo que o governo se poderia libertar do peso económico que estes artistas acarretavam (Ribeiro, 2007).

Relativamente à pedagogia da Bauhaus, marcada pela centralidade da ligação entre arte e técnica, explicitada mais à frente, apesar do seu carácter inovador na estruturação das artes e do design, foi também herdeira de outros modelos pedagógicos como o das escolas de artes e ofícios do século XIX que apresentavam uma visão crítica da produção industrial (Ribeiro, 2007). Até 1922, a República de Weimar viveu um momento de profunda crise e instabilidade. No mundo artístico, o arquiteto Bruno Taut (*cit in* Rodrigues, 1989) utilizou a expressão "explosão de loucura", no entanto impôs-se na sociedade uma realidade na qual a mudança passou a ser utópica e na qual sobressaía uma maioria silenciosa (Rodrigues, 1989). A primeira Bauhaus, ainda herdeira dessa "explosão de loucura", ocultava de algum modo essa realidade mais negra, debatia-se entre a aproximação do povo às grandes obras, barradas por uma indústria alemã que ainda se encontrava devastada pela guerra e o academismo que resvalava num retorno ao elitismo das organizações artísticas (Rodrigues, 1989).

A Bauhaus surge-nos hoje como totalidade, no entanto construiu-se na diversidade das suas várias fases e faces. Assim, parece-me importante reconstituir, pelo menos parcialmente, alguns desses marcos de transição ideológica, através da sua história, como premissa para seguidamente pensar sobre o ensino artístico na atualidade.

### **Resumo histórico**

A sua primeira versão nasceu em Weimar em 1919, sendo nomeado como diretor Walter Gropius, ao qual se juntou enquanto professor J. Itten (Rodrigues, 1989). A Bauhaus erigiu-se sob o mote, do qual todos os fundadores comungavam, de que os

vários intervenientes das artes; arquitetos, escultores, pintores deveriam regressar ao artesanato. Preconizava-se uma síntese, a conceção "romântica" de não diferenciação entre artista e artesão. O artista era entendido como aquele que procura e cria o *Belo* pelo seu trabalho no atelier, desligado da complexidade da "máquina", que começava a eclodir com o modelo industrial (Rodrigues, 1989).

Procurava-se a integração e a unificação de várias disciplinas, inclusivamente de áreas do saber, como as ciências, a física ou a química, em torno de um ideal de currículo artístico e de globalização das artes, que atribuisse aos alunos a capacidade de se responsabilizarem pela construção desde o mais ínfimo pormenor decorativo até à casa ou à cidade. Uma formação totalitária, em vez da formação de especialistas (Rodrigues, 1989).

Nesta primeira fase, a influência de Itten foi preponderante para a escola e para o seu entendimento. Um ambiente de grande misticismo, esoterismo e simbolismo trespassava-a (Rodrigues, 1989).

A aprendizagem era entendida como um processo intuitivo, pela descoberta e pela expressão individual, que integrava reflexão e ação, mas ao qual não era alheio o estudo intenso (Rodrigues, 1989). Estabelecia-se uma relação estreita entre o corpo e a criatividade, na qual o corpo era entendido como "instrumento de espírito (...) para a criatividade do indivíduo" (Rodrigues, 1989: 52). Nos ateliers cultivava-se a espontaneidade de trabalho, eram explorados materiais simples, sem que se recorresse a métodos de trabalho pré-definidos ou à cópia. Teoria e técnica estavam interligadas, nomeadamente através da presença de um artista e de um artesão nos ateliers (Rodrigues, 1989).

Se nos focarmos, relativamente a esta fase, no entendimento das artes, e consequentemente no do ensino, de busca de um indivíduo, de um artista global, podemos considerá-lo simultaneamente como ingénuo e inovador. Ingénuo porque tentava alhear-se da complexidade tecnológica do nascimento da produção industrial, ao tentar formar indivíduos capazes de construir quase tudo, mas independentemente da "máquina". Inovador porque incorporou de forma sistemática no ensino, a prática oficial, teoria e prática no mesmo espaço de aprendizagem. Talvez nesse sentido se tenha efetivado a globalização almejada pela Bauhaus.

Durante esta fase inicial, o pensamento de Itten e Gropius convergem num entendimento que atribui maior importância ao processo, do que ao resultado final (Rodrigues, 1989). Neste sentido, uma formação focada nos sentidos e desejos do

indivíduo pode ser considerada produtora de uma aprendizagem mais formativa, com significado, já que os estudantes exploravam os seus nexos.

No entanto, Gropius começa a divergir do sentido da pedagogia de Itten, centrada no indivíduo e sem projeção de resultados exteriores, para a atribuição de maior importância aos produtos dessa aprendizagem. Gropius começa a delinear uma visão que aplica os princípios de Henry Ford e que estabelece a necessidade de artistas e mestres conhecerem o sistema industrial e as suas exigências (Rodrigues, 1989).

Passa-se de um entendimento da aprendizagem focada em si própria e nos sujeitos dessa aprendizagem, para uma que se revê cada vez mais no momento social e político. Podemos equacionar nessa mudança, uma anulação do aspeto subversivo que caracterizava a escola. No entanto, a ideia de perturbação do instituído poderá só fazer sentido quando se projeta para o exterior, sob pena de se transformar em elitismo. Dessa forma, validar-se-ia a introdução da mudança, partindo do estabelecido.

Pode-se assumir a Exposição de 1923 como momento charneira, ao expressar-se uma maior articulação entre escola, produção e sociedade. Começa-se a alterar a noção do atelier como espaço de investigação centrado no próprio indivíduo, na sua totalidade e em relação com os materiais, para uma exigência de adequação a necessidades exteriores, de produção e resposta a encomendas (Rodrigues, 1989).

Subsiste no entanto, o desígnio de formação de um trabalhador completo, ao qual não se reserva nenhuma atividade, que é operário e trabalha os materiais, mas no qual já se implica uma noção do valor económico do seu trabalho (Rodrigues, 1989).

A contínua insistência de Gropius em ligar a experiência pedagógica ao mercado, originou uma nova crise na escola, entre a constituição da Bauhaus como empresa, cujos produtos financiariam a atividade pedagógica e a independência do mercado produtivo, mas subjugada aos interesses estatais (Rodrigues, 1989).

A viragem começa a intensificar-se com a crescente influência de Moholy Nagy, cujos trabalhos são cada vez mais dominados pelas formas geométricas, adaptados à reprodução industrial (Rodrigues, 1989).

Com o afastamento de Itten, o fecho da escola em Weimar e o restabelecimento da escola em Dessau, trata-se cada vez mais de procurar a ligação entre ensino e produção e formação artística e as exigências sociais.

A espontaneidade ligada ao período de Itten dá lugar "à projeção e construção, ao desenho teórico e à construção de modelos" (Rodrigues, 1989:116). São incluídas no currículo disciplinas como a matemática, a física ou química em prol da realização de

modelos para a indústria e artesanato sustentados numa análise económica, quer em relação aos materiais como às técnicas empregues (Rodrigues, 1989).

Criam-se as bases para um novo tipo de trabalhador, que tanto domina a técnica como a forma e a produção, ao mesmo tempo que se afasta a ideia de um artesanato tradicional, que dá lugar ao que se designaria como *design* (Rodrigues, 1989).

Implica-se também aqui o nascimento do projeto arquitetónico ou de design como o conhecemos na atualidade, submetido a etapas, a uma sucessão mais ou menos organizada, que pretende evidenciar, tanto as escolhas formais como os motivos de despesa económica.

A arquitetura surge neste período como "ensino especializado", em contraponto com a ideia globalizante da Bauhaus dos tempos de Weimar (Rodrigues, 1989).

No entanto, relativamente ao corpo docente, continua-se a configurar a dupla valência nos ateliers, pela presença de professores e mestres artesãos.

Na era de Gropius, cada vez mais através de Moholy Nagy, reafirma-se a importância da produção em série e de formação de um "artista-engenheiro" (Rodrigues, 1989). Embora o ensino fosse regido por uma preocupação cada vez mais quantitativa, não se pode limitar a esse aspeto a visão do ensino da Bauhaus, essencialmente construída no atelier e pela prática (Rodrigues, 1989).

A construção desse "artista-engenheiro" é cada vez mais feita através de uma "educação da perceção" que se introduz no curso de desenho ministrado por Kandinsky através do treino do olhar, não para as formas exteriores, mas para a leitura das estruturas interiores (Rodrigues, 1989: 124). Alcança-se um cada vez maior domínio técnico e de articulação entre estética e objeto, que é reforçado por uma formação polivalente dos alunos, que se tornam mestres (Rodrigues, 1989).

A conceção do atelier distancia-se do que foi até aí o seu ideal. Se no início se procurava uma formação global do estudante, mas transmitida quer pelo artesão quer pelo professor, de alguma forma esses papéis caem, passa-se à figura de um mestre absoluto. Os alunos, tornados mestres produzidos por esse sistema, já não se deparam com a mesma experiência pedagógica. Ao mesmo tempo que a experiência de concretização se parece produzir essencialmente pela arquitetura, especificam-se também as áreas para além dela.

No período seguinte, marcado por Hannes Meyer assiste-se a um exacerbar do funcionalismo ligado à produção e à articulação com a sociedade (Rodrigues, 1989). A perceção da escola é cada vez mais a da necessidade de se autossustentar. O

entendimento dos projetos desenvolvidos e do próprio ensino é o de integração da concepção e execução como processos didáticos (Rodrigues, 1989). Estes devem responder a necessidades autênticas, assumem-se cada vez mais como realidade, sendo os estudantes remunerados pelo trabalho nesses projetos.

É sintomático dessa mudança, o crescimento do número de estudantes das classes económicas mais baixas, se se considerar que, no período inicial da Bauhaus provinham das famílias ricas (Rodrigues, 1989).

No espaço de atelier, continuou-se a promover a cooperação em torno de unidades temáticas (Rodrigues, 1989). No entanto, também pelo atelier, evidenciam-se mais facilmente as mudanças pelas quais a Bauhaus passou. Desde a visão inicial, enquanto "laboratório" de investigação de si próprio, para uma orientação focada na produção e, em necessidades cada vez mais exteriores. Com Meyer retoma-se a noção de laboratório, mas diametralmente oposta a uma primeira noção, que assume agora a técnica e a ciência como fundamentais (Rodrigues, 1989).

Na sua fase final, na Bauhaus liderada por Mies Van der Rohe, já num contexto político de crise, o ensino é orientado para uma produção cada vez mais disciplinada, de rigor técnico e formal, mas utilizando materiais luxuosos, o que poderia ser entendido como um retorno ao elitismo, que se atribuía como crítica à produção dos primeiros tempos (Rodrigues, 1989).

A estrutura do plano de estudos de 1932, um ano antes do seu fecho pela Gestapo, manifesta um profundo afastamento em relação à comunhão e encadeamento entre as diversas áreas de saber, defendidos inicialmente. Os alunos passavam por uma primeira etapa de estudo mais global, no entanto, tendo em conta as suas capacidades, eram orientados para uma área específica, entre a arquitetura e decoração, publicidade, fotografia, tecidos e belas-artes (Rodrigues, 1989). Existia a consciência da formação de um aluno tecnicamente cada vez mais preparado, mas também mais especializado.

### **A influência pedagógica da Bauhaus**

Porventura desde aí, no ensino artístico, se tenha traçado um caminho de cada vez maior intelectualização do processo pedagógico e das didáticas implicadas, que exige que sejam novamente pensadas de modo a reaproximar teoria e prática. Através da Bauhaus e do seu testemunho é possível refletir sobre a confrontação atual do ensino e dos seus ideais, face à produção cultural e económica. A experiência pedagógica da Bauhaus serve de inspiração e de modelo a disciplinas, como a de Oficina de Artes, no ramo dos

cursos científico-humanísticos, bem como a outros projetos na área do ensino. No caso da Escola Artística e Profissional *Árvore*, é desde logo enunciada na abertura do projeto educativo, através das palavras de Jacinto Rodrigues na sua tese de doutoramento, mais tarde publicada em livro. Esses fragmentos de texto, transcritos abaixo, expõem uma noção de construção da aprendizagem, pelo controlo de meios e técnicas, mas também pela diversidade. Diversidade dos indivíduos/alunos, diversidade das disciplinas e das estratégias.

"Aprender a aprender. Desenvolver a experiência criativa formulando as condições institucionais e organizativas que melhor disponham a erupção da subjetividade criadora sem abandonar o controlo dos meios e das técnicas...  
...Procurar na diversidade a riqueza pedagógica." (Jacinto Rodrigues, *cit. in* Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010: 2)

Curiosamente, este livro data de 1989, o mesmo ano da criação das escolas profissionais em Portugal e do primeiro contrato-programa estabelecido com o Ministério da Educação para a criação da Escola Artística e Profissional *Árvore*. Surge como um dos sinais da relação umbilical entre o projeto da Escola *Árvore* e a sua inspiração na Bauhaus. Embora, não se possa deduzir uma associação direta entre estas realidades, o surgimento do ensino artístico profissional incorporou o mesmo tipo de desafio que a Bauhaus havia feito, entre uma aprendizagem vinculada à expressão pessoal e o trabalho, a profissão. Não nos podemos esquecer que os estudantes, de qualquer área, estarão futuramente, em última análise, no ramo de uma atividade, submetidos à lei da oferta e da procura à qual se espera que "sobrevivam", sem que no entanto se desliguem do valor da aprendizagem, enquanto formadora de uma consciência pessoal e profissional.

Embora, na maioria dos casos, a memória da Bauhaus seja associada ao caráter funcional da produção do período de Gropius, a sua origem deve-se a uma ideologia de equilíbrio entre "meio natural" e "meio técnico" (Rodrigues, 1989:25). Teve como ponto inicial a exploração assente na individualidade dos próprios estudantes em harmonia com os produtos obtidos. Neste sentido, nas premissas do projeto educativo da Escola Artística e Profissional *Árvore*, parece configurar-se a procura de uma síntese similar aos princípios que formaram a coluna vertebral da Bauhaus. Por um lado, "procura fazer do espaço escola um lugar favorável ao emergir das potencialidades de cada um para afirmação da sua identidade e autonomia", mas também a "criatividade individual e

invenção coletiva, de rigor científico e competência técnica" (Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010: 3): o equilíbrio entre a procura de ideais sociais e individuais, que se reforçam essencialmente no plano dos significados e da reflexão implícita sobre o trabalho, mas que não barram a exigência de inclusão da escola e do aluno no tecido social real; formação de cidadãos pela arte, não obstante a sua integração profissional (Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010).

Independentemente de se tentar encontrar na história da Bauhaus, os erros ou os louros dessa experiência, o seu percurso leva-nos a pensar o ensino artístico em geral, não só a escola profissional, de encontro à reflexão sobre as suas "missões". Deve o ensino partir da visão do aluno para potencializar uma visão da sociedade? Deve reforçar o poder que a identidade do indivíduo pode operar na sociedade? Ou por outro lado, deve partir da consciência das condições exteriores para se pensar a si próprio e aos seus resultados? Deve criar indivíduos mais cientes das necessidades e solicitações exteriores, ou de si próprios? Ou, se colocado o problema de outra forma, deve conceber um currículo das artes de encontro ou confronto ao estabelecido?

Relativamente à individualidade do aluno, do ensino espera-se que a cultive, lhe dê condições para se desenvolver, de modo a que este se conheça e às suas possibilidades, de encontro às técnicas e aos processos, mas também aos significados que atribui ao trabalho. Não se descure a importância do rigor, de uma ordem atribuída ao trabalho, no entanto, deve existir também experimentação, para que o aluno seja capaz de descobrir a sua própria ordem.

A aprendizagem oficial, condutora do projeto da Bauhaus, é encarada enquanto ponto de partida. Relativamente ao curso científico-humanista de Artes Visuais, a disciplina de Oficina de Artes procura sintetizar essa prática. No seu programa, que se enquadra no currículo do 12º ano, o primeiro módulo de diagnóstico, projeta os alunos para exercícios "conducentes à detecção das suas vocações específicas" (Alírio, Gonçalves 2005: 12). Neste sentido, o estudante não é pensado segundo a construção de uma identidade singular, mas em prol de categorias definidas, planos de ação que a disciplina traça. É também sintoma da urgência de apresentar aos alunos as opções face a um percurso futuro, já num estado porventura demasiado adiantado do percurso escolar. Apesar de se enquadrar no programa um esforço de oferta plural, relativamente ao tipo de projetos que os alunos poderão desenvolver no final do seu percurso de ensino secundário, este reúne maiores esforços em torno do diagnóstico, do que da experimentação, da mesma forma que muitas vezes se submete essa experimentação,



bem como a definição dos trabalhos finais à área de conforto do professor (Franzato, 2011). No entanto, não nos devemos esquecer que esse cenário é delineado, em muitos casos, em escolas com poucos recursos económicos, incapazes de produzir uma oferta plural em termos oficinais, mas também fundado na percepção de uma predisposição dos alunos em direção à área artística, que não se construiria na relação com as práticas, mas como algo que lhes seria "inato", de foro sobrenatural ou espiritual (Schlanger, 1997).

No caso da Escola Artística e Profissional *Árvore*, temos que considerar as suas condições especiais, um espaço totalmente devotado ao ensino das artes, com autonomia relativamente às práticas pedagógicas, apesar de se reger pelas normas do Ministério da Educação. Alguns dos programas dos cursos ministrados em todo o país, como é o caso do de Design Gráfico, são da responsabilidade de professores da própria escola. Por isso é diferente, quer de outros espaços de ensino geral, mas também da maioria dos de ensino profissional. Essa diferenciação é também atribuída pelo próprio corpo de professores, que se constitui como uma unidade estável (Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010). É referencial, na *Árvore*, um quadro metodológico e de técnica atribuído pela integração de profissionais de várias áreas, mas também pela corporização dos valores e ideais da própria escola que transbordam de forma intencional pelo modo de relação com os alunos (Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010). O facto de nas escolas públicas os concursos de professores ditarem muitas vezes a rotatividade e a deslocalização dos professores das suas referências e de os impedirem de continuarem projetos iniciados, pode ditar também a falta de unificação e colaboração em torno dos projetos de cada escola.

Num plano geral, existe na Escola Artística e Profissional *Árvore* uma grande responsabilização pelas apetências técnicas reunidas ao longo dos três anos de curso. À semelhança da Bauhaus, que no entanto incorporou na fase inicial um processo de avaliação dos alunos por um organismo externo à escola, a avaliação de competências no final dos três anos de curso é feita pela própria escola, através de uma Prova de Aptidão Profissional, que valida as competências inerentes à profissão. Para esse processo, de forma direta ou indireta, convergem todas as disciplinas do curso.

No caso dos cursos científico-humanistas, valida-se um grau de ensino e, não obstante poder ter existido cooperação entre as várias disciplinas, as provas finais ou os exames são parcelares. A sua importância no ensino regular dita também a necessidade de um estudo voltado para cada um dos núcleos das disciplinas de modo isolado. Talvez nesta diferença resida o entendimento diferenciado da oficina, do atelier, que não deveria

surgir como acrescento à formação artística, mas como base de trabalho, entendido este como de exploração de materiais, de formas de trabalho, de diferentes registos no campo artístico.

Esta reflexão leva-nos de volta às disciplinas que compõem os currículos. Quando dos estudantes são requeridas cada vez mais capacidades e apetências, em prol de um caminho académico ou profissional, deverá a sua formação ser feita de parcelas, sem que entre elas se estabeleçam relações? Não se constituiria como hipótese uma maior unificação de disciplinas e professores, à semelhança do que acontecia na Bauhaus? Quer no ensino profissional quer no regular subsiste o mesmo problema, ainda que de formas diferentes. Na grande maioria dos casos a atenção dos alunos volta-se ou para as disciplinas mais específicas ligadas à área do curso ou para aquelas que implicam a realização de um exame final. No caso destas últimas, sem que se exclua o interesse genuíno que muitos alunos revelam por estas disciplinas, muito do que é transmitido fica circunscrito, na formação dos estudantes, ao momento do exame. Nas disciplinas específicas, enquadra-se talvez uma renovação mais efetiva, ditada pela intervenção dos próprios alunos e pelo que trazem à sala de aula. Em disciplinas, como a História e Cultura das Artes ou mesmo o Desenho, nas quais existe uma programação mais estática, regida pelos objetivos do exame, torna-se mais difícil encontrar espaço para repensá-las face à constante mutação das artes, e tais experiências são remetidas para um plano residual. Se transpusermos a análise para o ensino profissional, embora a flexibilidade do sistema modular consiga operar uma maior unificação em torno das disciplinas, nem sempre se consegue reciprocidade, ou seja, o mesmo tipo de confluência de aprendizagens em torno das disciplinas não nucleares do curso.

Relativamente à projeção da escola para o seu exterior, embora não se negue a importância da sustentabilidade económica da escola, se se submetesse totalmente os resultados da aprendizagem a um produto com valor de mercado, estaríamos a subverter os papéis, quer do tipo de indivíduos que se querem formar, como do tipo de sociedade. No entanto, não se nega essa relação com o exterior, pois uma aprendizagem com bases perturbadoras, de questionamento, parece apenas fazer sentido quando há interferência com a realidade, e não apenas idealismo sem repercussões, um casulo de alguns para alguns, afastado da realidade. Pode-se criar um ambiente de subversão pela prática, pela excelência, pela capacidade que cada aluno poderá vir a ter de se sustentar economicamente pelo seu trabalho artístico e, ao mesmo tempo empurrar os limites que, porventura lhe são impostos.

Quando somos introduzidos na procura de uma definição, por norma esperamos encontrar várias alternativas ou perspetivas que nos informem sobre o território no qual nos movimentamos. No entanto, neste caso do design a procura de definição parte já de pré-conceitos estabelecidos, mas também de dúvidas, fundadas enquanto designer, mas também enquanto professora, que de forma consciente e inconsciente se assumiram como linhas de estrutura para a prática. Por esse motivo, faz sentido assumir essa reflexão de confronto com o estabelecido.

Não se procura o sentido absoluto do termo, mas refletir sobre o impacto das conceções que a sua perceção acarreta, num plano mais abrangente, que se justifica pela evolução constante do próprio design, e enquanto "substância" que se transmite no território escolar.

O design poderia ser entendido de forma globalizante como "o que inicia a mudança na maneira como o Homem faz as coisas"<sup>1</sup> (Lawson, 2005:33). No entanto, apesar da perspetiva conciliadora que a definição pode congrega para as várias áreas ou profissionais, esta revela pouco sobre a natureza do design e sobre os efeitos e ligações que se desenvolvem ao longo do caminho (Lawson, 2005).

Por outro lado, convém também fazer a ressalva relativamente ao design, propenso ao exagero relativamente à ideia das suas próprias consequências (Potter, 2002). Partimos também desse pressuposto.

Dessa forma a definição plena pode ser impossível (Lawson, 2005). Significaria tanto a escassez de hipóteses, como que o sentido para a atividade se tinha extinguido.

No entanto, neste caso, "a procura é talvez mais importante do que a pretensa descoberta"<sup>2</sup> (Lawson, 2005:33).

Inicia-se a busca pelas bases, pelo significado da palavra. Palavra que já tendo interiorizado em demasia, procuro desfragmentar.

A palavra design tem a sua origem no latim *designare* (Bürdek, 2006). Como refere Boom (*cit in* Bürdek, 2006) a tradução direta do verbo, remete para a palavra "determinar", no entanto aproxima-se mais do significado de design como o que "transforma o vago em determinado por meio da diferenciação progressiva" (Boom *cit in* Bürdek, 2006:13).

---

<sup>1</sup> Citação de tradução livre "To initiate change in man-made things".

<sup>2</sup> Citação de tradução livre "...but that the searching is probably much more important than the finding".

Deste modo, design surge como algo que se "determina", exclui-se pelo menos pela definição, implicitamente a possibilidade do design não se concretizar, de não se explicitar de forma palpável ou visível.

Segundo o "Oxford Dictionary" o termo teria surgido pela primeira vez na língua inglesa em 1588, tendo sido descrito como " Um plano desenvolvido pelo homem ou um esquema que possa ser realizado" (Bürdek, 2006: 13). Em inglês é substantivo e verbo, e neste último reforça-se a sua faceta dúbia, pois para além de corresponder à realização de algo, (to design) remete para a simulação, para a astúcia, enquanto habilidade para enganar (Flusser, 2010). Neste sentido, encontram-se pontos de semelhança com a definição de Holger Van den Boom, pois "determina-se" a apresentação, atribui-se forma ao vago, ao indefinido, cria-se uma aparência para algo que não a tinha, simula-se a sua visibilidade (Boom *cit in* Bürdek, 2006).

Em Português, a palavra "design" não tem tradução, ou uma definição alternativa que reúna consenso. O termo só surgiu em Portugal na década de 1970, tendo sido definido em 1978 por Daciano da Costa como sendo "em primeiro lugar uma metodologia para a abordagem racional de problemas da produção dentro do ordenamento sócio-económico-cultural que a determina" (Costa *cit in* Costa, 1998: 11). Neste período os "designers", ou como denominados por Daciano, "os técnicos portugueses" ansiavam por uma oportunidade de participarem na transformação da sociedade (Costa, 1998: 11). O design surgia como uma disciplina nova, que ainda sofria os vestígios da sua ligação à formação artística (Costa, 1998).

Até aos anos 80, por toda a Europa e nos Estados Unidos da América permaneceu uma definição muito ampla de design (Bürdek, 2006). Embora na antiga República Democrática Alemã, a discussão sobre o design incorporasse já preocupações políticas, sociais e até ecológicas, nos Estados Unidos principalmente, prevalecia a divisão entre a configuração visual de um produto e o seu funcionamento técnico. Predominava a associação entre design e o embelezamento de um produto, designado por "styling" (Bürdek, 2006).

No entanto, atualmente, e de forma cada vez mais evidente, a definição de design desdobra-se na multiplicidade de disciplinas que o formam. Esta alteração não foi imposta, mas adequou-se à realidade cada vez mais plural do design (Bürdek, 2006). Enquanto disciplina, poder-se-á estabelecer uma ligação ao âmbito escolar, aos conhecimentos transmitidos na escola, mas também nessa dimensão, visibiliza-se a dificuldade de abarcar a dimensão plural do design atual na escola. No entanto, segundo

Bürdek, existem parâmetros a que o design deveria corresponder sempre, como acompanhar os progressos tecnológicos, dar prioridade à utilização e interface dos produtos, tornar visível a produção e o consumo, fomentar a comunicação, mas também evitar produtos desnecessários (Bürdek, 2006).

No entanto, a significação do design informa-nos mais sobre aquilo que pode ou deve alcançar do que enquanto aquilo que é. A questão que se coloca é se será possível distinguir entre esses dois planos? Entre o caminho descrito pelo designer, feito de incertezas, suposições e hipóteses e o balizamento desse caminho ou dessa solução.

Embora muitas das capacidades requeridas aos designers sejam comuns às várias vertentes da atividade, entre cada um dos diferentes tipos de design prevalecem capacidades com graus de importância também diferentes (Lawson, 2005). Desse modo, nem sempre os designers conseguem ter um domínio total das informações e situações que envolvem um dado problema.

Deste modo, será válido colocar como hipótese que o entendimento do significado do design poderá ser também tão variado quanto a sua crescente abrangência.

Embora, como referido anteriormente, se assista cada vez mais, a uma diversificação e especialização da atividade do design e ao surgimento de cada vez mais disciplinas, o design, particularmente em Portugal, está ainda submetido a um plano de generalização. Dos designers espera-se ainda que sejam uma espécie de "Leonardos" dos novos tempos (Bruinsma, 2005:179). Mas submetidos, na atualidade, a uma situação na qual todos os elementos são muito mais difíceis, senão impossíveis de reunir, por comparação com o período renascentista (Bruinsma, 2005).

Se nos detivermos na forma como vulgarmente se enuncia o design de comunicação, mensagens e signos são implicados de forma objetiva no processo comercial, enquanto publicidade ou informação, mas sem alusão à perceção e compreensão dos mesmos. Não se distingue entre design de comunicação e design gráfico.

Essa definição, que trespassa ainda a nossa cultura industrial e comercial, exatamente pelo seu grau de ampliação, leva a crer que é ainda sucedânea do nascimento do design gráfico. Este nasceu em consequência das necessidades comerciais e de comunicação que emergiram da revolução industrial nas economias capitalistas, com o intuito de vender produtos de consumo num contexto de crescente ampliação do mercado (McCoy, 2005). O seu desenvolvimento inicial não teve por base o ensino formal, emergiu enquanto atividade profissional e de resposta às necessidades que eclodiam, à margem das escolas de arte, que se centravam no ensino das belas artes (McCoy, 2005).

"Isso levou à infeliz suposição de que a comunicação visual é um subproduto da publicidade"<sup>3</sup> (McCoy, 2005:3).

No entanto, do design pressupõe-se que vá mais além na análise e compreensão das necessidades dos seus utilizadores, quer seja em relação à funcionalidade ou ergonomia de um objeto, como à semiótica dos seus elementos gráficos. Este tem que incorporar diversos tipos de conhecimento, o que lhe atribui ao mesmo tempo fascínio, mas também uma grande complexidade (Lawson, 2005).

Comparativamente com os artistas ou os cientistas, que exploram a atividade partindo do seu próprio universo, o designer frequentemente tem que se envolver com outras áreas, como a ciência ou a arte, para poder projetar (Lawson, 2005). Mas como ordenar esse emaranhado, como se define o design? Se por um lado se rejeita uma visão estritamente comercial, continua a implicar a existência de um utilizador ou pelo menos de um objetivo, a adequação de códigos visuais e formais a uma perceção diversa, mas comum enquanto critério reconhecível pela mão ou pelo olho humano.

Podemos afirmar "que envolve um processo mental sofisticado"<sup>4</sup>, que seria simultaneamente capaz de decompor e selecionar de forma coerente a informação necessária à produção de sentidos (Lawson, 2005:14). Desse ponto de vista, o design poder-se-ia desenvolver num plano independente do próprio criador, este não estaria implicado enquanto indivíduo, não participaria da informação, seria apenas um meio para a transmissão, um malabarista que equilibra os dados e que os reorganiza a cada nova situação.

No entanto, espera-se cada vez mais do designer e da solução que não só resolva problemas, mas que revele, traga as suas preocupações e elementos para o processo. Ao mesmo tempo que é expectável que os designers explorem diferentes territórios, que sejam artísticos e criativos, devem ser capazes de articular e interpretar com clareza (Lawson, 2005). O que era antes entendido como o papel tradicional do designer e, especificamente do designer gráfico alterou-se, já não pode constituir-se como elemento neutro, independente do conteúdo com o qual lida. "O designer tornou-se co-autor, co-editor da mensagem"<sup>5</sup> (Bruinsma, 2005:178). A sua maior contribuição para a

---

<sup>3</sup> Citação de tradução livre " This led to the unfortunate assumption that visual communications is a subset of advertising".

<sup>4</sup> Citação de tradução livre "...it involves a sophisticated mental process".

<sup>5</sup> Citação de tradução livre " Thus the designer has, in effect, become coauthor and coeditor of the message".

efetivação da comunicação dos seus produtos tem mais a ver com "concretualismo funcional" do que com "virtuosismo formal" (Bruinsma, 2005:178).

Torna-se mais importante ser fiel à comunicação da mensagem de um determinado código visual, imerso em significações socioculturais, independentemente de se exporem erros processuais e de execução, na maioria das vezes de forma voluntária, do que meramente explicitar a faceta apelativa e equilibrada de um conteúdo. No entanto, contradigo-me de forma voluntária, não podemos cair no extremo de julgar e entender o design gráfico apenas pelo seu conteúdo conceptual (Wild, 2005). Continuamos a valorizar os testemunhos da nossa cultura, cartazes ou embalagens que queremos perceber, a partir dos quais criamos narrativas, mas que no entanto não foram criados partindo de uma teorização conceptual (Wild, 2005).

Independentemente dos produtos de design com que nos deparamos, existe sempre uma perceção visual desses elementos, "quer a sua linguagem seja mais sofisticada, simples ou vernacular: se estamos a olhar, é também pela forma como são"<sup>6</sup> (Wild, 2005:48).

O design gráfico coloca-se entre dois caminhos: por um lado a sua salvação face às exigências da tecnologia e do mercado poderá ser reconhecer e enfatizar a individualidade do designer naquilo que constrói, de forma independente dos constrangimentos económicos, das necessidades do mercado ou do marketing; por outro lado, contrapõem-se a visão estabelecida do design, enquanto solucionador de problemas (Wild, 2005). Quer no design profissional, como no ensino este debate não é desconhecido (Wild, 2005).

Apesar da correspondência direta que se possa fazer entre design e solução, procura-se inculcar nos alunos uma dimensão do design que os inclui nas suas singularidades e nas suas significações culturais e sociais através do que fazem. Poder-se-á expandir a definição de design à de expressão individual e singular. No entanto, de que forma esta se poderá enquadrar, se obrigatoriamente o design gráfico continuar a tomar lugar nas interações mais triviais que estabelecemos com a visualidade dos produtos que nos rodeiam?

A hipótese poderá ser a de incorporar os conhecimentos provenientes da experiência, da prática do ofício e de os assumir cada vez mais como uma base importante para a diferenciação da atividade e para a produção de ideias (Wild, 2005). A consciência da

---

<sup>6</sup> Citação de tradução livre "It does not matter if you are looking at the high or the low, professional or vernacular: if you are looking at all, it is because of the way it looks".

prática como factor fundamental para a comunicação da mensagem poderá abrir caminhos para o design (Wild, 2005).

### **As imagens/palavras na aprendizagem**

Retomando as imagens como centro da reflexão, elas são entendidas essencialmente como "a representação de um modo de olhar", parte importante na compreensão e aquisição de conhecimentos, nomeadamente no que se refere às Artes visuais (Flores, 2007: 20).

Parte-se para pensá-las, assumindo que não se quer atestar a predominância da sua força relativamente à palavra escrita, ou vice versa, ambas tomam uma parte importante na comunicação. O próprio Homem, ao longo da sua história debateu-se pelo domínio destes dois elementos. Por um lado, criou as gravuras rupestres, e embora não estejamos na posse de todos os elementos para as analisar, quer as entendamos enquanto representação da realidade quotidiana ou de uma propositadamente ficcionada, comunicam de facto, e comunicaram ainda antes das palavras. Sem elas, provavelmente, não poderíamos construir uma visão tão vívida do mundo daquela altura, a partir da qual damos forma à nossa própria história. Por outro lado, as interações dos primeiros Homens complexificaram-se e não bastava a representação pictórica ou os sons que produziam, estes tiveram que ser codificados, criadas palavras e símbolos.

As palavras tiveram ao longo da história a capacidade de provocar guerras e de escrever as linhas da paz, a imagem tem a capacidade de nos prender, pois a nossa perceção encerra uma grande multiplicidade de significações culturais, sociais ou geográficas. Da mesma forma, uma palavra remete-nos para um imaginário de cores e formas, através do qual as interpretamos. Descobrimos o mundo pelos sentidos, através de impressões e sinestésias, mas reconstituímos-lo através de "imagens" e palavras. Imagens que não apenas as gráficas, as visuais, mas também as que se produzem pela escrita e por palavras que transcendem os limites da sua grafia. Das suas ligações atribuímos significado ao que nos rodeia. Assume-se, deste modo, a importância fulcral da relação entre o escrito e o visual.

O discurso sobre as imagens cai por vezes em lugares-comuns, mas mais do que a sua força, cada uma delas pode ser considerada como geradora ou como resultado de um discurso. Não me refiro à sua descrição ou justificação, mas enquanto formação de um tipo particular de olhar (Flores, 2007). Se colocarmos lado a lado uma pintura impressionista e uma fotografia, podemos reconhecer em ambas uma preocupação com



a luz, mas será preciso recuar ao modo como se construiu esse conhecimento e interpretação da luz para entender como o discurso das várias disciplinas sobre elas se produziu. Por si só, cada uma dessas imagens pode desencadear modos de olhar diferentes, mas porventura igualmente certos, se não existir a obrigação da imagem se inscrever num sistema de conhecimentos (Flores, 2007). Do mesmo modo, entre as pinturas egípcias e as do período renascentista pode-se denotar nas primeiras alguma ingenuidade na representação, por comparação com a aplicação da perspectiva no renascimento (Flores, 2007). No entanto, se por um lado um olhar não disciplinado pode descurar o valor simbólico dessas representações, pode também descobrir significados diferentes, por exemplo no modo como cada uma das partes das figuras é representada de modo a tornar mais clara a sua leitura (Flores, 2007).

Não se procura retirar importância ao discurso académico construído sobre as imagens, mas evidenciá-lo como resposta cultural e textual à procura de sentido.

As imagens fazem "tornar presente aquilo que está ausente para os olhos" (Flores 2007:20). No entanto, se está ausente, é porque já o conhecemos de modo implícito, as imagens dizem-nos mais sobre a nossa forma de olhar, aquilo que adquirimos através da aprendizagem, do que sobre aquilo que vemos. A realidade será sempre produzida através da nossa percepção (Flores, 2007).

Deste modo, no ensino assume-se como importante o lugar destinado à imagem, já que tendemos para um "mundo cada vez mais semiotizado" (Flores, 2007:17). Não se tem a pretensão de "melhorar o modo de ver dos nossos alunos", mas de recuar ao modo como construímos as nossas formas de ver e ir de encontro às dos alunos e às que produzimos neles (Flores, 2007:20).

Isso significa também sermos capazes enquanto professores de distinguir, em disciplinas como o Design gráfico ou o Desenho, entre o plano das possibilidades/habilidades do aluno para produzir uma imagem ou um desenho e aquelas que se inscrevem numa forma de representação específica que lhe foi transmitida (Flores, 2007). Um aluno pode ser capaz de reproduzir fielmente um método de representação sem que perceba o seu significado.

As imagens estão presentes quer como parte dos sistemas de conhecimentos de cada disciplina, quer como forma de transmissão. Disciplinas como as ciências ou a geografia também se servem de codificações visuais como parte da construção dos conhecimentos. No entanto, se nestas o foco da aprendizagem se situa na interpretação através delas, nas artes visuais implica-se o seu próprio significado como parte do que

os alunos devem aprender, aspecto que é comum à História e Cultura das Artes, à Geometria ou ao Desenho.

Desde logo, na geometria, transmite-se aos alunos uma forma de dominar a representação gráfica do mundo, a perspectiva, que toma parte não só na forma como concebem o espaço, mas também como posicionam o olhar face a uma pintura, como constroem um desenho ou um cartaz, mas também na percepção do professor relativamente à forma como se apropriam ou não dessa visão do mundo (Flores, 2007) .

Na forma parcelar ou demasiado generalista como se encaram as imagens, talvez resida a dificuldade dos alunos em entenderem sistemas de representação visual. Exigem-lhes a abstração ou que se coloquem de modo estritamente analítico perante o que os rodeia. Implica que se desliguem apenas do que veem, mas que o relacionem com uma história de sentidos e significados de como o representar (Flores, 2007).

Se o professor se focar no "conhecimento da história de um saber" poderá mais facilmente aproximar-se das percepções e dificuldades dos alunos (Flores, 2007:36). Retomar à construção dos sistemas de representação, poderá facilitar a aproximação a essas dúvidas, já que de igual modo que nos alunos, esses modos de ver particulares foram construídos partindo de hipóteses e hesitações (Flores, 2007) .

Um texto, científico ou poético, surge como interpretação de uma realidade, atribuímos-lhe significado quer pela análise da articulação coerente de palavras como dos significados que constrói, tendo em vista resultados diversos, entre a objetividade, a utopia ou a distopia. Analisamo-los sob diferentes aspetos, não exigimos de uma demonstração matemática que seja capaz de nos transportar, da mesma forma que uma poesia, pela nossa imaginação, para outros espaços de pensamento, entendemos esta última como uma manifestação de beleza e estética.

Relativamente às imagens, estas surgem muitas vezes como uma forma de salvação, de dar todas as respostas, como um caminho mais fácil. Embora atribuamos geralmente importância aos seus efeitos, pedimos que sejam tudo ao mesmo tempo e esvaziámo-las de significado. A análise de uma imagem deveria incorporar uma análise tão múltipla e abrangente quanto a do texto. Da mesma forma, como afirma Mitchell *cit in* Mirzoeff podemos admitir que a "experiência visual" ou "literacia visual" pode não ser totalmente explicável pelo texto<sup>7</sup>" (Mirzoeff, 1998:5). Deste modo, exige-se dos professores que implementem novas formas de interpretação, não só das imagens, mas dos pressupostos

---

<sup>7</sup> Citação de tradução livre "visual experience" or "visual literacy might not be fully explicable in the model of textuality"

em que foram criadas, de forma a que tanto as imagens a partir das quais se constrói a nossa perceção do mundo, como as que são construídas beneficiem do universo das palavras, as desafiem a serem melhores compreendidas e a transgredirem limites.

### **ENSINO DESIGN GRÁFICO — Entre disciplina e profissão**

Então como nos devemos posicionar em relação ao ensino do design, como professores? Inicialmente, e recuperando a exploração do significado de design, importa distinguir/refletir sobre a definição de design enquanto "disciplina", remetida ao contexto escolar e o conceito de "profissão". Uma disciplina, "é um ramo de aprendizagem, representa um corpo de conhecimentos e formas aceites de investigação. (...) Uma profissão, por outro lado, é uma ocupação que envolve a aplicação de conhecimentos e treinamento numa disciplina"<sup>8</sup>(Davis, 2005:67).

No caso do design gráfico, este transitou de uma aprendizagem prática feita nas gráficas e nas oficinas para o que se constitui hoje como um terreno mais alargado para a profissão. Quer enquanto disciplina ou profissão pode mudar de maneiras imprevisíveis, mas espera-se do conjunto de conhecimentos e capacidades requeridos ao estudante, que este enquanto indivíduo e profissional evolua ao mesmo tempo que o campo de estudo (Davis, 2005). Desta forma, podemos afirmar que o plano de uma disciplina nem é uma descrição de emprego, nem consegue, mesmo podendo-o ter como objetivo, replicar e mimetizar uma profissão (Davis, 2005).

No entanto, é interessante analisar que no caso do design, independentemente do tipo de ensino, predomina a aprendizagem vinculada à aplicação de conhecimentos e treinamento mais do que à exploração de formas de investigação. Profissão e disciplina confundem-se na mesma definição. O motivo poderá residir numa perspetiva do design enquanto prática que se relaciona com uma necessidade que lhe é exterior e, que por esse motivo não incorporaria um tema próprio (Swanson, 2005).

Esta indefinição do design relativamente à demarcação de um tema poderá sustentar-se na comparação com outros campos de ensino. No interior das artes visuais, em disciplinas como a História e Cultura das Artes ou a Geometria, embora subsistam dificuldades relativamente à definição dos conteúdos e ao modo de os transmitir, existe

---

<sup>8</sup> Citação de tradução livre "A discipline is a branch of learning; it represents a body of knowledge and accepted modes of inquiry, as well as historical and critical perspectives on that particular subject. (...) A profession, on the other hand, is an occupation that involves the application of knowledge and training in a discipline".

uma percepção externa mais estável dos resultados a obter por comparação com os do design. No caso do design, situam-se no domínio da possibilidade, sujeitos a uma aceitação, que poderá ou não confirmar a necessidade de um determinado produto. Configura-se como um problema indeterminado, que se vai construindo partindo do meio, do designer e da relação que se estabelece entre eles, para dar resposta a uma necessidade evidente ou latente do utilizador. Desta forma, aproxima-se a definição de design da do processo que lhe é implícito.

Ao contrário do introduzido anteriormente, parece definir-se uma temática para o design, como sendo a conceção da nossa interação com o mundo, quer seja através da linguagem dos códigos visuais ou enquanto criador de objetos, "próteses", prolongamentos do nosso corpo e da nossa mente e que pode envolver todos os sentidos (Flusser, 2010). Desse enquadramento, podemos inclusivamente distinguir quer na aplicação do design ao ensino, como enquanto profissão, entre um tema e um subtema que se desenvolveriam em conjunto. Ao tema estariam subjacentes os conteúdos a partir dos quais nos dirigimos aos aspetos mais controláveis do utilizador, como as suas características fisiológicas, enquanto que o subtema se relacionaria com as características subjetivas e com o significado que lhe atribuímos, como a dimensão emotiva ou cultural. O design surgiria da compreensão dessas ligações.

Todavia, a dificuldade que subsiste do design em encontrar o seu próprio nicho enquanto atividade académica, em definir-se absolutamente, pode afinal corresponder à sua salvação (Swanson, 2005). Apesar de existir uma demarcação das técnicas e dos conteúdos correspondentes a transmitir, existe esse espaço, que analisaremos se benéfico ou não, no qual alunos e professores se podem introduzir. O campo das respostas, das necessidades externas no qual o design parece movimentar-se está sempre em aberto, em mutação. O "problema" do design é aqui também possibilidade.

O ensino poderia limitar-se aos princípios básicos da forma e da comunicação (Swanson, 2005). Dessa perspetiva, seria válido considerar que da transmissão das bases se abririam possibilidades dos alunos construírem as suas próprias interpretações. Esperar-se-ia do estudante que evolua, partindo desses conhecimentos (Swanson, 2005). No entanto, pode o professor limitar-se a essa intervenção? Anular os seus interesses e preocupações? O ensino do design ficaria limitado à dimensão objetiva das técnicas, ao seguimento estrito das regras da percepção visual ou do interface humano, sem se considerar a sua volatilidade, a "exceção à regra", ou refletir-se sobre o seu contexto e dimensão subjetiva.

Mas qual deve ser então a base de conhecimentos ou de capacidades que o estudante deve adquirir e que lhe possibilitarão "crescer" para além do espaço escolar? Deve predominar a prática ou a teoria? Faz sentido sequer essa escolha? É claro que relativamente à teoria, apesar da história do design ter o seu lugar, seria descabido centrarmo-nos exclusivamente nela. Também em relação à prática, à base técnica considerada central, os professores poderão correr o risco de ao transmitir os conhecimentos nos quais foram criados, estar conseqüentemente a produzir designers do passado (Swanson, 2005).

Do outro lado da questão, linguagem e cultura tornaram-se centrais não só para perceber um mundo cada vez mais em mudança, mas também como estrutura, fundação, para atribuir ao trabalho dos alunos "um maior rigor intelectual, o que pode resultar em "pensadores mais fortes"<sup>9</sup> (Baseman, 2005: 20).

Embora possa parecer demasiado fácil enquanto premissa, talvez seja da conciliação entre a compreensão dos princípios de comunicação e a preparação para pensar estrategicamente, que podem ser alimentados os alunos como futuros designers ou designers para o futuro, para que se possam adaptar às mudanças (Swanson, 2005).

A importância da compreensão dos princípios de comunicação passa usualmente pela expressão de resultados, mas seria igualmente importante perceber os pressupostos nos quais foram criados. O design gráfico deveria tomar parte das mudanças sociais e culturais, não apenas como produtor final, mas numa fase anterior, também como gerador de consciências.

As técnicas manuais ou digitais são ferramentas e não produtos do design gráfico, deste modo nenhuma delas se impõe como garantia de obter melhores resultados, no entanto, cada vez mais o design depende da relação que estabelece com os media, com os canais e suportes de difusão de informação. Se por um lado, são eles próprios meios de expressão são também intermediários entre o trabalho do designer e o público, deste modo no ensino tem também que se configurar uma constante renovação de encontro a novas formas de ver e de fazer (Baseman, 2005).

No design gráfico desempenha um papel essencial a utilização de recursos estéticos, simbólicos ou até emocionais para induzir o público relativamente a uma ideia, a uma imagem, e assim o equilíbrio entre a prática e a análise teórica pode desempenhar um papel essencial (Swanson, 2005). A dificuldade reside exatamente em congregar na

---

<sup>9</sup> Citação de tradução livre "...helps to foster this intellectual rigor, which will result in stronger thinkers".

escola uma base técnica capaz de dotar os alunos das capacidades tecnológicas que lhes são requeridas pelo mercado de trabalho com uma maior diversificação das áreas incluídas nos cursos de design, capaz de lhes atribuir uma base mais forte de raciocínio e de treino do pensamento. Mas como passar para a prática? Segundo Warren Lehrer, "O melhor professor que teve nunca lhe ensinou grande coisa. "Tinha curiosidade por mim, desafiava-me. Acreditava em mim"<sup>10</sup> (Lehrer, 2005:74). Partindo das suas palavras, obrigo-me a refletir sobre o tipo de professora que sou e que quero ser, e se será mais importante colocar a pergunta do meu lado ou do do estudante. Que tipo de aluno quero formar, que designer? Ou então que pessoa?

Focando-me para já na relação do aluno com o design revisito a reflexão do meu professor de design no primeiro ano da faculdade. Ele considerava-se mais realizado quando um dos seus alunos tinha sucesso profissional numa outra atividade que não a específica do design industrial que ele lecionava, mas por exemplo, como guia de um museu, pois nesse caso tinha-lhe fornecido as bases para se adaptar a qualquer espaço ou atividade. Compreendo melhor agora o alcance dessas palavras. Embora num plano diferente de ensino, também quero acompanhar, orientar, guiar os alunos. Fornecer-lhes o conhecimento das ferramentas com que eles possam subsistir, mas simultaneamente criar neles a obrigação da pergunta que se faz, da curiosidade, do genuíno debate consigo próprios a cada nova confrontação com um trabalho escolar ou com o desempenho futuro de uma profissão.

Neste sentido, a capacidade de agir criticamente e atingir os pressupostos fixados pelos resultados escolares é tanto um desafio para os alunos como para os professores, do professor que o possibilita e do aluno através do qual se funda ou não essa possibilidade. O reconhecimento pelo professor da existência de um tipo de "conhecimento tácito"; espontâneo, intuitivo, experimental", baseado na experiência e na intuição do aluno, permitirá também o reconhecimento da sua individualidade e da necessidade de se estabelecerem caminhos diferentes para se atingirem objetivos comuns (Schon, 1992:82).

Muitos dos problemas e situações quotidianas com que nos deparamos, embora possamos não lhes atribuir essa categoria, partilham de características do design profissional (Lawson, 2005). Desse modo, não podemos entender o aluno como uma tela em branco, desprovida de um registo passado.

---

<sup>10</sup> Citação de tradução livre "The best teacher I ever had never really taught me very much. He as curious about me. He challenge me. He believe in me."

Também no ensino do design, o professor deve ser capaz de reconhecer cada problema de forma individual, diversificar os modos de fazer de encontro a situações particulares, contexto no qual não prevalecerá um único modo de atuação, mas os que surgem da adequação às dificuldades e à situação particular de cada aluno. O professor que o reconhece "esforça-se por ir ao encontro do aluno e do seu processo de conhecimento-na-ção com o saber escolar" (Schon, 1992:82).

No caso das belas artes, o modelo de ensino evoluiu da visão do Renascimento sobre o artista que cresce em comunhão com o trabalho do mestre, no seu atelier, para a produção de obras de grande mestria técnica para a aristocracia (Lehrer, 2005). Atualmente, aos estudantes de belas artes ensinam-se técnicas, ferramentas e metodologias, privilegia-se um trabalho de auto-expressão (Lehrer, 2005). No entanto, muitas vezes o trabalho direciona-se para espaços pré-estabelecidos do museu ou da galeria ou para públicos conhecedores. Configuram-se assim maiores fragilidades na relação entre essa produção e a aproximação à sociedade em geral (Lehrer, 2005).

No caso do ensino do design, este tendo evoluído da noção do artesão/artífice que serve as necessidades do cliente, pode sofrer com um entendimento do professor como substituto do cliente, que tem como função providenciar os projetos/problemas aos estudantes ao longo de todo o percurso. Nesse contexto, as classificações substituiriam a remuneração pelo serviço prestado (Lehrer, 2005).

No entanto, esse posicionamento do professor configurar-se-ia na prática essencialmente num sentido figurado, enquanto representação do enquadramento do projeto quando se estabelece entre ele e o aluno uma relação de afetividade. Quer nos projetos de simulação, quer nos que efetivamente envolvem uma proposta real, os alunos não parecem identificar no professor a empresa ou o cliente, mas um intermediário coadjuvante, relação na qual, mesmo as classificações obtidas se diferenciam na grande maioria das vezes da percepção do próprio professor, relação diversa da que se estabeleceria numa empresa. O professor tem também neste campo abertura para definir os campos de interesse no qual o estudante se movimenta e, de modo diferente do cliente, parte do pressuposto que o estudante está ainda em construção relativamente ao design, assim pode adotar como válida a experimentação.

Deste modo, o professor deve enquadrar no projeto o lugar para o novo, que não se configura só a partir do que o professor pode ensinar, mas também do que o aluno traz para a aprendizagem (Hernández e Montserrat, 1998).

Recuperando a reflexão de Schon, exige-se um professor com a capacidade de individualizar, de prestar atenção ao aluno, ter a noção das suas especificidades, mesmo perante o contexto geral da turma (Schon, 1992).

Os projetos propostos aos alunos nas disciplinas de design, habitualmente correspondem a um modelo construído partindo das etapas/fases; problema - recolha de dados - elaboração de hipóteses - experimentação - objeto/produto final - reflexão/compilação dos resultados obtidos (Lawson, 2005).

No entanto, as dificuldades sentidas pelos alunos nem sempre são similares, nem tão pouco se situam nas mesmas fases do processo ou relativamente aos mesmos assuntos.

Esta constatação leva-nos por um lado a pensar, na fragilidade de se comprometer os alunos a seguir estritamente a ordem estipulada para o projeto, mas também da necessidade do professor assumir um método particular para cada um dos seus alunos, que poderá produzir um entendimento mais diversificado do processo de design a aplicar em sala de aula (Schon, 1992).

O próprio professor coloca-se na situação de se adaptar perante o aluno, de se sentir confuso e permitir a confusão como meio para a aprendizagem (Schon, 1992).

Misturo na mesma linha de pensamento o método do professor, as suas ações e reflexões, e o método, o processo de design, embora correspondam a duas realidades diversas. Da compreensão do professor da necessidade de se confrontar com a sua prática e de que a dificuldade do aluno pode ser um estímulo para pesquisar e confrontar-se com o erro, pode fundar-se a possibilidade deste entender o processo, o do design, mais como representação do real, no qual se pode experimentar, e menos como interiorização racional de etapas com um objetivo definido e com um padrão de resposta correta.

A escola é exímia, mais do que a formar profissionais seja de que área for, a formar alunos, alunos profissionais. Desta forma, quando nos encontramos na posição de professor sofremos as vicissitudes de porventura reconhecer ainda em nós a necessidade de procurar o "bom aluno" que já fomos ou procuramos ser, que dá todas as respostas, corresponde a todos os parâmetros e segue todas as regras que julga lhe serem impostas. Se formos capazes de refletir sobre o nosso próprio processo para nos tornarmos alunos, embora enquanto professores, podemos ser capazes de ascender a uma posição na sala de aula, em que somos mais um aluno. Aluno que não tem todas as respostas, nem oferece todas as soluções, mas encontra-se também ele à descoberta (Hernández e Montserrat, 1998).



### **A influência da oficina-estúdio no modelo de ensino do design**

A percepção geral do ensino do design encontra-se submetida a uma aprendizagem essencialmente prática, estruturada através de problemas que os estudantes têm que resolver acompanhados por professores/tutores e cujo espaço físico e concetual é o do estúdio/oficina (Lawson, 2005). Privilegia-se a prática sobre o estudo ou a análise, o que cria uma visão do design essencialmente vinculada à produção (Lawson, 2005).

No entanto, o espaço da oficina não tem que ser estritamente vinculado apenas à prática ou a uma prática que se distancia do raciocínio. A Bauhaus, como anteriormente explorado, foi a primeira escola a centrar o ensino no espaço da oficina (McCoy, 2005), bem como a considerar um modelo de ensino, que principalmente na sua fase inicial, se centrava primeiro na exploração e estudo de materiais e formas (Droste, 1992). Incorpora-se uma perspetiva que parte de situações abstratas e de estudos subjetivos, para só depois se focar em problemas com características e limites definidos (McCoy, 2005). Desperta-se a sensibilidade como preparação para as atividades oficinais (Droste, 1992). Esta perspetiva tem como objetivo a descoberta e o desenvolvimento do estudante face aos seus próprios modos de fazer (Droste, 1992).

Por outro lado, a dependência do espaço de oficina como espaço de ensino, pode criar ambientes e alunos moldados em torno de uma crescente individualização. Na ânsia de se libertar o design da instrumentalização da escola e de o aproximar da profissão, podem-se estar também a produzir alunos que não se conseguem relacionar /adaptar a problemas externos, pois projetam a partir de um espaço idealizado.

No caso de problemas/propostas reais, o trabalho na oficina, centra-se essencialmente na relação quase de intimidade que o aluno estabelece entre a sua prática e o produto final, o que no entanto pode relegar para segundo plano a estruturação de uma reflexão sobre o seu trabalho. É-lhes difícil desenvolver um processo capaz de ser inteligível por outros intervenientes no processo de design (Lawson, 2005).

Por outro lado, quando existe a aplicação de uma metodologia de ensino semelhante à da Bauhaus, inicialmente focada na transmissão de princípios gerais para depois se focar na aplicação prática específica, geralmente esta não é desenvolvida durante todo o ciclo escolar e a sua aplicação torna-se residual, num contexto em que se atribui maior importância à escolha de uma área específica pelos alunos (McCoy, 2005). Seria necessário pensar um espaço de oficina que incorporasse teoria e prática, e no qual prevalecesse a experimentação, também como forma de estudo e reflexão.

Os alunos nos anos iniciais do ensino de design "veem" e descrevem os seus processos de forma confusa, mas pluridimensional quando ao discurso e aos significados, embora muitas vezes não compreendam a necessidade de documentar o seu percurso. Por sua vez, os estudantes em níveis de escolaridade mais avançados adquiriram já conceitos e esquemas complexos para descrever os seus trabalhos. Desenvolvem um tipo de discurso que, no entanto pode levar ao resultado do "design para designers" (Lawson, 2005) isto é, privilegia-se muitas vezes a obtenção de produtos com um grau de finalização elevado, em vez de uma sequência progressiva de aprendizagem, que pode nem sempre produzir os resultados mais apelativos.

Relativamente aos ciclos de ensino que têm como objetivo preparar para o mercado de trabalho, gera-se a confusão entre os limites/definição entre educação e prática. De certa forma, tal confusão pode ser motivada pelo facto da maioria dos ciclos de ensino de "educação profissional" começar pelo conhecimento geral, seguido de uma visão dos pressupostos ligados à profissão e que termina com atividades especializadas (Swanson, 2005). Pelo contrário, no design, o ensino em geral alicerça-se nas capacidades técnicas específicas que devem permitir a introdução de uma perspetiva mais alargada, proveniente da história ou da teoria (Swanson, 2005).

A profissionalização crescente das atividades ligadas ao design motiva parâmetros cada vez mais exigentes de educação e avaliação, que se desenrolam essencialmente numa lógica de procura de status e controlo, mais do que de preocupação com o design ou o seu processo (Lawson, 2005). A preocupação com os "produtos" do design continua a atribuir relevância ao seu suposto sucesso comercial ou como marcos de afirmação exterior de valor, no entanto pode-se enquadrar a esperança de um futuro diferente, já que os valores sociais começam a tomar parte num mercado cada vez mais saturado, ainda que nem sempre pelos melhores motivos.

Da mesma forma que na relação da indústria com os produtos, a avaliação e as críticas dos professores normalmente recaem sobre os produtos e não sobre os processos, o que pode levar à confusão entre os dois (Lawson, 2005). O produto final tornou-se central no design, essencialmente devido à especialização da tecnologia, existindo pouca atenção ao processo, o que pode tornar-se um obstáculo para os designers e, por conseguinte também para o seu ensino, já que se dirigem os processos mentais para um objetivo pré-definido (Lawson, 2005).

## CAPÍTULO 4 AS MARCAS DO PROCESSO?

Entendo o processo como o envolvimento, a formulação constante de uma reflexão, que ora converge num assunto particular, para a criação de um objeto, de uma imagem, ora se alarga para um espectro mais largo, mas que mantém a sua presença e inquietação em quem com ele aprende a viver. Tal como o projeto, a minha escrita é disso testemunha, nasce e renasce de um constante desassossego, necessidade de reformulação de palavras e ideias que ainda não sabem o que querem ser. Dessa forma, partindo do significado das próprias palavras; projeto, processo e método, deambulo entre os três termos. Do enquadramento que dou a cada um deles talvez possa extrair uma significação.

O projeto implicaria ordenamento, surgiria como forma de compilar o processo. Embora este último possa ter sido confuso, invisível, intermitente, o projeto surge enquanto estrutura, código que se mostra ao exterior, com início e fim, nascimento, crescimento e solução, como "morte" de um processo ao qual se sucederá outro. O método surge como a forma através da qual a comunidade dos designers, artistas ou cientistas validam, talvez mais para os outros do que para si, uma ordem.

No território do ensino e do design, o meu discurso tende a vincular-se ao processo quando se abordam as relações que se estabelecem no interior do trabalho dos alunos. O projeto surge como mecanismo de trabalho, na qual confluem os "processos". O método seria o estabelecido, o projeto que se tornou sistemático nos seus processos e que foi validado perante uma comunidade de saber.

A minha versão do projeto nasceu, enquanto aluna, através das palavras de Munari, pela sua ordem, que suspeito a escolarização tornou ainda "mais ordenada" e que a vida teve a amabilidade de desordenar. Por sua vez, este caminho que me leva uma vez mais a repensá-lo, é o que me leva à posição de professora e ao seu questionamento. Desse modo, reflito sobre ele, da mesma forma que a escrita se desenrola, partindo do seu interior. Assumo a limitação, de quem, estruturada pelo método, tenta refletir para além dele.

O design é validado pela materialização de uma solução, mas busca também um saber ser, a exploração de formas e conceitos, que pressupõem não somente o estabelecimento de relações objetivas como também subjetivas e emocionais com os sujeitos. Desse modo, acompanha-me a estranheza de assistir no ensino a uma generalizada sucessão de projetos fundados numa relação muito volátil e superficial. Como referido por Atkinson, grande parte dos cursos de ensino secundário centra os seus esforços na

transmissão da técnica, mais do que no desenvolvimento de métodos de pesquisa e de interpretação (Atkinson, 2006), uma relação que parece não incorporar risco, inquietação ou envolvimento emocional na relação com os projetos. Apenas um nervosismo residual, do fim de linha de um trabalho, que não é garantia de um envolvimento efetivo, mas também afetivo, mas evidência da imposição do tempo, ao qual eu própria me submeto.

Resumir-se-ia quase exclusivamente a um início e fim, que parecem sobrepor-se, e no qual se tenta a todo o custo eliminar as marcas do processo. Estas marcas seriam esquecidas e apenas ressurgiriam quando se quer voltar a compor a história, normalmente de modo linear, sequencial, como "memória descritiva", mas que não assume erros e retrocessos no percurso, que afinal o tornariam demasiado ineficaz ou intransmissível, ou de outro modo, obrigam o processo que não teve etapas a descobri-las, a criar uma história que não existiu.

Coloca-se também como hipótese, fundada através da minha experiência, uma percepção do processo do aluno que não procura esconder erros ou a ausência de trabalho, mas que não reconhece sentido em reconstituir um caminho que não se estruturou de forma sequencial ou que o professor acompanhou. No caso específico dos alunos de design gráfico, as bases da sua aprendizagem vão de encontro ao entendimento da comunicação visual e desse modo poderá encontrar-se também resistência em traduzirem produtos gráficos mediante uma explicação teórica, que podem considerar estar subentendida ao resultado do trabalho. Neste contexto, embora do aluno muitas vezes se requeira primeiro o domínio técnico, não deveria existir primeiro a construção de uma consciência crítica proveniente da experimentação onde as ferramentas se pudessem fundar apenas como utensílios a esse pensamento, em vez de o substituírem? Não se advoga uma completa desagregação de uma organização de trabalho ou sequer a indução de uma perturbação emocional dos alunos através da violência da crítica, mas o questionamento sobre se um maior envolvimento, intrusão entre estes e os objetos de estudo poderia levá-los a descobrir o que há deles no que constroem.

Estará o professor ao focar-se na segurança da técnica, a assumir uma posição de conforto perante o conhecimento, enredado num sistema do qual deve providenciar ao aluno as ferramentas de resolução sob pena deste "falhar" o percurso obrigatório (Atkinson, 2006)?

Funda-se um conflito entre a necessidade de se formarem alunos capazes de ultrapassar com sucesso essas etapas escolares, e ao mesmo tempo serem capazes de agir

criticamente, experimentarem de forma autónoma, promovendo assim processos singulares de compreensão e de interpretação das várias expressões do design. No entanto, talvez seja do reconhecimento desse conflito, da conciliação entre as exigências fixadas pelo ensino e a sua reflexão que possa surgir um caminho.

Constroem-se porventura alunos, que se expressam partindo de um quadro de ação demarcado? Esquecemo-nos porém que existe um espaço, uma diferença, entre o domínio da técnica e ser capaz de a expressar. Apela-se também a saberes e competências distintas que é necessário desenvolver. Porventura essa ausência (de envolvimento) principalmente no campo do design seja também motivada pelo facto de persistir um enquadramento deste enquanto atividade que depende de um cliente, de uma determinação particular, submetida a um briefing. Desse ponto de vista, o aluno estaria a simular na sua prática escolar uma relação de constante envolvimento e afastamento relativamente ao objeto de estudo, em que teria que se colocar essencialmente como "executor" ou até como investigador, mas submetido ao rigor científico de não tomar parte do processo, sob pena de adulterar os resultados.

No entanto, num contexto de constante evolução tecnológica fará sentido que os alunos sejam treinados para seguir um conjunto de procedimentos que lhes são impostos (Lawson, 2005)? Esses serão rapidamente ultrapassados e substituídos por outros. O foco não deve antes incidir no modo como interpretam e se dirigem a esses novos elementos a que constantemente são expostos (Lawson, 2005)?

A função do designer gráfico numa sociedade regida pela tecnologia poderá ser a de constituir-se como o "elemento humanizador" (McCoy, 2005: 12), isto é conferir significado e uma maior proximidade, entre a grande quantidade de informação abstrata existente e o público através da sua perspetiva singular (McCoy, 2005).

Os designers terão para isso que se envolver ativamente na exploração das novas tecnologias que se vão desenvolvendo (Lawson, 2005).

A não imposição de uma forma de trabalho e dos respetivos meios técnicos justifica-se pela obsolescência a que estão sujeitos, pois deixarão rapidamente de servir as necessidades, mas por outro lado, podemos cair no risco de perseguir uma aprendizagem focada estritamente no produto final e na sua constante superação (Lawson, 2005).

O design enquanto atividade profissional, como anteriormente referido, descreveu um movimento progressivo de transição do espaço da oficina para a escola, de um saber prático para uma racionalização teórica. No entanto, em consequência do seu

afastamento da indústria produtora, que motivou a crise desta última, assiste-se novamente a um movimento inverso, de tentativa de aproximação do ensino do design ao contexto profissional.

Ao longo dos anos, a discussão acerca do design gráfico incluiu visões que defendiam a continuação do autodidatismo como fonte de inovação e excelência (McCoy, 2005). Entendia-se que a aplicação generalizada de métodos pedagógicos poderia incorrer numa homogeneização da prática (McCoy, 2005). No entanto, essa perspectiva restrita relativamente ao design e ao ensino do design estaria em completo desacordo com a sua possibilidade de evolução e adaptabilidade, que está na sua génese. Esta depende de uma necessidade/problema que lhe é exterior e que por si só não é uma categoria estática.

O ensino não deve porém ser passivo, focado exclusivamente na transmissão professor-aluno ou na mimetização pura da prática profissional, mas desafiar os estudantes a olharem com mais profundidade para as disciplinas e para si próprios para criarem ligações entre o design e a cultura, a história, os seus utilizadores, a sociedade em geral e a própria tecnologia (McCoy, 2005). A focalização restrita na concretização técnica remete a escola para uma aprendizagem predominantemente homogeneizadora, desencorajadora do prosseguimento de estudos superiores ou da estruturação de projetos profissionais próprios (McCoy, 2005).

### **A comunicação do processo de design**

Usualmente é feita uma associação direta entre o ensino do design gráfico e a criação de produtos visuais, no entanto este também incorpora o desenvolvimento de conceitos, que englobam quer a produção de imagens, a exploração e análise de informação, como de hipóteses em termos de comunicação (Baseman, 2005).

Pressupõe-se também que o ensino do design gráfico adquira objetividade, ou seja que o aluno extraia e combine as imagens, signos e símbolos disponíveis, de modo a serem perceptíveis por uma grande maioria e, não só por aqueles que à partida os interpretariam (Munari, 2009). No entanto, denota-se uma dificuldade generalizada dos alunos na transmissão do percurso efetuado, da reflexão ou mesmo das ações que o compuseram.

As pistas para a compreensão deste problema podem-se situar tanto no ensino, como na própria atividade. Por um lado, no âmbito mais geral do ensino das artes visuais, tende-se a associar a exigência de um raciocínio mais estruturado nas disciplinas de pendor mais teórico, como a História e Cultura das Artes, na qual subsiste alguma

secundarização curricular relativamente ao design como também às manifestações mais contemporâneas da arte. Normalmente a alusão ao design encontra-se algo desvinculada da restante produção artística e do momento social e cultural que o produziu. Do mesmo modo, não se inclui na análise desses testemunhos a perspetiva do seu criador, quer porque de facto não exista, como também porque ao próprio percurso do design se tendeu a dar primazia às características mais tangíveis, sob pena talvez de se confundirem com a produção artística ou porque se assuma que os efeitos do seu sucesso ou fracasso não fossem tão gravosos para a consciência cultural geral.

Se considerarmos o processo como uma "skill", uma aptidão, poder-se-á também encontrar uma outra hipótese para explicar mais facilmente esta dificuldade de comunicação (Lawson, 2005). Este pode ser analisado, desenvolvido e praticado, no entanto, como qualquer outra aptidão, num estado mais avançado é interiorizado e passamos a exercitá-lo de modo inconsciente (Lawson, 2005). Dessa forma, torna-se mais difícil, inclusivamente para um designer experiente, falar sobre o seu processo do que sobre os seus produtos. Também no design, tendemos a desenvolver um trabalho de forma mais espontânea, quando o modo como o realizamos, apesar de importante, deixa de se sobrepor à tarefa (Lawson, 2005).

Do mesmo modo, o professor terá que recuar à decomposição do processo, como se se tratasse de um tecido, do qual é preciso extrair a trama. Cabe-lhe assim, não tecê-la, mas dar a conhecer aos alunos a multiplicidade de teias/estruturas possíveis para segurar essas linhas, ou seja criar/provocar no aluno a criação dessas ligações entre conhecimentos aparentemente separados uns dos outros, de modo a que este seja capaz de criar a sua própria rede, o seu próprio processo.

### **A Pesquisa e as disciplinas teóricas**

Espera-se dos estudantes de design e particularmente dos de design gráfico que realizem uma pesquisa diversificada relativamente às temáticas sobre as quais estão a trabalhar. No entanto, desse investimento numa pesquisa heterogénea, pode também resultar um conhecimento superficial sobre muitas coisas (Swanson, 2005). Se considerarmos que a progressão do design gráfico não se deva centrar apenas nessa diversificação ou na novidade dos problemas trabalhados, poderá fazer sentido um maior investimento na pesquisa (Baseman, 2005). Um conhecimento alicerçado nas

artes liberais<sup>11</sup> e nas disciplinas teóricas, que possa atribuir maior sustentação quer à pesquisa quer à comunicação (Baseman, 2005).

Diluem-se os limites entre o problema que cabe ao design e a fronteira para a disciplina na qual se funda o problema. Mas, de forma positiva possibilita ao design que integre várias disciplinas (Swanson, 2005). Desta perspectiva fará sentido trazer para a discussão a atribuição de uma maior importância das disciplinas ditas teóricas para o ensino do design?

Importa, no entanto, pensar sobre as disciplinas teóricas num território no qual a prática também já exista, que não sejam pensadas nem em substituição desta, de forma impositiva, ou apenas enquanto acréscimo. Estas são consideradas tanto como perda de tempo para o trabalho de projeto, tanto como possibilidade de ir mais além num ensino que nem é completamente prático nem cujo campo, dada a sua vastidão, está completamente definido (Swanson, 2005). Exemplo desta indefinição/confusão é a constituição de algumas disciplinas teórico-práticas enquadradas em ciclos de cursos do ensino secundário na área das artes visuais. Muitas vezes, no interior da própria disciplina dividem-se os espaços/tempos desses processos de aprendizagem de forma hermética, como se desligados um do outro.

Dos estudantes deveria ser requerida uma análise mais profunda dos assuntos, que os encarem enquanto objetos de estudo, cuja história e significados é necessário reconstituir, partindo do seu interior, da descoberta da sua estrutura-base, para que consigam uma transposição gráfica mais abrangente.

Cada vez mais o design constitui-se como uma atividade cujos resultados dependem da reunião de conhecimentos específicos, inclusivamente provenientes de várias áreas, o que não significa que a formação do designer se possa confinar a limites, se possa setorizar integralmente, mas que, precisamente por esse motivo, se abra a um conhecimento mais abrangente e ao trabalho de equipa.

Existe a necessidade de entender e articular realidades culturais diversas, desse modo torna-se imprescindível o seu estudo e compreensão, não apenas como caminho para a comunicação, mas para que o design se construa partindo de uma base de pensamento mais forte e rigorosa (Baseman, 2005).

---

<sup>11</sup> Segundo Aristóteles as artes liberais deveriam corresponder a determinadas premissas; não deveriam ser mecânicas ou utilitárias, pois deveriam constituir valor em si mesmas, embora mais tarde tenha considerado o seu valor para a democracia. Mais tarde através dos Gregos e dos Romanos explicitaram-se quais as artes liberais: o trivium da gramática, lógica e retórica e o quadrivium da aritmética, geometria, música e astronomia (Baseman, 2005: 24)



Procura-se porventura atingir também um estado de "inconsciência natural", a naturalização do processo, mas não submetida ao seguimento acrítico de uma estrutura estática. A aprendizagem estaria desta forma focada numa primeira fase no treinamento do pensamento mais do que das técnicas, para que depois os projetos possam ser construídos partindo do desenvolvimento das hipóteses e caminhos traçados anteriormente.

A disseminação das mais recentes tecnologias junto de uma cada vez maior franja da população, permite que hoje haja um conhecimento quase generalizado de muitas das ferramentas ligadas ao design, contudo esse domínio não implica que os resultados incorporem conteúdo, sem o qual não lhes seria atribuído significado (Baseman, 2005).

Embora seja apanágio do design que "a forma segue a função", este está cada vez mais submetido a uma sinestesia, à variação e intermutação de imagens, formas e significados, da qual o binómio forma-função é apenas uma parte diminuta (Ciampa, 2010). Somos levados a crer que progressivamente o design se transformará/expandirá, ao mesmo tempo que o próprio designer descobre/inventa novas necessidades no ser humano. Assim necessitamos de designers mais criativos e mais críticos, no fundo com mais poder, num contexto em que o poder é conhecimento e comunicação (Ciampa, 2010).

Partindo dessa necessidade, como podemos incorporar uma maior base de treino do pensamento/raciocínio na escola? Mais uma vez, não podemos descurar as capacidades técnicas, pois são necessárias tanto para a execução do design como para possibilitar aos estudantes a criação de um bom portfolio, relevante para o seu percurso (Ciampa, 2010). Assumindo a importância de ambas, como equilibrar as duas valências no tempo de que dispomos no currículo (Ciampa, 2010)?

Embora nos possamos situar, para elaborar uma hipótese, num território distinto do do ensino geral, relativamente ao design no ensino secundário, no dos cursos Científico Tecnológicos ou no dos Profissionais, dos quais se pretende como resultado a formação de técnicos, não encontro sentido para essa separação ou para a restrição de possibilidades. Do ponto de vista do tipo de ensino, estão-se a preparar tanto profissionais para um mercado diversificado como estudantes para graus de ensino superiores. Ambos terão necessariamente que crescer em prática e treino de pensamento. Porventura, no caso daqueles que ingressam de forma mais imediata no mercado de trabalho, essa dupla preparação possa fazer ainda mais sentido.

Uma vez que não podemos, nem talvez fosse desejável, alargar o número de anos ou de horas do ensino secundário, talvez a hipótese seja maximizar esse tempo de encontro a projetos que incorporem mais da interdisciplinaridade do design e das suas exigências, nomeadamente através de projetos com clientes reais e de articulação com outras áreas que complementem também os programas de estágio (Ciampa, 2010). A própria pesquisa, enquanto objeto de estudo e reflexão, pode constituir um caminho para pensar a introdução dessas bases teóricas no design, pela forma como as várias disciplinas se alicerçam em métodos de pesquisa diferenciados; desde a interpretação de uma língua, ao trabalho de laboratório das ciências, a observação ou a pesquisa de campo (Bomfim, 1994). Partir dos modos como as várias áreas investigam pode integrar-se de forma mais coesa no processo do designer, como equilíbrio da teoria e do trabalho de oficina, que se continua a valorizar. Introduzir-se-iam as diferentes disciplinas, através dos seus métodos de pesquisa (Bomfim, 1994).

A missão do currículo e antes de mais dos professores será a de instigar nos estudantes uma disposição para o conhecimento tanto relativamente ao cenário académico como profissional (Ciampa, 2010). Essa missão torna-se assim contínua tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos. No entanto, subsiste nos estudantes de design a dificuldade de comunicação dos processos, bem como a relativização desse caminho. A possibilidade, a quantidade de opções parece por vezes configurar-se como limitação. Tendem a encarar a pesquisa mais como forma de encontrar uma rede de segurança, um caminho propositadamente limitado que desagua num resultado mais imediato.

Podemos também assumir que estes tentam alcançar imediatamente o resultado final por desconhecimento, falta de prática do processo ou exatamente porque o entendimento que a escola faz do processo assim o dita. Desta forma, a pesquisa parece surgir no processo, mais como espaço de transição entre ideias, campo de pensamento, do que como explicitação do problema ou do caminho para a solução.

"É muito difícil limitar um problema (...) há que aprofundar todas as coisas que o entusiasmo juvenil faz muitas vezes surgir imediatamente como superáveis. Relativamente a um problema limitado é necessário fazer o máximo de exercícios. (...) Os jovens (...) desejariam desenhar imediatamente projectos, como gostariam de (...)tocar instrumentos musicais" (Munari, 2009 :22).

Os limites de um problema surgem assim como o que há de realmente "problemático" no ensino do design, tanto pela limitação restritiva, como pela abertura total. Entre a definição clara de um problema e a abertura a situações mais livres, configuram-se vários

cenários. Por um lado, um problema definido obriga à estruturação e à avaliação de hipóteses, a um exercício contínuo de reconfiguração face a um resultado final, já definido. No entanto, se não lhes é pedido um resultado objetivo, se lhes é antes pedida exploração como resultado, o problema adensa-se.

Numa situação mais livre, o desafio não reside tanto na recomposição dos vários elementos, mas na sua recolha, o que poderá desencadear um processo mais intenso de pesquisa já que o problema não está definido, e que o carácter da pesquisa se tornaria consequentemente mandatário. Talvez o "problema" não resida no tipo de proposta ou de "situação livre" que o estudante encara, mas na necessidade deste "aprender a aprender", mais do que a tentar dominar todos os assuntos (Rodrigues, 1989).

### **O problema (do problema) e a solução**

Foqumo-nos nos dois termos ou metáforas que parecem balizar o design; "problema" e "solução". Mas o que define um problema como sendo "problema" do design, do designer? O problema ou a solução? Que componentes são os específicos que cabem ao designer descodificar ou então criar? Serão os da forma, cor, dimensão, textura, composição? Esses seriam relativamente simples, mas implicamo-nos enquanto designers e também como público, professores e alunos, enquanto humanos, por isso as premissas crescem, são também de interface, subjetivas ou emotivas. Revemo-nos e criamos o que nos rodeia, à semelhança da complexidade que vemos em nós.

Assim também o ensino do design implica todas essas facetas por desvendar, confusões, implicações e inquietações. Numa primeira fase de evolução do design, o problema correspondia de facto a uma falta, a uma necessidade do mercado e a uma imposição de persuasão dos clientes, através da qual o designer manifestava também o seu préstimo e a sua validade numa sociedade industrial ainda em crescimento (Lasky 2005). No entanto, essa perceção alterou-se para um cenário no qual muitos dos constrangimentos são comuns ao problema e à solução. Não nos podemos posicionar face ao problema, enquanto dificuldade, mas como novidade porque são válidas hipóteses completamente novas. O designer pode ser simultaneamente responsável pelo problema para o qual vai criar uma hipótese de solução.

De modo oposto à génese do que é definido vulgarmente como problema, os designers não se sentem perturbados com a sua criação (Lasky, 2005). Pelo contrário, a escassez de problemas é que constituiria uma dificuldade. Neste sentido, o processo do design diverge por exemplo do das ciências, porque enquanto as ciências focam os seus

esforços desde o primeiro momento na exploração e reflexão sobre o processo e na sucessão criteriosa de etapas, o design tende a focar-se na solução (Lasky, 2005). Arrisca-se que, no design é a solução que valida a hipótese, enquanto elemento que não existia *à priori*.

Uma prática específica do design na interiorização e no desenvolvimento do projeto, poderia originar modos diferentes de exteriorizar e explicitar por comparação com as ciências (Lawson, 2005). Situa-se desse modo, a diferenciação entre os modos de fazer das duas atividades na forma como o ensino os estruturou, já que não se reconhecem estilos cognitivos diferenciados entre elas (Lawson, 2005).

No ensino do design embora haja uma presença constante do projeto, não é predominante a necessidade dos estudantes tornarem-no explícito para ser reproduzido por outros. Apesar do rigor do processo, assume-se que a cada aluno deva corresponder uma versão individualizada do caminho a descrever, o qual, por norma, não deve replicar ou tentar mimetizar a de outro estudante. Existe uma dicotomia entre a necessidade de execução otimizada em tempo e recursos e a necessidade de se explorarem a si próprios. Desta forma, a dificuldade de comunicação do processo pelos alunos, explanada anteriormente, pode encontrar também aqui o seu eco. Por um lado, fundada na proximidade com a necessidade de autoexpressão provinda das belas artes ou por outro, também numa necessidade de competitividade imposta pela sociedade e da sociedade na escola, que poderá impedir o espaço de reflexão sobre o aprendido.

É claro que, do ponto de vista do cliente, para quem o aluno se poderá vir a dirigir, existe muito pouco interesse no percurso até à solução, mas se se perder cada vez mais o processo de vista, partindo do ensino, poder-se-á estar a caminhar para uma negação, ocultação completa do processo, afinal em última instância, do designer. Equacionado dessa forma, o designer surgiria como executor maquinal de tarefas e o design apenas como forma de sustentar a promoção de um produto.

Relativamente à solução, como sabemos que devemos comunicar através de um cartaz, interferir no que nos rodeia através da criação de um objeto, que é essa a solução devida, em vez de qualquer outra? Em última análise talvez porque o Homem teria essa necessidade de fixar imagens, cores e formas, porventura à semelhança da memória, para tentar replicá-la ou tentar expandir os seus limites. Somos produtores de imagens, dessa forma a solução do design pode ser sinónimo da tentativa de tentar tornar presentes memórias ou de as construir. Assim, importa atribuir-lhes significado,

conteúdo para que perdurem, ainda que possam ser re-significadas, adaptadas, tal como a memória o é ao longo da nossa vida.

Embora não se possa tomar o "problema" como base única de análise para o ensino do projeto de design, o design é a única atividade na qual o problema corresponde à sua descrição (Lasky, 2005). Do design espera-se uma interpretação de dados e elementos que doseie caos e ordem. Apesar do problema poder ser analisado sob diferentes perspectivas, implica-se um ordenamento de atributos que implicam "uma função".

Claramente o processo nem sempre corresponde ao que os alunos estão habituados a analisar e a tornar explícito, pois "o processo do design por definição ocorre dentro das nossas cabeças"<sup>12</sup> (Lawson, 2005:41). Da mesma forma, tal como "podemos ver designers a desenharem enquanto pensam, mas os seus desenhos podem nem sempre revelar tudo do seu processo de pensamento"<sup>13</sup> (Lawson, 2005:41), também aquilo que um aluno desenha pode apenas revelar partes do que pensa ser válido visibilizar.

Difícilmente se irá chegar à análise completa e isenta de falhas da natureza do processo, mas vamos-nos focar na análise do que a escola e o ensino revelam do projeto, assim como do que o projeto revela da escola.

### **Que fa(z)es?**

Bruno Munari no livro "Das coisas nascem coisas" refere que "projetar é fácil quando se sabe o que fazer. Tudo se torna fácil quando se conhece o modo de proceder para alcançar a solução de algum problema" (Munari, 2014:12). Desta perspectiva o design estará sempre submetido a um processo, a um método, uma forma resolúvel, com que o designer ou o aluno se deverá familiarizar e aplicar de forma sistemática.

Subentende-se uma visão cognitiva e racional de um objeto ou imagem. "A tomada de decisões entendida como centro do pensamento racional e lógico"<sup>14</sup> (Norman, 2014: 12). No entanto, como Donald A. Norman reflete no livro "Emotional Design", "a componente emocional do design pode ser imprescindível para o produto mais do que os seus elementos práticos"<sup>15</sup> (Norman, 2004: 5).

Embora uma abordagem direta e racional possa beneficiar a emergência de resolução de um problema, restringe o surgimento de outras hipóteses que adviriam de uma

---

<sup>12</sup> Citação de tradução livre "The design process, by definition, takes place inside our heads".

<sup>13</sup> Citação de tradução livre "...we may see designers drawing while they think, but their drawing may not always reveal the whole of their thought process".

<sup>14</sup> Citação de tradução livre "...the common belief that decision making is the heart of rational, logical thought".

<sup>15</sup> Citação de tradução livre "...the emotional side of design may be more critical to a product's success than its practical elements".

abordagem mais flexível. Os processos mentais tendem a desencadear-se mais facilmente em estados de maior relaxamento. Por conseguinte o designer produziria objetos mais fáceis de usar ou suportes visualmente mais eficazes porque se estaria a permitir uma maior facilidade destes encontrarem soluções para os problemas (Norman, 2004:19). O aluno a cada novo projeto situa-se entre a necessidade de obter de forma rápida e eficaz o resultado e a de uma pesquisa que o contextualize. Por um lado, procura-se que o aluno corresponda à idealização de um caminho, no qual se robustecem hipóteses, por outro lado pede-se que nesse caminho não se demore em fases que exteriormente surgem como de procrastinação (Lawson, 2005).

### **Entre a arte, a ciência e a linguagem**

Uma das maiores fronteiras impostas ao design situa-se entre a necessidade de um problema ser encarado enquanto categoria resolúvel, suscetível de uma solução objetiva, e a hipótese de deixar a interpretação do problema em aberto, de expor emoção na solução, ou de atrever-se a pisar outros limites, os da arte?

Da necessidade talvez contraditória a que o design está hoje sujeito, de conseguir equilibrar objetividade e subjetividade, este aproxima-se ora das artes ora das ciências ora da linguagem (McCoy, 2005). "O design como arte preocupar-se-ia com a expressão pessoal focada nos conteúdos. O design como ciência preocupar-se-ia com a representação sistemática de informação objetiva e ainda, o design como linguagem, preocupar-se-ia com a leitura e interpretação de um texto e seus conteúdos por parte do público"<sup>16</sup> (McCoy 2005:11). A análise destas aproximações do design a outras áreas poderá ser, no entanto, pensada partindo dos elementos que lhe atribuem sentido; processo e produto.

Desse ponto de vista, e no caso das ciências, estas regem-se por métodos rigorosos quanto às técnicas, à ordem aplicada, mas também à análise dos resultados. Eventuais "invisibilidades" do processo, elementos não completamente definidos, são erros que obrigam a que o método volte à fase inicial. Quanto aos seus produtos, através das ciências tenta-se sempre, e de alguma forma, vencer a batalha entre o Homem e a Natureza. Nesse sentido, aproximam-se do design, que também assume muitas vezes para si a tarefa hercúlea de tentar dar forma a tudo o que o rodeia (Flusser, 2010).

---

<sup>16</sup> Citação de tradução livre " Design as art is concerned with personal content and expression; design as science is concerned with the systematic presentation of objective information; and design as language is concerned with the audience's reading or interpretation of text and content".

No entanto, no caso das ciências, ao contrário do design, não existe a obrigatoriedade dos seus produtos assumirem um aspeto comunicável, perceptível. Por vezes é o designer ou o artista a ser chamado a "dar forma" às suas "descobertas" ou aspetos que o olho humano não consegue ver, para se aproximarem do público.

Quanto à Arte e ao design, os processos de ambos encontram pontos de contacto, já que os dois exploram técnicas e ideias partindo de um campo alargado, no qual ora cabe o objetivo ou o subjetivo, separados ou em sintonia. Quanto aos produtos reservo-me o direito de não definir os da Arte, porque uma definição de encontro aos seus produtos que seria aqui solicitada, seria redutora e parcelar. No entanto, pela indefinição ou pela complexidade que exigiria tentar defini-los, pode aproximar-se do design.

Por último, design como linguagem. Situo o processo da linguagem nas pessoas, na evolução das sociedades e culturas, tal como o do design. Assim, ambos deveriam crescer ao mesmo tempo para que um explique o outro. Neste sentido, linguagem e design são faces de uma mesma realidade. Logo, os seus praticantes devem conhecer-se e à sua língua para poderem evoluir. Afinal pensamos por palavras e ainda que não consigamos descrever o nosso trabalho tivemos que o pensar.

Talvez o design não seja nenhuma destas coisas, mas exatamente por isso possa pensar através delas. Na compreensão da pergunta talvez resida a resposta, a maioria dos problemas exige a compreensão dos três, já que também se "esvanecem cada vez mais as fronteiras entre cliente, autor, designer, especialista ou público"<sup>17</sup> (McCoy, 2005).

Aos resultados do design exige-se muitas vezes uma perceção generalizada, embora possa assumir especificidades. Por esse motivo, tendemos a esquecer, de forma mais vinculada que noutras áreas, como as ciências, a reflexão implícita ao trabalho, que pode ir desde a investigação de segmentos de mercado até a análise histórica ou cultural de determinada realidade. Desse modo, importa atribuir à aprendizagem dos futuros designers situações de interferência real com a realidade cultural e histórica que deram origem a essas imagens e testemunhos, para se construir uma estrutura base para a atividade, partindo de si própria.

---

<sup>17</sup> Citação de tradução livre "Professional boundaries are blurring between client, author, designer, reproductions specialist, and audience."

Através da revisitação das minhas próprias palavras, recupero a preparação da proposta didática e a reflexão sobre a sua aplicação.

Uma vez mais, e à semelhança do início do estágio, uma sensação de suspensão, de inquietação. No entanto, embora este estado de espírito se pudesse ainda vincular de forma residual à necessidade de controlar os conhecimentos ou os meios, fundava-se essencialmente na constatação do espaço de aula como sendo cada vez mais e, de forma mais notória, um território submetido a uma contínua necessidade de flexibilidade e de adaptação. Como espaço de constante descoberta que era necessário desbravar e controlar, mas sem impor o controlo.

Constato que a minha perceção relativamente a estes lugares de aprendizagem encontra-se moldada por um entendimento da "aula" e do "projeto", como um espaço que, tanto física como mentalmente, não se encontra circunscrito ao invólucro de uma sala e à transmissão de conhecimentos unidirecional, do professor para o aluno, ou a um conjunto de regras estanques que se possam aplicar sempre da mesma forma. Esta construção fundou-se na minha experiência pessoal anterior ao estágio, reforçada pela possibilidade que o estágio e a própria escola enquadra. Esta assenta a sua tessitura numa liberdade subentendida que, tal como os deveres, não se impõe, mas que exige a partilha e responsabilização por parte de alunos e professores.

Uma vez mais, assumi uma posição transitória. Embora a minha presença relativamente aos estudantes nesse ambiente se tivesse tornado estável, não assumi até aí uma posição nuclear. Existia um conhecimento mútuo, mas também desconhecimento por parte dos estudantes, quanto ao meu enquadramento nas linhas mestras da sua aprendizagem. Seria necessário aprofundar a compreensão mútua entrosada na prática, mas também inerente à singularidade de cada estudante, numa situação em que ambos nos colocamos como construtores e simultaneamente elos fundamentais da relação ensino-aprendizagem: por um lado, a necessidade de explicitar as motivações e justificações inerentes ao projeto, por outro lado a exigência que se faz ao estudante de abertura a essa experiência para que possa ocorrer aprendizagem.

Introduzo o termo projeto, enquanto forma de organização do currículo, que surge "como uma forma de vincular a teoria com a prática" (Hernández e Montserrat, 1998:29). Embora, enquanto mecanismo de trabalho a sua génese seja consentânea com a do projeto de design, pretende-se explorar partindo da experiência de estágio uma



visão de ensino artístico mais alargada, que não se limita a esse território, mas que se foca particularmente no professor e no estudante e nos seus modos de fazer.

Pressupostos similares ao do projeto estão na base do currículo da escola profissional, estruturado "como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática". De igual forma, pressupõe "organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente" (Azevedo, 2014: 15).

Relativamente ao ensino artístico e particularmente ao ensino do design, a estruturação por projetos de trabalho é também herdeira da prática oficial na qual a própria atividade nasceu. Fundada neste duplo enquadramento, a pedagogia subjacente à Escola Artística e Profissional *Árvore* assenta na experimentação e na execução de projetos submetidos a uma prática oficial como preocupação fundamental (Projeto Educativo *Árvore*, 2006/2010).

"Aborda o ensino profissional numa perspetiva que privilegia o desenvolvimento das capacidades criativas e das competências técnicas, aliada a uma forte preparação pessoal e profissional numa perspetiva transdisciplinar e de integração de saberes " (Projeto Educativo *Árvore* -2006/2010:3).

Partindo desta visão, torna-se necessário explicitar os eixos que regeram o desenvolvimento da proposta; a estruturação do projeto face à escolha do tema, a sua articulação quer com os objetivos do módulo em que se insere, quer com as motivações que alimentam a reflexão.

Face ao cenário exposto, a proposta desenvolvida não pretendeu instaurar uma nova forma de estruturar a aprendizagem pelo projeto num local ao qual fosse estranha essa metodologia, mas instaurar a reflexão partindo do seu espaço. Explicita-se a minha construção individual de encontro à relação entre o ensinar e o aprender e aos modos como esta se pode tornar significativa. Esse questionamento foi alicerçado quer na relação dos alunos com os objetos de estudo, bem como partindo das minhas próprias representações enquanto professora e das relações que estabeleci com a turma, o espaço e a minha própria prática.

A origem da introdução dos projetos na escola foi a construção de um sentido de "globalização"<sup>18</sup>, entendida como a agregação de conhecimentos que não se limitam ao

---

<sup>18</sup> A definição de globalização aqui apresentada remete para a agregação de saberes, por oposição à sua acumulação ((Hernández e Montserrat, 1998).

território de uma disciplina (Hernández e Montserrat, 1998: 29); a formação de uma estrutura entre as fontes de informação e os modos de aprendizagem, que permitisse o seu desenvolvimento pelos alunos, mais do que pelos professores. Por parte do professor, surge como fundamental a reflexão e a interpretação sobre a prática ao mesmo tempo que esta se desenrola (Hernández e Montserrat, 1998).

Segundo Hernández, a função do projeto na escola é a de propiciar a conciliação/organização de conhecimentos, inclusive provenientes de diferentes disciplinas, através da aglutinação de diversos conteúdos, partindo de problemas, orientados em torno do tratamento de informação e sua consequente transformação em conhecimento próprio (Hernández e Montserrat, 1998).

A análise do projeto irá assim ser desenvolvida partindo das hipóteses de mudança na organização dos conhecimentos escolares que aquele admite incorporar, que são definidas como: a possibilidade de abordar qualquer tema na sala de aula; a constituição de cada tema como um problema que depende do desenvolvimento de uma estrutura que o sustente; a relevância da relação entre ensino e aprendizagem e seus procedimentos e um sentido de partilha de responsabilidade entre professores e alunos pela atividade que se realiza em sala de aula (Hernández e Montserrat, 1998).

Relativamente aos temas abordados em sala de aula, a definição da temática surge vinculada às motivações particulares do contexto, mas essencialmente à definição de um eixo condutor, de uma estrutura que lhe atribua relevância para a aprendizagem. Situa-se o desafio na adequação da forma de abordagem a cada grupo de alunos e à especificação do que podem aprender (Hernández e Montserrat, 1998). À semelhança do design, estabelece-se um problema que deve ser resolvido partindo de uma estrutura, mas que não se confina aos seus limites.

Relativamente ao carácter procedimental para a relação entre ensino e aprendizagem, assume-se que aos conteúdos sobrepõem-se relações e condutas, de ordem essencialmente interna decorrentes das necessidades da própria aprendizagem (Hernández e Montserrat, 1998). Nesta relação, para além do professor, o grupo-classe assume um alto nível de implicação nas atividades que se realizam na sala de aula, o que delineia um cenário de partilha de responsabilidades (Hernández e Montserrat, 1998). No mesmo espaço existe a possibilidade de serem trabalhadas diferentes possibilidades e interesses dos alunos, de modo a que todos se sintam elos da aprendizagem, mas partindo dos seus próprios "lugares de implicação e participação" (Hernández e Montserrat, 1998:29).

A proposta desenvolvida foi realizada no âmbito da disciplina de Design Gráfico, lecionada pela Professora Raquel Morais, na turma de 11º ano, designada na escola de 2º ano, como parte integrante dos conteúdos do Módulo 10 - Projeto Gráfico I. A proposta foi definida para se desenvolver ao longo de 16h30, que corresponderam sensivelmente a três semanas de trabalho, interpeladas, no entanto por outra proposta de trabalho numa das sessões semanais da disciplina.

Neste contexto parece-me importante a referência ao número de horas conferidas à proposta, já que no ensino profissional, de modo mais visível do que nos sistemas de avaliação nos quais esta se realiza de modo contínuo ao longo dos períodos letivos, requer-se do professor uma gestão ainda mais restrita do tempo de lecionação, que se reparte em pequenas unidades letivas ao longo de todo o ano. Embora não seja esse o caso na Escola Artística e Profissional Árvore, os vários módulos de uma disciplina técnica podem ser inclusivamente lecionados por diversos professores, dependendo da área de especialização profissional.

A escolha da turma na qual procederia ao desenvolvimento da proposta deveu-se não só às exigências de adequação horária ou de calendário, mas também ao facto de procurar analisar o processo partindo de um grupo onde apesar de já estar estabelecido enquanto forma de trabalho, existe ainda um caminho escolar a percorrer, e a possibilidade de se estabelecerem elos futuros através desta experiência.

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de acompanhar os três anos de ensino no curso de Design Gráfico; se, no primeiro ano existia ainda o entusiasmo espontâneo da descoberta, no 3º ano tanto os códigos linguísticos, como a própria prática tornavam-se mais herméticos e direccionados para a possibilidade de um caminho, profissional ou académico, para além do tempo/espço da escola.

Neste contexto, é na turma do 2º ano, que se anteveem dentro de um mesmo grupo os caminhos mais diversos, singularidades mais demarcadas na relação com a aprendizagem, entre uma grande ânsia de descoberta, de um caminho que se intensifica, a apreensão relativamente a um percurso mais incerto ou a surpresa pelo novo.

A análise do projeto surge enquanto ferramenta para pensar um sentido de aprendizagem que se quer significativo e se conecte com a valorização do design e da relação que com ele os estudantes estabelecem.

## **A ESCOLHA DA TEMÁTICA DO PROJETO**

Como já exposto anteriormente, o design ao não limitar-se ao estudo de um tema, exige tanto quanto possibilita ao professor, que no exercício da sua atividade, para além da transmissão de competências técnicas específicas, configure a escolha da temática de estudo para cada projeto, procurando, por um lado, equacionar os interesses e motivações para a aprendizagem por parte dos alunos e, por outro examinar as suas próprias convicções e determinar as que se quer enfatizar e oferecer aos alunos (Nini, 2005).

O modelo de aprendizagem por projetos, a partir do qual se explora a proposta desenvolvida, diferencia-se essencialmente de outros modelos, como o de aprendizagem por descoberta, essencialmente pela diversidade de áreas abordadas e pelo posicionamento dos conhecimentos em relação aos alunos (Hernández e Montserrat, 1998). Com efeito, no modelo de aprendizagem por descoberta parte-se dos interesses dos alunos, das experiências que descobrem por si mesmos enquanto, que no projeto, é introduzido um tema (Hernández e Montserrat, 1998). Poderíamos depreender da análise do modelo por descoberta uma atitude e resultados mais positivos por parte dos alunos, no entanto este modelo tem por objetivo submeter esses conhecimentos à programação das disciplinas escolares, de forma a atribuir-lhes significado, enquanto no modelo de projeto os alunos constituem o seu próprio conhecimento, criam ligações entre informações de modo a gerar novos conhecimentos (Hernández e Montserrat, 1998).

A delimitação de uma temática na formulação das propostas a implementar pode surgir tanto como oportunidade para fundamentar a construção de valores base para a prática dos alunos, como também enquanto construção de "visões do mundo", pelas palavras de Goodman (1995). Uma visão construída pelo professor, mas a ser interpretada de modo singular pelo estudante, por oposição a uma visão próxima da realidade do aluno que pela relação de ensino- aprendizagem se submete à visão do programa ou do professor.

### **A temática — A Identidade Portuguesa**

A temática da proposta a "Identidade Portuguesa", a partir da qual se parte para o desenvolvimento da infografia, surge não só enquanto origem que se liga a um produto, mas partindo das interferências sociais e culturais que remetem para aspetos singulares da cultura e do quotidiano português. Exploram-se objetos/elementos tradicionais que refletem o nosso país, enquanto coletivo diversificado, mas ao mesmo tempo como

herança de costumes ou tradições que nos identificam e nos unem através de uma memória cultural e social coletiva.

Essa memória é composta tanto por monumentos ou obras de arte, como também pelo artesanato, objetos utilitários e produtos que, alguns deles povoam o nosso dia-a-dia desde o passado mais ou menos recente até à atualidade, formando assim uma memória coletiva de uso. Desde os objetos fruto do mais complexo trabalho manual e artesanal até aqueles que demonstram o trabalho das indústrias tradicionais portuguesas.

A identidade portuguesa surge assim associada a uma memória do lugar, ao património tradicional português como acervo gerador de novas memórias e de novos significados. Os usos e costumes manifestam-se através dos modos de vida, dos utensílios e produtos de consumo. Na sua origem estão associados a um uso e funcionalidade, no entanto esse universo material pode adquirir novos significados, partindo da preservação da sua memória como geradora de memórias futuras, de novas linguagens produtivas e visuais. Nesse sentido, o objetivo foi conciliar a memória de uma produção nacional, materiais tradicionais e técnicas artesanais com novas linguagens visuais e interpretativas provenientes do design. Deter-se não só na contemplação de um momento passado, mas explorá-lo como fonte de um património visual e material mais vasto para a atualidade. Perceber os contextos, as especificidades e histórias que encerram esses objetos, como fonte de linguagens visuais e significados que podem ser recuperados e comunicados através das ferramentas do design.

A possibilidade de abordar qualquer tema na sala de aula, desde que estruturado e enquadrado devidamente ao longo do projeto, configura-se como uma das bases do projeto e também como uma das hipóteses para a sua análise. Deste modo, surge como elemento essencial para posicionar a temática, de modo a que as relações estabelecidas entre as informações e os modos de trabalho partam ou sejam desenvolvidas pelos próprios alunos (Hernández e Montserrat, 1998).

Poder-se-ia entender uma pretensa liberdade como forma de potenciar a aprendizagem, compreendida desse modo, como mais "agradável" ou "facilitadora" do papel do aluno. Mas ao retirar ao processo uma estrutura, estaríamos, por um lado a desconvocar a reflexão do aluno sobre os seus próprios processos, como também a forçá-lo a ver/descobrir significados, que este ainda não seria provavelmente capaz de construir.

A base da metodologia de projeto consiste essencialmente numa forma de compreensão dos elementos que os alunos angariam ao longo de um trabalho, que providencia um enquadramento e uma planificação para a abordagem de uma temática. Não significa

restringir-lhes ou impor-lhes um significado próprio, mas providenciar um modo de explorarem com maior abrangência.

Não tem também como objetivo uma construção homogeneizadora dos conhecimentos, até porque o projeto não pressupõe uma única solução, nem o seguimento de uma fórmula matemática, na qual o todo corresponde à soma das partes. O sentido do seu desenvolvimento é procurar estabelecer relações do e com o tema, com o que os estudantes já angariaram enquanto conhecimentos/experiências anteriores, completas, incompletas, certas ou erradas (Hernández e Montserrat, 1998).

A metodologia de projeto e a abordagem às temáticas implicadas encontra ligações com os pressupostos da metodologia *L-by-D*. Nesta metodologia implica-se uma transposição global dos aprendentes partindo de quatro quadrantes essenciais; experienciar, concetualizar, analisar e aplicar (Vaz, 2012c). Cada um dos quadrantes implica um processo de passagem entre um nível de segurança e um território de transformação, o que envolve risco, mas através do qual se criam estruturas que o sustentam (Vaz, 2012c). Desse modo, a todas as etapas estão subjacentes tarefas delineadas pelo professor que alicerçam a aprendizagem, potenciando o aprofundamento das temáticas. O aluno é situado como ator principal da aprendizagem, no sentido de se perceber melhor a si próprio e ao que o rodeia através de si, para poder incorporar o novo. A pertença define-se como condição de aprendizagem (Vaz, 2012b). Da mesma forma, o projeto apesar de ligar-se à individualidade do aluno e ao que ele é, não compromete, todavia, o conhecimento a uma abordagem estática, apenas pela exercitação da memória do estudante ou pela exteriorização dos seus produtos anteriores, em vez disso procura que seja dada uma intenção à experiência até à descoberta.

Embora seja seu intuito a diversidade de soluções e de técnicas, permanece também um ordenamento do trabalho, que faça coincidir as ligações entre as informações recolhidas e que geram novos conhecimentos, com os resultados ambicionados para o trabalho (Hernández e Montserrat, 1998). De outra forma, os vários dados de uma situação surgiriam ao aluno em catadupa desordenada ou muito tarde no trabalho. O projeto permite que essa rede de hipóteses sobre um tema se torne presente para o aluno, embora ele ainda não tenha todas as respostas.

A temática não toma *à priori* parte da esfera do conhecido do aluno, mas constrói-se do seu envolvimento com o assunto, com a pesquisa, a partir da qual se proporciona uma apropriação do trabalho (Hernández e Montserrat, 1998). Perspetiva-se um quadro geral

de relevância/interesse, no qual o aluno se possa introduzir e expandir, e não fazer coincidir estritamente os interesses do professor, relativamente ao assunto, com os do aluno. O que se pode configurar à primeira vista como um risco, o facto de se introduzir num tema desconhecido, leva também a assumirem responsabilidade pelo processo e pela aprendizagem.

A utilização da metodologia de projeto não é, no entanto garantia de todas as valências definidas anteriormente. No entanto, tende a gerar processos intensos de autoconsciência e de busca de significado pelos alunos (Hernández e Montserrat, 1998).

A pesquisa por assuntos que é necessário tornarem próximos, gera essa necessidade.

Importa assim atribuir maior importância ao longo do trabalho às estratégias de que o aluno se socorre para organizar a informação. Nesse sentido, a explicitação final do projeto, mais do que expor resultados, permitirá uma ordenação individual do percurso, que pode implicitamente orientar o trabalho do estudante para outros projetos.

Enquanto professora, a minha posição não se restringe a uma visão tecnicista, à resolução de problemas instrumentais e à seleção dos meios apropriados também com um fim já definido. A construção de um "problema" coerente, que valha a pena resolver, exige que se "concilie, integre e escolha apreciações conflitantes de uma situação" (Schon, 1998: 17).

A escolha da temática para a proposta, a Identidade portuguesa, não se isentou desses conflitos, do mesmo modo, que os problemas do mundo real se apresentam cada vez mais como estruturas caóticas e indeterminadas (Schon, 1998). Os objetos e elementos constituintes da nossa cultura popular foram enquadrados como hipótese para a criação de uma consciência crítica sobre o design, as suas raízes e confrontações sociais e culturais. Procurou-se levar os alunos a estabelecerem relações com um repertório disponível, mas na maioria dos casos desconhecido, que lhes exigisse um processo de descoberta, quer dos próprios meios de pesquisa, como da sua articulação com a atribuição de significados ao projeto.

Se, por um lado se definiu a necessidade dos alunos encontrarem nexos e significado para a pesquisa e para o seu próprio caminho, que frequentemente desconsideram e ocultam, por outro lado subsistiu a necessidade de adaptação à imprevisibilidade da prática e à obtenção de resultados, o que poderia entrar em conflito com um processo mais aberto. Desse modo, da proposta fizeram também parte essas contradições. Nesse sentido, a opção pelo estudo da infografia enquanto conteúdo curricular específico permite a reflexão sobre uma das funções do modelo de projeto, a tentativa de

"favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a (...) o tratamento de informação" (Hernández e Montserrat, 1998:61).

A infografia enquanto dispositivo eminentemente visual encerra em si própria a possibilidade de fazer a representação visual de informação. Deve ser capaz de cativar o observador através dos elementos visuais que incorpora, mas ao mesmo tempo passar uma mensagem, informar sobre um tema ou uma situação particular de forma verídica. Desta forma, ao contrário de outros enunciados de projeto, nos quais o resultado pode minimizar o processo, neste caso a solução expõe-no, tornando-se esse o eixo fundamental para a sua execução. À investigação necessária está subjacente a reconstituição de uma identidade inerente aos objetos de estudo, em que eles próprios devem tomar parte, por oposição à criação de uma identidade visual que os substitua.

Da análise e da exploração do conceito de Identidade Portuguesa propôs-se aos alunos a realização de uma infografia partindo da escolha de um objeto/elemento. A possibilidade de escolha do elemento/objeto, bem como a pesquisa foi construída para que o estudante pudesse desenvolver a sua própria voz. A exaltação da singularidade dos alunos efetiva-se pela relação com o que os rodeia, mas também com os que o rodeiam.

Se se introduzir uma dimensão multimodal à literacia, ao integrar cada vez mais linguagens sociais, torna-se importante o que o aluno traz de seu para a sala de aula e da mesma forma, a aprendizagem abre-se a uma abordagem não comprometida com os lugares tradicionais (Vaz, 2012a).

De modo a complementar a noção de Identidade portuguesa e a expandir os meios para a pesquisa, os alunos percorreram um roteiro na envolvente da escola, na zona histórica do Porto, orientado para que conhecessem espaços de comércio de objetos artesanais e tradicionais. Estes espaços desempenharam o papel de potenciadores de um acervo de memórias individuais e coletivas fundadas na própria experiência. Apesar da implantação geográfica da própria escola tomar parte deste cenário, este é essencialmente transitório nas memórias e nas vivências dos alunos, que os reconhecem apenas como efémeros, embora, relativamente à escola, seja notório um processo de identificação, que se funda não só na aprendizagem, mas principalmente nas relações de afetividade que estabelecem com os seus atores e que criam a forma de perceberem o espaço e a si nesse espaço. Relativamente ao espaço envolvente, apesar de próximo fisicamente, surge como mais distante ou porventura separado, entre o que entra na esfera escolar e o que vivenciam fora dela. A mesma curiosa percepção de estranheza



acontece frequentemente quando os alunos de uma qualquer escola encontram um professor fora desse ambiente. A sua memória deles é a daquele espaço. Estabelecem-se relações com os espaços não só pela interferência física que temos neles, mas pelas ligações que podem despoletar uma memória, uma ligação visual ou emocional.

Deste modo, há que encarar o espaço no qual nos movimentamos, não como dado adquirido, do conhecido, mas com o qual é necessário estabelecer ligações para que exista significado.

Hoje, e cada vez mais, é diversa a noção de espaço e de lugar, estabelecem-se ligações tanto com espaços e realidades remotas como com espaços físicos próximos. O que da mesma forma significa que essas ligações simplesmente podem não existir. O que à partida poderia surgir como um "lugar-comum" e de facto comum a todos os alunos, omite a diversidade de alunos, a sua especificidade e diversidade de experiências, para os quais e, neste caso, o centro do Porto pode ser desconhecido, conhecido em significações e partes diferentes das que se exploram, simplesmente preterido, ou como definido por Augé (2012) como um "não-lugar".

Pelas experiências de aprendizagem poder-se-á proporcionar algum tipo de interferência/transformação no aluno, que este incorpore algo que não conhecia partindo de si próprio (Vaz, 2012a). Implica-se nesta proposta esse movimento de tornar visível e com significado para o aluno algo que ele poderia desconhecer.

### **A primeira aula**

A primeira aula da proposta iniciou-se muito antes de ter começado efetivamente. Donald Schon (1998) refere-se à "reflexão-na-ação", no momento em que o professor interage com o estudante e numa reflexão *a posteriori*, que se constrói para além do tempo da aula. No entanto, parece-se enquadrar na experiência de estágio uma outra dimensão de reflexão, anterior à da aula, que me levou a formular uma série de questões; Como dosear a informação que se transmite? Quais as escolhas que devo fazer e quais as que são do aluno? Quanto às minhas intervenções junto dos alunos, quando é que estas devem tomar lugar? Ou quando é que passo a interferir nas suas escolhas?

Na relação de aprendizagem estão envolvidos fatores que não é possível controlar, enquadra-se a possibilidade da imprevisibilidade, relativamente aos meios ou às condições. Assumi dessa forma, a formulação das aulas como a de um processo que admite uma estrutura, mas sem certezas demarcadas à partida e no qual a pergunta toma lugar. Enquanto professora nesse espaço, enquanto fulcro daquela proposta,

assemelhava-me também eu a um projeto novo para os alunos, que era preciso descobrir e questionar.

A aula na qual introduzi a temática da "Identidade Portuguesa" dividiu-se em dois momentos; uma primeira parte na qual realizei uma introdução teórica sobre o tema apoiada por um suporte visual de apresentação e uma segunda parte na qual, como referido, acompanhei os alunos através de uma pesquisa por locais previamente determinados de comércio tradicional na envolvente da escola. Equacionei se esse momento expositivo deveria preceder a interação real com os objetos ou desenrolar-se de forma simultânea no espaço exterior. No entanto, não encontrei necessidade de deslocar essa introdução do espaço da sala de aula, apenas porque se trata do espaço que a exposição teórica normalmente ocupa. Dessa forma, os alunos foram introduzidos na temática e preparados para reinterpretar as imagens/informações que iriam encontrar partindo do que lhes foi fornecido. No entanto, encarei a temática, não como objetivo que se encerra em si próprio, mas como ponto de partida para estabelecer outras ligações e sentidos para o trabalho.

Através da pesquisa situada num espaço limítrofe, mas ainda assim exterior ao da escola, favoreceu-se a apropriação do significado de diferentes objetos partindo dos seus espaços próprios, mas à qual subsistia a necessidade de um enquadramento teórico. Pretendeu-se introduzir/estabelecer a estrutura, o eixo condutor para o tema, definida anteriormente, como uma das hipóteses de mudança pelo projeto, na organização dos conhecimentos escolares. (Hernández e Montserrat, 1998).

Se pelo projeto se "aprende fazendo" (Lawson, 2005), a pesquisa de campo pretendia, como referido anteriormente, atribuir intenção e significado à temática do projeto (Hernández e Montserrat 1998). Um alargamento e compromisso da comunicação gráfica com fontes diversas poderia levar os alunos a construir uma perceção mais alargada das manifestações sociais e culturais relacionando-as com a produção de imagens e com a atividade e significados do design gráfico (Boradkar, 2005).

A minha perceção desse momento pode assumir como referente uma visão idílica do seu desenrolar, que me permite partir para os contornos que de facto assumiu, no entanto também intermediados pela minha posição de professora que tomou parte da própria pesquisa, como guia para essa experiência, e não como observadora. A minha visão parte das linhas de interação que estabeleci com os estudantes nesse percurso. Despoletou a perceção de uma situação dicotómica; se por um lado no espaço fora da escola parece continuar-se a produzir uma ligação invisível com a sala de aula, onde se

replicam por parte dos alunos o mesmo tipo de posições e atitudes existentes dentro da escola, o mesmo não acontece, de modo natural, em relação ao que é transmitido. Surge como principal desafio que estes façam a ligação entre o que se aprende na sala de aula e o que experienciam fora dela.

Embora exista por parte dos estudantes uma prática do projeto, fundada numa experiência de trabalho próxima da realidade, subsiste ainda na maioria dos alunos uma separação entre essas duas realidades.

O roteiro despertou na maioria dos alunos um interesse genuíno, quer tenha sido motivado pelos espaços, pela minha intervenção ou simplesmente pela novidade. No entanto, em alguns alunos subsistia alguma resistência, talvez porque se implicava uma escolha, ou porque lhes exigiu serem mais do que espectadores perante os meios, mas também pensar sobre eles. Implicou não só a aproximação dos estudantes ao tema, mas também à escolha de um objeto/elemento sobre o qual trabalhar.

Na introdução teórica dos conceitos ligados à infografia procurei expor os alunos a uma grande variedade de trabalhos, quer relativamente às origens como aos autores. Através do contacto com referências ecléticas, os alunos constroem uma perceção mais vasta do universo da produção gráfica, que lhes permite alcançar uma maior autonomia e também lançar as bases para a construção de características próprias e singulares nos seus trabalhos. (Lehrer, 2005).

Ao mesmo tempo, debati-me com a necessidade de transmitir uma grande diversidade de conceitos cingida pela condição do tempo. Era importante articular os conceitos de linguagem visual próprios da infografia com a temática anteriormente introduzida. A infografia constitui um meio de comunicação que chega ao recetor de forma visual. A sua característica fundamental reside no facto de se constituir como uma representação visual de informação, que através do uso de imagens, gráficos, mapas, pictogramas facilitam a compreensão. Substitui em jornais ou revistas grandes manchas de texto. Exatamente por esse motivo, têm que demonstrar rigor quanto à informação recolhida e à forma de a articular, de forma simples e cativante. Implica que o estudante se coloque face à informação numa postura similar à do jornalista/investigador, interrogando-se sobre diversas variáveis; o tema, quais os dados essenciais a serem transmitidos, em que contexto temporal, geográfico, quais as motivações e de que forma se processou. Importa também perceber que os elementos visuais dos quais se pode fazer uso numa infografia, tais como gráficos, mapas ou ilustrações, não entram por si só na categoria

de infografia. O que lhes dá significado é a articulação coerente com a síntese de informação recolhida, o que implica a sua análise e compreensão.

Relativamente à escolha dos objetos/elementos, neste trabalho específico, seria necessário que os estudantes tomassem em consideração as várias facetas desses elementos, não apenas a mais visível ou a perspetiva de análise mais direta, visto implicar-se a sua justificação enquanto elemento demonstrativo da identidade portuguesa. Uma dimensão de portugalidade não apenas ligada aos símbolos, a identificadores visuais demarcados, mas às vivências, aos usos e costumes de uma população, que se manifestam e se interligam com o quotidiano e os seus objetos, desde os mais banais aos mais complexos.

Na mesma aula na qual foram introduzidos os princípios teóricos, os estudantes partiram para o desenvolvimento da proposta, da qual se extrai abaixo parte do texto, e em Anexo 1, que se alicerçou nos moldes próprios do projeto; uma estrutura base integradora de vários procedimentos, tendo por objetivo relacioná-los com a criação de alternativas para os problemas abordados (Hernández e Montserrat, 1998).

"Mediante a análise crítica e a exploração do conceito de Identidade Portuguesa os alunos deverão realizar uma infografia partindo da escolha de um objeto| produto. A infografia deverá incluir imagens do objeto, vetorizadas e/ou fotográficas e/ou desenhos, o enquadramento cronológico e/ou geográfico do objeto, bem como a sua explicitação em termos de significado e relevância no contexto da temática da identidade portuguesa. Poderá integrar a exploração de meios digitais e manuais. Através de uma pesquisa prévia deverão registar através dos vários meios disponíveis-recolha fotográfica, bibliográfica, desenho, os testemunhos desse repertório que contribuam para uma aproximação e um entendimento mais alargado do conceito. Os resultados dessa pesquisa, bem como a infografia deverão ser apresentados à turma como meio de expressarem o seu entendimento individual sobre o tema, mas também de alargarem a perceção geral e de promover a discussão." (extrato Proposta de Trabalho Infografia Identidade Portuguesa - Módulo 10 - Design Gráfico)

O meu acompanhamento dos trabalhos surgiu na continuidade do de outras propostas anteriores, junto de cada aluno e do seu espaço de trabalho. O enquadramento da relação professor-estudante que o projeto permite baseia-se num pressuposto de importância da individualidade de cada aluno. As aulas não são conduzidas partindo de um polo fixo a partir do qual podem suceder interações individuais de carácter pontual, mas pelo contrário assenta numa perceção individualizada do processo de cada aluno e muitas vezes na heterogeneidade dos próprios dados a serem tratados. Não se busca uma solução única, que a todos cabe, como acontece noutros ramos do saber, mas a

diferenciação/heterogeneidade quer nas soluções encontradas, como muitas vezes também no ponto de partida:

"A informação necessária para construir os Projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola" (Hernández e Montserrat, 1998:64).

No entanto, face à minha intervenção mais central nas aulas, produziu-se uma dinâmica algo diferente da vivenciada até ao momento, pois embora se mantivesse a presença e o acompanhamento da Professora Raquel, as dúvidas e inquietações dos alunos reportavam-se essencialmente a mim. Uma das reflexões a que me voltei a expor é a que concerne à minha intervenção, à crítica ao longo do processo, à vocalização do comentário relativamente aos trabalhos dos estudantes. O problema inerente à crítica remete para aquela que surge no final do processo, que "requer uma suspensão do eu"<sup>19</sup>, que embate com a expressão pessoal do aluno (Becker, 2005: 56). Por outro lado, se existir um acompanhamento ao longo do processo, também o raciocínio é implicitamente construído partindo dessa comunicação, o que permite que o resultado final não surja como um "mero ato consumado"<sup>20</sup> (Becker, 2005: 56).

Se o professor se insere numa dinâmica de "reflexão-na-ação" recíproca, possibilitada pela própria prática e pela relação entre professor e estudante, o surgimento de comentários ao longo do processo encontra o seu sentido (Schon, 1998: 86). No decorrer dessa aula, verifiquei que a maioria dos alunos já tinha definido o objeto sobre o qual desenvolver a infografia, no entanto relativamente às razões da escolha, algumas delas não corresponderam às que esperava encontrar; motivadas pelo interesse despoletado pelo objeto ou pelas ligações a ele associadas. Em vez disso, alguns relacionaram a escolha com a quantidade de informação que poderiam recolher ou face ao resultado que pretendiam.

Implicitamente essa postura dos alunos parecia corresponder mais à necessidade de execução, de obter resultados, do que à de pensar sobre eles. Entendem a adequação do conteúdo ligada ao grau de eficácia que lhes permite obter em termos de comunicação gráfica, mais do que com a aplicabilidade à teoria ou à comunicação focada nas

---

<sup>19</sup> Citação de tradução livre "...suspension of the self".

<sup>20</sup> Citação de tradução livre "...poor *fait accompli*".

audiências e nos contextos (Davis, 2005). Perante este cenário, não condicionei os alunos a uma redefinição de escolha:

"O estudante de projeto sabe que deve buscar algo, mas não sabe o que esse algo é. Ainda assim, no começo, não pode fazê-lo, nem reconhecê-lo quando o vê. Então é implicado numa contradição? "Procurar algo" implica uma capacidade de reconhecer o que se procura, mas o estudante não tem, em princípio, a capacidade de reconhecer o objeto da sua busca" (Schon, 1998:78).

Como professora introduzi-me no mesmo paradoxo, naquele momento em que o estudante não entenderia o que precisa saber, mesmo pelas palavras certas. O professor propõe-se a acompanhar os estudantes através da descoberta do que se espera que aprendam através do fazer (Schon, 1998). Neste caso específico, proporcionar a criação de ligações desses objetos com a identidade portuguesa, de modo a que o interesse pelo próprio objeto suplantasse o resultado que o aluno já sabe que quer alcançar. Por outro lado, embora existisse liberdade para que pudessem associar a identidade portuguesa a outro tipo de objetos, que não os mencionados na proposta de trabalho, fui surpreendida pelo facto de muitas das escolhas não corresponderem a esses objetos. No caso de três escolhas em específico; a figa, o "sabão Macaco" e o Ananás dos Açores, a opção relacionou-se com uma memória própria, aspetos de vivência particulares, trazidos para a noção de identidade portuguesa. Expandiram o tema à interpretação pessoal.

Desenvolveu-se um processo de transformação que partiu das vivências do aluno, das experiências que ele próprio tornou presente. Para além de se comprometer com a descoberta do novo, pelo tema e pela incorporação de novos conceitos específicos, interligou as suas experiências, o que denota um alargamento e aprofundamento da compreensão do trabalho. Integrou a sua realidade partindo de experiências, física ou cronologicamente, à partida, distantes da sua.

Relativamente à pesquisa, foram fornecidas referências que os alunos poderiam explorar, no entanto a maioria preferiu concentrar os seus esforços numa pesquisa mais genérica através dos motores de pesquisa, a partir dos quais em muitos casos preteriram as fontes de informação primárias, mais fidedignas, em prol de resultados subsequentes. A pesquisa pareceu primeiro adensar-se na confusão e encontrar resistências numa busca mais profunda. Privilegiam talvez o resultado imediato, a procura de uma solução global que responda a todas as perguntas e que se complete de forma mais instantânea.

No entanto, neste caso, talvez mais do que refletir sobre os resultados ou os meios de pesquisa, seria importante refletir sobre a sua consistência, o seu lugar no projeto e no ensino do design, a sua relevância enquanto matéria, conteúdo a ser tratado e estudado, de modo a que a sua fragilidade possa ser ultrapassada, quer em relação à construção de conhecimentos como à produção de trabalhos mais sólidos.

Somos remetidos para a reflexão da pesquisa enquanto objeto de estudo no campo do design, isto é nessa dimensão poderá ser pensada pela inclusão de métodos provenientes de outras áreas, como das ciências, ou pela incorporação de mecanismos e conteúdos próprios? A maior dificuldade da pesquisa em design é a de descodificar linguagens provenientes de outras áreas e traduzi-las de forma a incorporarem os projetos quer a nível técnico como estético (Bomfim, 1994). Dessa forma, surgiria como necessidade pensar um estudo da pesquisa aplicado ao design, uma gestão de informação vinculada ao projeto.

Se no design se exploram usualmente várias hipóteses em relação à criação de formas ou objetos, a mesma estrutura poderia ser aplicada à exploração das temáticas que lhes são necessárias. Articular um mapa mental, uma organização estrutural quer dos meios que podem ser convocados para a pesquisa, como dos dados provenientes das várias áreas.

Embora, usualmente se exija aos alunos que apresentem, no final do projeto, um dossier de pesquisa, muitas vezes enquanto professores impacientamo-nos com o seu desenvolvimento e acusamo-los de improdutividade (Lawson, 2005). Mesmo sem que nos apercebamos, muitas vezes descompromete-se a pesquisa da importância de que a queremos revestir. Esta fase parece requerer menos esforço mental e, por esse motivo os estudantes sentir-se-iam tentados a adiar a transição para a exploração de possíveis soluções para o "problema"(Lawson, 2005: 34).

Se encararmos que essa perspetiva da pesquisa é produto do próprio processo formativo, que proporciona esse entendimento, talvez seja importante recuarmos aos motivos pelos quais se pesquisa, quer no design, como partindo do território das nossas interações diárias.

Pesquisamos porque não conhecemos, porque queremos conhecer mais. Esse conhecimento poder-nos-á dar mais dados sobre uma situação conhecida ou como forma de adquirimos informação sobre uma nova. Quer esse interesse tenha sido despoletado por uma situação positiva ou negativa, terá sempre implicações com as nossas próprias vivências sociais ou culturais. Nesse sentido, será necessário criar esse

estado de inquietação nos alunos, mas principalmente partindo de como se processa enquanto parte da formação, que permita a inclusão da curiosidade sobre o que os alunos trazem à aprendizagem, para que a pesquisa que lhes é pedida não se constitua apenas como uma replicação do que os professores já sabem e querem que os alunos descubram. O que os alunos entendem por pesquisa, está toldado por um entendimento de acumulação de informação e resumo, onde deveria subsistir uma perspectiva de articulação de ideias para formar novos conhecimentos

Retomando a proposta desenvolvida, a dúvida de como se desenvolveria o processo, de como seria desencadeado pelos estudantes persistiu em mim, já que não possuíam uma prática fundada na tridimensionalidade que lhes permitisse equacionar de modo intuitivo aspectos relacionados com a estrutura ou funções dos objetos. Alguns eram desconhecidos, outros preteridos na sua banalidade. Como criariam com eles ligações e os integrariam através da comunicação infográfica?

De outra perspectiva, podemos também assumir que os exemplos a que os alunos são expostos no início do percurso tendem a constituir-se como referências essencialmente visuais, de absorção mais imediata, entendidos como corporização dos resultados que o professor quer ver plasmados nos seus trabalhos, mais do que como pontos de abertura para a pesquisa deste ou aquele autor ou de abordagens diferentes ao tema. Deste modo, procurou construir-se uma narrativa por entre a apresentação das várias infografias que os compromettesse com os seus significados.

Numa fase inicial do trabalho, encontrei nos estudantes uma tendência generalizada para centrarem os seus esforços na realização de ilustração, na representação figurativa de elementos, ainda antes de terem um sentido para a sua adequação à proposta. Demonstrariam maior facilidade em explorar o problema partindo de uma abordagem mais livre, de expressão de técnicas, do que em integrar nessa visão, informação necessária à definição da mensagem da infografia..

Retomando o leque de exemplos a que foram expostos, tendem a explorar primeiro os meios conhecidos, porventura talvez porque anseiam o desafio do que é novo, e que não lhes permita alcançarem os resultados a que se propõem e que identificaram para si no início do percurso.

Por outro lado, talvez, esse se configure como um espaço de pensamento, ao mesmo tempo que o desenvolvem.

No entanto, como pode esse espaço de pensamento no qual mente e braço vagueiam pelo desenho, pelo papel, pelo computador, ser garante de aquisição de novos



conhecimentos? Não podemos depositar nesse espaço indefinido e muito pessoal a construção de novas aprendizagens, no entanto podemos assumir também o lugar da deambulação pelo desenho, eventualmente pela escrita como uma forma de depositarem as suas preocupações, testarem as suas hipóteses, em relação ao que começa a eclodir em termos de trabalho. Embora subsistisse uma necessidade de encontrar um caminho rápido de encontro ao resultado final, apresentavam dificuldades em expressar aquilo que de objetivo deveria conter a infografia.

Na aula dedicada inteiramente à pesquisa denotavam-se dificuldades na angariação de informação, mas principalmente em discernir o que de relevante deveriam extrair. Mais do que nos caminhos para realizar a pesquisa, encontraram barreiras na construção de uma narrativa em torno dos objetos/elementos escolhidos.

Reforça-se que o objetivo principal da infografia, como já referido, é comunicar, informar partindo de uma mensagem global construída a partir da articulação entre elementos essencialmente gráficos acompanhados de alguma informação escrita, que se deve resumir ao essencial, já que se pretende uma emissão alternativa para os conteúdos. Deste modo, tornava-se essencial articular as características do objeto com a mensagem, neste caso discernir o que dos objetos escolhidos toma parte nos significados da identidade portuguesa. No entanto, esse raciocínio foi em muitos casos trazido à tona apenas após a escolha. A pesquisa inicial não teve para os alunos essa função principal. Talvez porque existisse a necessidade de travar dois caminhos; o de perceber em que consistia a identidade portuguesa e escolher o objeto através dela, e o de uma pesquisa mais focada no objeto.

Embora ao longo do projeto se possa implicar uma pesquisa constante, seria necessário entender os seus objetivos de base, para que a busca por informação que se lhe seguisse fizesse sentido, tal como numa narrativa, na qual se definem as características dos intervenientes principais, para que estes se possam desenvolver ao longo de uma história.

### **Análise processos/trabalhos**

A minha análise dos percursos traçados, como das infografias, desenvolve-se partindo dos percursos individuais de alguns alunos. Não me parece coerente com o meu discurso anterior, generalizar a análise do processo, já que é específico e singular de cada aluno. Também as aprendizagens definidas para o módulo estabeleceram-se de forma diferente em cada um deles.

A exploração dos processos dos alunos através dos seus trabalhos revela-os não só a eles e ao processo de aprendizagem, mas também a mim, enquanto professora e parte integrante dessa composição. Dessa forma, procuro intencionalmente expor-me através do discurso, que surgirá também como produto da análise e deambulação anteriores por entre o discurso dos autores.

Toma-se inicialmente para estudo, as infografias submetidas a um dos objetos mais populares em termos de escolha, a andorinha cerâmica, e que por isso permite a comparação entre percursos, entre diferentes ordenações de sentidos. Não se limitou os alunos no início da proposta apenas aos objetos sugeridos ou a uma escolha diferenciada entre eles. A forma como cada aluno delineou e construiu a distribuição dos elementos gráficos e o caminho que os levou a esse ponto, não expõe apenas questões relacionadas com a composição visual, mas de igual forma como foram entendidos e explorados os objetos e o próprio aluno através deles. De realçar também, que este caminho de análise não seria possível numa modalidade de aula, estritamente expositiva, na qual o professor não se pudesse deslocar física e mentalmente para junto dos alunos, estar disponível para eles. O que, no entanto, não se toma como garantia exclusiva de uma aprendizagem efetiva.

A primeira infografia, da aluna "N", na figura 1 revela a natureza cronológica da pesquisa ligada ao objeto. O fundo utilizado, o da parede de uma casa, remete para um entendimento abrangente dos significados do objeto, pela ligação da andorinha à família, à casa tradicional portuguesa e às paredes caiadas.

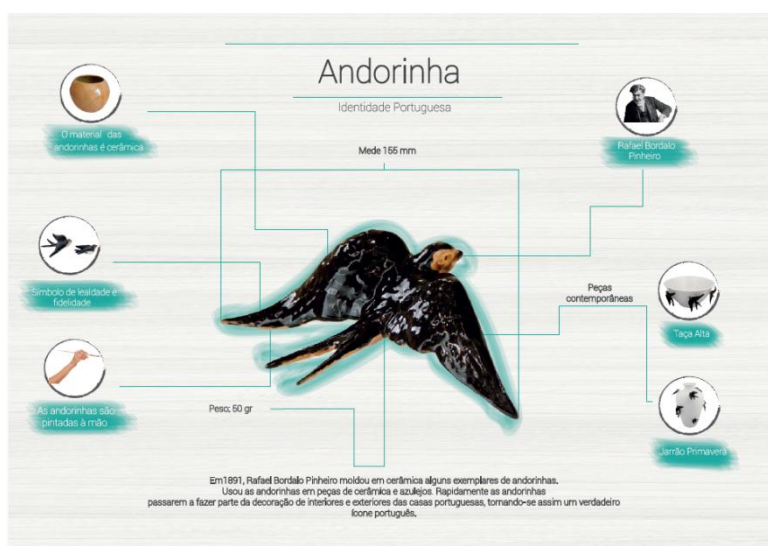


fig. 1  
Infografia aluna "N". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

As imagens do objeto cerâmico de maiores dimensões, são fotografias da autoria da própria aluna da andorinha que tinha em casa.

A infografia explicita informações tanto pelos elementos/imagens que contém, mas também pelas várias camadas/níveis de significado. Estabeleceu-se uma relação entre a temática apresentada e o que a aluna trouxe de seu, daquilo que conhece sobre o tema, para a pesquisa e processo que desenvolveu.

Relativamente à infografia da aluna "I", (Fig.2), a construção revela uma preocupação mais focada na enunciação das características. Reuniu informações pertinentes, mas denota-se pela disposição das mesmas, em rede entrecruzada partindo do centro e do objeto, alguma fragilidade ou hesitação nas relações que se estabelecem entre elas.



**fig. 2**  
Infografia aluna "I". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

Neste caso específico, embora a aluna não o tenha realçado enquanto processo, existiu uma escolha inicial de um outro elemento, uma marca de conservas nacional. No entanto, esse caminho foi abandonado, já que a aluna, não tendo guardado as informações no momento da pesquisa, se colocou perante o problema do endereço eletrónico ter sido entretanto encerrado.

Torna-se importante realçar este episódio, não para apontar falhas, mas para situar o lugar da pesquisa no processo formativo, a sua grande volatilidade. Perante a inexistência de um endereço eletrónico, da alteração de uma fonte de pesquisa, de alguma forma a informação tornou-se invisível, inacessível para a aluna.

A pesquisa, nomeadamente a realizada através de meios digitais, ainda não se incorpora no ensino como um elemento central na problematização do estabelecimento da aprendizagem, quer relativamente às relações entre os vários meios como na

constituição de caminhos alternativos. Seria necessário repensar o lugar da tecnologia na sala de aula, acompanhar os estudantes na sua análise, tal como se realiza a aprendizagem da consulta de um dicionário ou a interpretação de um texto. Aproveitar a tecnologia para potenciar outros caminhos, nomeadamente de encontro com a teoria e uma apropriação mais consciente desta.

Em ambos os trabalhos analisados, das alunas "N" e "I" denota-se uma preocupação estética e gráfica na procura de uma composição e na articulação de significados. No caso do primeiro, esses elementos foram em larga medida determinados pelos significados que contém, o que levou a aluna por exemplo a testar e persistir na utilização do fundo fotográfico de uma parede, apesar de ter-se deparado com dificuldades, impasses ao longo do seu processo, nomeadamente técnicos, relacionados com cor e contraste. No caso do segundo, existe um registo estético mais ligado à expressão gráfica habitual da aluna, que denota que no trabalho rivalizaram, por um lado a procura de um registo próprio e por outro a ligação entre esses elementos e o objeto estudado.

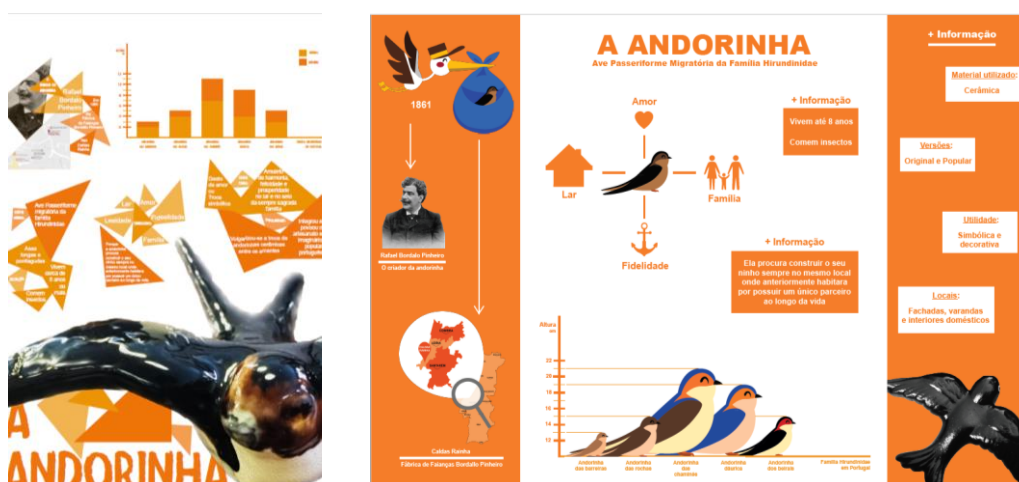
Relativamente a outro trabalho, o da aluna, "M", que se debruçou também sobre o estudo da andorinha, denotou-se um grande esforço e atenção ao pormenor e à pesquisa. Neste caso, os pontos centrais do seu percurso residiram na necessidade que a aluna tinha em incorporar elementos e formas gráficas pouco usuais, que do seu ponto de vista atribuíam um valor único ao trabalho e, ao mesmo tempo, conseguir integrar e interpretar uma grande abrangência de conteúdos; conciliar informações da andorinha enquanto criação de Bordalo Pinheiro e informações relativas à própria espécie no nosso país. Uma infografia implica uma representação informativa. A aluna colocou-se perante a necessidade de convocar meios e conhecimentos provenientes de outras disciplinas. Alude-se aqui à necessidade de integração de bases teóricas de outras áreas, como das ciências. Intercalar um plano de análise mais simbólico e um outro mais rigoroso.

Numa primeira tentativa, inseriu o texto em formas geométricas triangulares, (Fig. 3), que remeteriam, segundo as palavras da aluna, para "o V das aves", para o movimento e formato do próprio animal, mas que dificultavam hierarquias ou distinções entre a informação tratada.

Problematiza-se aqui o tratamento e cruzamento de informação, entre a constituição de um trabalho completo e a informação que poderá ser prescindível. À pesquisa usualmente subentende-se a formalização de um dossier de informação, não uma

transformação/transposição tão direta ou rigorosa num objeto gráfico, o que se requeria deste trabalho. O desafio da infografia e do tipo de pesquisa aqui implicado, residia também nessa particularidade.

Na segunda infografia apresentada (Fig. 4), a aluna substituiu parte do texto pela utilização de informação visual. Do mesmo modo, criou também zonas distintas através de cor e forma, para distribuir diferentes informações. A cor laranja manteve-se e é intencionalmente predominante, já que estabeleceu relação desta com o Verão, a estação tipicamente associada a este animal. As informações sobre a espécie e tamanhos das aves foram remetidos para uma representação gráfica mais imediata, que emprega o próprio animal como medida. Denota-se uma maior integração e compreensão dos conteúdos em torno de uma totalidade, face à primeira experiência.



**fig. 3/ fig. 4**  
 Infografia 1 aluna "M"/ Infografia 2 aluna "M". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

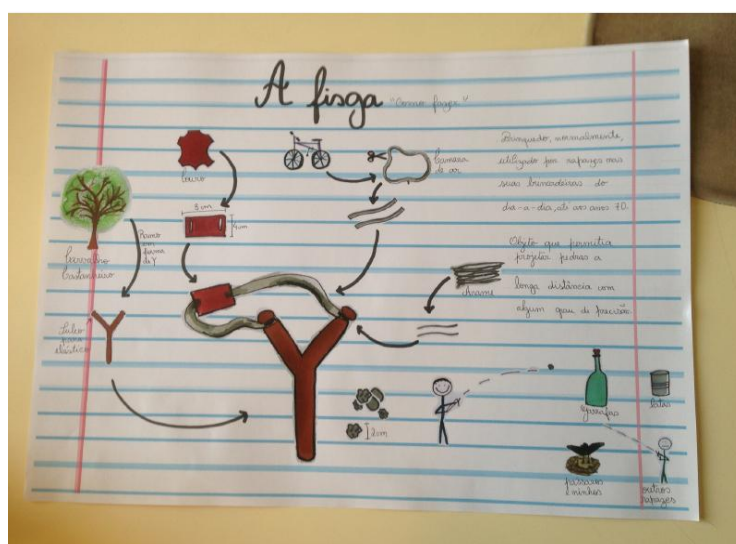
No entanto, enfatiza-se que a maior parte do processo foi dedicado à primeira experiência, mas que as marcas do processo que vivenciou foram essenciais para o seu trabalho. Este não tem necessariamente que ser fluído ou apresentar uma evolução progressiva e contínua. Neste caso o espaço/tempo de pensamento para estruturar soluções, deteve-se primeiro e mais longamente numa primeira hipótese em que a aluna persistia. Apenas no final do processo, perante a urgência do tempo, abandonou a perseguição de uma solução "idealizada", em prol da procura de integração da linguagem e composição visual nos objetivos fixados para o trabalho. A aluna reconheceu a validade de um caminho alternativo, de renunciar a um caminho para percorrer outro.

Embora a visão idealizada do "aluno" possa incluir as representações de uma atitude de dedicação persistente, é necessário que enquanto professores e que, através da nossa

relação com os alunos, estes se desenvolvam em autonomia, o que não significa diluirmo-nos do nosso papel, mas darmos-lhes a possibilidade de transgredirem, de falharem, de hesitarem para que cresçam enquanto alunos, mas também enquanto pessoas. A capacidade dos alunos se desprenderem para seguir outro caminho ou de persistirem, constrói-se do diálogo contínuo estabelecido com o professor, de um jogo de avanços e recuos, no qual se transcende o plano do gosto ou da opinião, e que se funda na necessidade de nos colocarmos perante os alunos, numa posição na qual estes sejam capazes de repensar as suas opções, não só as que mais objetivamente se fazem, mas permitir que sejam eles a fazerem as suas próprias confrontações. Repensar o que já foi feito, sem que se constitua como obrigação, cria a oportunidade de várias possibilidades, ainda que se possam autoexcluir pelo processo.

Relativamente aos trabalhos referidos numa fase anterior do texto, nos quais as escolhas demonstraram de modo particular a integração de memórias e vivências dos alunos, como sendo a fisga, o "sabão Macaco" e o Ananás dos Açores, importa refletir sobre o percurso traçado, nesses trabalhos, desde o início, marcados por uma maior autonomia.

No caso da aluna "MH" que desenvolveu uma infografia partindo da fisga, (Fig. 5), associou a identidade portuguesa aos brinquedos tradicionais e a uma infância que não a sua, mas que remeteu para a do pai.



**fig. 5**  
Infografia aluna "MH". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

Neste caso, a pesquisa formou-se essencialmente pelo desenho. As informações recolhidas remetiam essencialmente para o modo de fazer do objeto, sendo que a aluna construiu a sua infografia de forma coincidente. Representou todos os elementos, partes que deveriam ser reunidas para montar a fisga de modo diagramático, partindo de uma



elementos gráficos, noutras situações a efetivação da infografia pode ter sido entendida, ela própria enquanto mapa mental. Estabeleceram ligação dessa representação gráfica, que habitualmente parte de uma ideia ou foco central, da qual partem ramos de informação progressivamente mais detalhados, com a construção da infografia. Houve uma apreensão diferente por parte dos alunos dos objetivos fixados para a proposta.

Na associação mais direta entre mapa mental e infografia, os alunos, tendo apreendido o significado, a definição do que se constitui como infografia, ao não estabelecer ligações coesas com a informação que recolheram, hesitam em atribuir-lhes configurações diferentes, que já não controlam.

Relativamente aos processos de pesquisa, quando a informação recolhida é incorporada e estruturada através do trabalho, apesar dos alunos poderem sentir algum desconforto, pois trabalham partindo de um quadro de elementos que devem ser transmitidos de forma rigorosa, as várias hipóteses que constroem refletem de facto essa busca pelo significado que apreenderam. Pelo contrário, quando a informação recolhida não subentende a estruturação de um raciocínio, de um objetivo implícito, torna-se mais difícil a sua estruturação lógica ou mesmo a exploração de abordagens diversas, pois embora possa existir domínio das ferramentas, não existe um fio condutor para a prática.

A aluna "RM" tendo partido quer dos dados do objeto, como também da própria realidade social o que lhe é inerente, criou relações entre este, a sua utilização e o país, que traduziu através de um ciclo com duplo significado, ciclo cronológico, mas também de lavagem, (Fig.7). Técnica e significado foram integradas e exploradas nos seus significados.

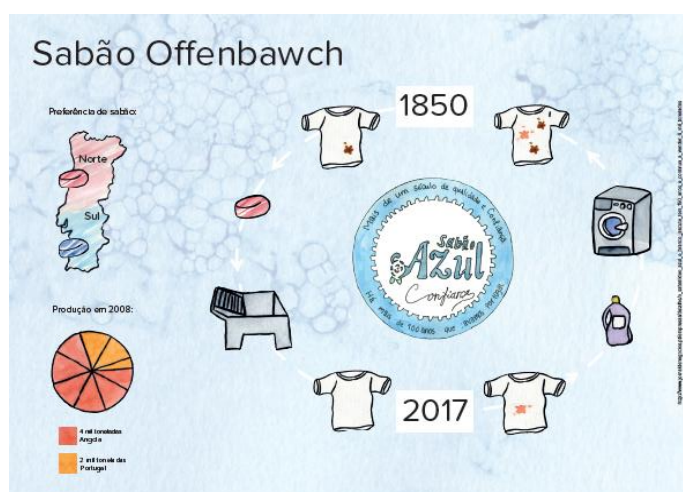


fig. 7  
Infografia aluna "RM". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa



No caso do aluno "L", que escolheu como objeto o "Ananás dos Açores" (Fig.8) denota-se também uma abertura dos significados da proposta a um território mais diversificado e individual, que eu porventura não tinha considerado na construção da mesma. Este aluno, ao longo de todo o tempo no qual estive presente nas aulas, sempre demonstrou uma atitude muito positiva e de empenhamento constante face ao trabalho. Deste modo, perante o seu trabalho não se pretende focar atenções, embora merecidas, nos resultados do seu trabalho, mas principalmente nos processos que o suscitaram.

Não esteve presente na aula na qual desenvolvi com os alunos o roteiro pela cidade. As informações sobre a proposta apenas lhe foram transmitidas posteriormente. Acompanhou, no entanto a aula sobre os princípios da infografia.

O aluno vive e desenvolve as suas rotinas no Porto, mas estabeleceu a ligação com a temática da Identidade Portuguesa partindo das suas origens, que se situam em parte nos Açores. Demonstra-se para além da diversidade das escolhas e da turma, a incorporação de um outro objetivo inerente à proposta, que neste caso se tornou mais visível. Promover os elementos/objetos escolhidos, neste caso um fruto típico, mediante uma linguagem visual apelativa, junto de um público mais diverso. Estabeleceu ligação entre as suas próprias origens e a valorização de um produto local através da proposta. Partindo desse objetivo, a análise desse objeto foi desenvolvida de forma detalhada, metódica, de modo a realçar quer a especificidade da espécie, como também a exclusividade dos produtos alimentares que o utilizam como ingrediente principal.

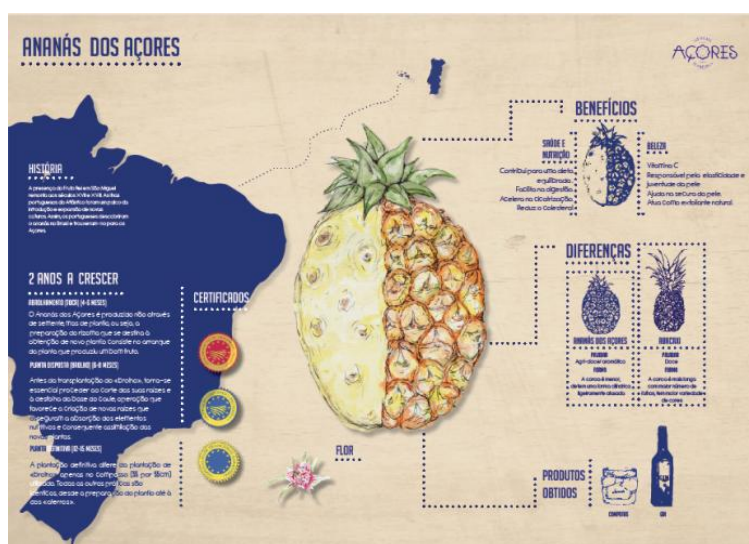
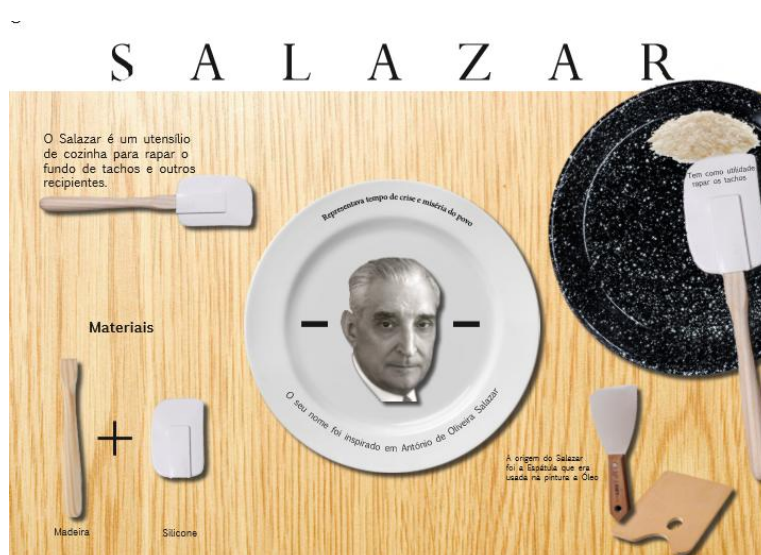


fig. 8  
Infografia aluno "L". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

A compreensão de uma temática e o seu significado passam também pela exploração da consciência social, de valores, preocupações que os alunos trazem para os trabalhos. Constrói-se uma consciência de cada trabalho que se finaliza, não só do ponto de vista da avaliação, ou do valor económico que lhe poderia ser atribuído, mas enquanto forma de se inserirem na sociedade, enquanto portadores de uma consciência social através do seu trabalho.

Nesta medida, torna-se muito importante a apresentação/partilha final dos percursos e trabalhos com os colegas. Apesar de importante para o professor, como observação do que o aluno considerou importante expor do percurso que acompanhou, surge essencialmente como forma de aprendizagem pela partilha dos resultados e das experiências com o grupo.

O mesmo tipo de preocupação social/cultural trespassa o trabalho do aluno "R"(Fig.9). Neste caso o aluno aludiu através da escolha do objeto, uma espátula, a que habitualmente é dado o nome "Salazar", à crítica, reflexão para memória futura, sobre uma figura da história de Portugal diretamente implicada na privação de liberdade e na pobreza do país durante um período da sua história. Através da pesquisa realizada a propósito da Identidade Portuguesa o aluno expandiu o seu entendimento relativamente à história do próprio país, e incorporou-a de forma a que os elementos visuais ganhassem forma e força de informação, mas também de crítica.



**fig. 9**  
Infografia aluno "R". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

Por último, em termos da reflexão sobre os trabalhos individuais dos alunos, destaco o trabalho do aluno "DM"(Fig.10), pois assumiu contornos significativamente diferentes dos restantes. O seu processo e o tempo de trabalho foi quase todo ele centrado na pesquisa, na investigação detalhada sobre a "pipa" de Vinho do Porto. Acompanhei-o pelo processo de angariação de informação sobre as suas características, construção e materiais empregues. A sua pesquisa sustentou-se, aliás como a de outros alunos, na procura pelo desconhecido, em partirem para a proposta para aprenderem algo sobre objetos que não conheciam, em vez de explorarem objetos já conhecidos.

Enquadraram-se na turma vários caminhos para o desenvolvimento dos trabalhos. Neste caso, o aluno atribui importância fulcral à representação gráfica da pipa, da forma como apreendeu a sua construção.

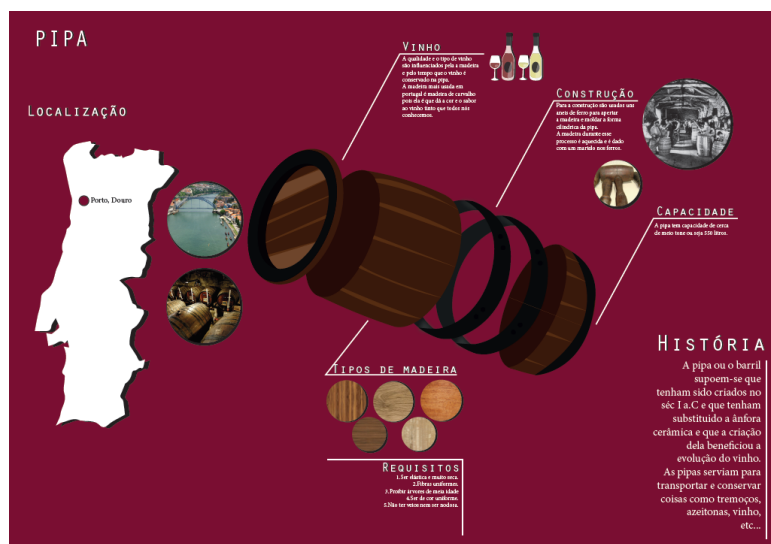


fig. 10  
Infografia aluno "DM". Proposta de Trabalho Identidade Portuguesa

Esta reprodução detalhada de todos os elementos, não permitiu no entanto que o aluno dedicasse mais tempo à exploração pormenorizada de composição da infografia. No entanto, a apresentação do trabalho revelou não só a angariação de informação, mas a construção de um raciocínio mais globalizante, que incorpora o objeto, as técnicas e a sua história. Importa realçar o momento da apresentação dos trabalhos, não para expressar ou constatar resultados, mas porque implicou por parte dos alunos a exteriorização/comunicação do que consideraram relevante nos seus processos e dos significados que atribuíram ao trabalho. Desde o momento da afixação dos trabalhos na sala de aula até à sua apresentação oral perante a turma, criou-se um espaço de responsabilização de cada um dos alunos pelo que desenvolveram, que não se encerra apenas na materialização de um produto da aprendizagem que lhes foi solicitado, mas

que permite a construção de uma memória, de um raciocínio, que lhes permite inspecionar a sua própria aprendizagem.

A afixação dos trabalhos na sala, Anexo 2, não representou um novo hábito para estes alunos, mas uma prática recorrente a cada novo trabalho. Atribui-lhes a responsabilidade de se constituírem como um elo da turma, que na hipótese de deixar o seu espaço em branco na parede da sala, não permite que o grupo se complete, se apresente perante todos como tendo superado aquele desafio. Neste sentido, o projeto de cada um é também o da turma, já que se cultiva o orgulho e a responsabilidade por fazer parte desta, do curso e da escola. Ao mesmo tempo, os trabalhos são entendidos pelos alunos, não só como um empreendimento individual, mas como parte integrante de um corpo de conhecimentos e de experiências. O momento de os expor na sala, na última aula antes da apresentação, incita todos à partilha. Permite também, que tenham uma perceção mais globalizante dos resultados dos colegas.

A apresentação das infografias foi estruturada ao longo das aulas, para que os alunos explicitassem as razões da escolha do objeto bem como a reflexão que fizeram que os conduziu ao resultado. Esta revelou-se bastante diversa entre todos os alunos, entre os que partiram para uma abordagem mais estruturada do trabalho e os que optaram consciente ou inconscientemente por não revelar os caminhos que desconsideraram ou as hipóteses abandonadas. No entanto, mais importante talvez do que os processos que decidiram tornar visíveis, é a própria comunicação, que toma também ela parte do processo. Através dela subsiste a característica mais imprevisível e subjetiva do design, em que o designer, o estudante se torna "o elemento humanizador"(McCoy, 2005: 12). Deste modo, importa pensar quer a comunicação como a reflexão implícita a esse momento, de um ponto de vista mais central, pois é através dela que o aluno interage com os que o rodeiam.

Pretendeu-se também instaurar entre todos uma perspetiva mais abrangente da amplitude de significados e objetos implicados na noção de identidade portuguesa, não só através do próprio processo de trabalho, mas do contacto com os diversos resultados. Neste sentido, a intervenção que pontualmente introduzi no final da apresentação de cada aluno, surgiu essencialmente numa perspetiva formativa de exploração de um aspeto específico das temáticas ou do trabalho do aluno, e não enquanto crítica/julgamento, já que o acompanhamento e a comunicação de aspetos positivos e negativos entre professor e aluno se desenvolveu ao longo de todo o projeto. Existia por isso uma noção partilhada dos resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso desligar a reflexão deste processo, o do design, de que me ocupei ao longo destas páginas e ao qual voltei, do central, o do MEAV, através do qual desbravei caminho e que me trouxe até esta etapa. Se no seu início procurava essencialmente respostas, o MEAV fixou o lugar da interrogação, da pergunta. Em nenhuma outra situação me coloquei de forma tão veemente na circunstância de ter que me observar, a mim e à minha atividade, através dos alunos. Para além do espaço letivo, subsistiu a sua interferência, não só no enquadramento profissional, mas também no pessoal.

O espaço de estágio possibilitou também uma reflexão partilhada entre mim e a professora cooperante, sobre um mesmo tempo, espaço e grupo de alunos. Raramente se consegue inspecionar esse território, de uma posição, que não a solitária, que tenta encontrar ecos em outras experiências, de outros espaços/tempos, mas que não parte de uma mesma situação. Dessa forma, encontrei-me com os ecos das minhas próprias dúvidas.

Hoje impõe-se cada vez mais a voz da professora, sobre a da designer, porque penso o projeto no ensino, nas suas interferências e especificidades, que a atividade por si só pode não contemplar. Sobressai uma intenção mais vincada, que não é neutra, a partir da qual me exponho e aos meus valores. Conduz a aprendizagem e a experiência. Investe-se do dever de dotar os alunos da perceção das possibilidades, das quais o caminho que lhes ofereço para traçarem corresponde apenas a um específico, mas que não é único.

O ensino secundário, no qual se desenrolou o meu estágio, ao configurar-se como final de um ciclo, exige aos alunos decisões e escolhas face à sua vida académica/profissional, que nem sempre estão preparados para tomar. Deste modo, suscitar neste percurso a descoberta pelo que não conhecem, a exigência de outros meios, leva-os também a construir e a desenvolver fundações de encontro às novas etapas que se avizinham.

Alterou-se neste percurso, no entanto, a dimensão do projeto que quero transmitir aos alunos, não receando a confusão, a possibilidade de uma aprendizagem mais imprevisível, mas que julgo mais rica, mais totalitária, em vez de uma posição de maior segurança. O estágio exigiu também que pensasse a teoria de encontro à minha prática, que a examinasse. Tomei uma maior consciência da fragilidade de se tentar controlar os elementos constituintes de uma sala de aula, já que estes desenrolam-se de modo

diferente de todas as vezes. Exige-nos enquanto professores um reposicionamento constante que se constrói entre as partes. Transmitimos o que somos naquele momento. O projeto deve ser rigoroso nas suas premissas, na responsabilidade de através dele o professor situar o aluno na aprendizagem, o tornar consciente do momento em que está. Mas possibilitar, partindo da relação que com eles estabelece, que sejam introduzidos na complexidade das temáticas, nas relações entre elas. Exige-lhes a descoberta, como também lhes permite construir-se em confiança, ao serem capazes de ultrapassar eles próprios os obstáculos. A aprendizagem constrói-se também pela superação dos limites que se impõem ao aluno pela sua envolvência, quer seja pela condição social, pela visão dos pares, da família ou da escola.

No entanto, a introdução de uma maior base de consistência teórica e de pensamento só se poderá efetivar pela comunicação entre as várias disciplinas, não apenas pelo esforço nuclear de cada uma delas. Pela reunião destas em torno de projetos em que todos contribuam, por exemplo para ligar a interpretação de textos à produção de imagens ou pela comunicação dos trabalhos de forma multimodal, pela via oral, escrita e pela imagem.

Este esforço de exploração de temáticas mais abrangentes deve partir tanto dos alunos, como dos professores, de modo a que estes se lancem também eles na exploração do desconhecido.

Desse modo, a aprendizagem e a solidificação do processo constitui-se não só pela interferência do professor como pela expressão da individualidade do aluno. Deve existir uma consciência dos elementos que o constituem, até para que possa ser "esquecido". Apenas se expusermos os alunos a várias realidades, à sua interpretação, eles poderão explorá-las e descobri-las numa dimensão própria. Descobrir o mundo de outras formas, pelos olhos de outras disciplinas, poderá ser útil ao design. Um processo que parte da exploração pessoal, não deve presumir que, à partida, já estão fixados esses trajetos. Do mesmo modo, não deve esquecer em cada aluno, as suas vivências, as suas influências, que devem ser assumidas enquanto diferenças, condições para a aprendizagem.

Apesar das especificidades de cada disciplina, une as artes visuais uma dimensão totalitária da perceção visual. O que nos rodeia é entendido através delas, não apenas na sua dimensão biológica, física, formal, cultural ou social, mas que integra a dimensão subjetiva, emotiva ou imaginativa, à qual não se alheia a confusão ou o conflito. Pelas

artes explora-se a nossa dimensão que não é quantificável ou definida de encontro aos espaços, tempos e objetos que nos rodeiam.

No entanto, enquadra-se como o maior desafio ou dificuldade conseguir que os alunos incorporem as regras, os conhecimentos técnicos de uma determinada matéria, como por exemplo da infografia, necessários para a realização dos trabalhos, através do seu processo, sem que este não seja secundarizado. O processo entendido como a dimensão individual presente na elaboração de cada trabalho não se deve excluir face aos "métodos" de aplicação de determinados conhecimentos, no entanto, tanto para o aluno como enquanto professores é difícil alcançar tal equilíbrio.

Isso não significa, no entanto, que não se providencie uma base sólida de experimentação técnica, mas impõe tentar construir interferências da prática com o raciocínio teórico e a experiência pessoal que possam levar para além da escola.

Neste contexto, a exploração do meio, da singularidade dos produtos e das suas interferências culturais pode-lhes fornecer uma base de reflexão, que não se deve assumir como uma memória estanque ou um retorno a um passado revivalista, mas como um acervo visual e referencial que possa atribuir um leque de sentidos mais vastos aos seus trabalhos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ATKINSON, Dennis (2006) School art education: mourning the past and opening a future. *IJADE*, 25, 1, 16- 27.

AUGÉ, Marc (2012) *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Letra Livre.

CHARLOT, Bernard (2000) *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed

COSTA, Daciano da (1998) *Design e mal-estar*. Lisboa; Centro Português de Design

DROSTE, Magdalena (1992) *Bauhaus*. Benedikt Taschen Verlag GmbH

FLORES, Cláudia (2014) *Olhar, saber, representar: sobre a representação em perspectiva*. São Paulo: Musa

FLUSSER, Vilém (2010) *Uma Filosofia do Design. A Forma das Coisas*. Lisboa: Relógio D'Água.

GOODMAN, Nelson (1995) *Modos de Fazer Mundos*. Porto: ASA

HÉRNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat (1998) *Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um Caleidoscópio (5ª Edição)*. Porto Alegre: Artmed Editora

MUNARI, Bruno (2014) *Das Coisas Nascem Coisas*. Lisboa: Edições 70

MUNARI, Bruno (2009) *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70

PERRENOUD, Philippe (2000) *Pedagogia diferenciada- das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul

POSTIC, Marcel (1990) *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Lda.

RODRIGUES, Jacinto. António (1989) *A Bauhaus e o Ensino Artístico*. Lisboa: Presença

ROSE, Nikolas (2001) “Inventando nossos eus”, in Silva, Tomaz Tadeu. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 137-204



SCHON, Donald (1998) *Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed

SCHLANGER, Judith (1997) *A Vocação Moderna. Ciência e Arte como realização*. Lisboa: Instituto Piaget

### **Webgrafia**

ALÍRIO, Emília; GONÇALVES, Luísa (2005) Programa de Oficina de Artes 12º Ano. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/oficina\\_artes\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/oficina_artes_12.pdf), 02/01/2016.

AZEVEDO, Joaquim (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas.

[http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas\\_profissionais\\_Livro\\_VFinal.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf), 18/03/2017.

BASEMAN, Frank (2005) "Liberal Arts is Old News", in Steven Heller (Eds), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 19-21. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

BECKER, Leslie (2005) "Catching up with the past: Shifting the Pedagogical Paradigm", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 55-56. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

BOMFIM, Gustavo A. (1994) *Sobre a Possibilidade de uma Teoria do Design. Estudos em Design*, Volume II, Nº2, 15-22.

<https://teoriasdodesign1.files.wordpress.com/2015/03/gustavobomfim.pdf>, 24/04/2017.

BORADKAR, Prasad (2005) "From Form to Context: Teaching a Different Type of Design History", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 84-88. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

BRUINSMA, Max (2005) "Design Interactive Education", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 175-180. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

BÜRDEK, Bernhard E. (2006) *História, teoria e prática do design de produtos*. São Paulo: Edgard Blücher. <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfJ8gAG/historia-teoria-pratica-design-produtos-bernhard-burdek-compartilhandodesign-wordpress-com>, 26/05/2017.

CIAMPA, Renessa (2010) *Improving Graphic Design Education to Meet the Changing Role of a Designer*. Processes of Research and Engagement. [https://www.academia.edu/971225/Improving\\_Graphic\\_Design\\_Education\\_to\\_Meet\\_the\\_Changing\\_Role\\_of\\_a\\_Designer](https://www.academia.edu/971225/Improving_Graphic_Design_Education_to_Meet_the_Changing_Role_of_a_Designer), 05/03/2017.

DAVIS, Meredith (2005) "What Is "Professional" about Professional Education?", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 66-73. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

FRANZATO, Carlo (2011). *Tessituras & Criação*. O processo de criação no design conceitual. Explorando o potencial reflexivo e dialético do projeto. <https://revistas.pucsp.br/index.php/tessituras/article/view/5612>, 22/02/2017.

LASKY, Julie (2005) "The Problem with Problem Solving", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 145-147. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

LAWSON, Bryan (2005) *How Designers Think: The Design Process Demystified*. Oxford: Elsevier. <https://ebooks-it.org/0750660775-ebook.htm>, 08/02/2017.

LEHRER, Warren (2005) "Emptying the Spoon, Enlarging the Plate: Some Thoughts on Graphic Design Education" in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 74-80. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

MCCOY, Katherine (2005) "Education in an Adolescent Profession", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 3-12. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

MIRZOEFF, Nicholas (1998) "What is Visual", in Nicholas Mirzoeff (Ed.) *THE Visual Culture Reader*. New York: Stony Brook, 3-13. <https://analepsis.files.wordpress.com/2011/08/104915217-mirzoeff-nicholas-ed-the-visual-culture-reader.pdf>, 22/02/2017.

NINI, Paul. J (2005) "Graphic Design Values", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 63-65. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

NORMAN, Donald (2004) *Emotional Design. Why we love (or hate) everyday things*. TLFeBOOK. [http://vk.com/doc1840617\\_164445629?hash=c7fc1cb074207c419d&dl=28aabb49a7217e1962](http://vk.com/doc1840617_164445629?hash=c7fc1cb074207c419d&dl=28aabb49a7217e1962), 04/05/2016

POTTER, Norman (2002) "What Is a Designer?" in Norman Potter *What is a designer: Things, Places, Messages*. London: Hyphen Press, 10-14. [https://www.hyphenpress.co.uk/samples/17/WIAD\\_sample.pdf](https://www.hyphenpress.co.uk/samples/17/WIAD_sample.pdf), 02/03/2017.

RIBEIRO, Sônia Marques (2007) "História e Pedagogia: a influência da Bauhaus para o ensino do design", in *Actas de Diseño*, 3, 175-177 [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=5504&id\\_libro=11](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=5504&id_libro=11), 02/03/2017.

ROCHA, Maria da Conceição de Azevedo Pinto (1995), *As escolas profissionais e a construção da identidade social e profissional dos jovens. Uma Análise de Três Situações*, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13076869/as-escolas-profissionais-ea-construcao-da-identidade-social-e->, 17/01/2016.

SERRA, A. B (2014) *METODOLOGIA PROJETUAL. Uma opção transversal para o ensino das Artes Visuais*. 2014. Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. 121pp. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/78271?locale=pt>, 04/05/2016.

SWANSON, Gunnar (2005) "Graphic Design Education as a Liberal Art: Design and Knowledge in the University and the Real World", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 22-32. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

VAZ, Henrique (2007) "*PROJECTO ZERO; a escola no teatro*" *Significado da instância trabalho numa escola profissional artística: Estudo de Caso*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10216/26444>, 22/02/2017.

WILD, Lorraine (2005) "That Was Then: Corrections & Amplifications", in Steven Heller (Ed.), *The Education of a Graphic Designer: Second Edition*. New York: Allworth Press, 41-54. <http://freepdf-books.com/download/?file=6374>, 22/02/2017.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 441–A/82 de 6 de Novembro - Regime Jurídico das Cooperativas de Ensino.

Decreto-lei 26/89, de 21 de Janeiro. Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21.

### **Outros**

Projeto Educativo (2006/2010) - Escola Artística e Profissional Árvore.

VAZ, Henrique (2012a), Formação LbyD 2013-2. PowerPoint. Aprendizagem Colaborativa- Learning by Design - KALANTZIS, Mary & Bill Cope Learning by Design, Melbourne: Common Ground Publishing. FPCEUP. Porto 2012

VAZ, Henrique (2012b), Formação LbyD 2013-4. PowerPoint. Aprendizagem Colaborativa- Learning by Design - KALANTZIS, Mary & Bill Cope Learning by Design, Melbourne: Common Ground Publishing. FPCEUP. Porto 2012

VAZ, Henrique (2012c), Formação LbyD 2013-5. PowerPoint. Aprendizagem Colaborativa- Learning by Design - KALANTZIS, Mary & Bill Cope Learning by Design, Melbourne: Common Ground Publishing. FPCEUP. Porto 2011