

ENTREVISTA

Rita Couto: fertilizações recíprocas entre Design e Educação

Barbara Necyk (ESDI/UERJ, Brasil)
bnecyk@esdi.uerj.br

Bianca Martins (ESDI/UERJ, Brasil)
bmartins@esdi.uerj.br

Rita Couto: fertilizações recíprocas entre Design e Educação

Resumo: Nesta entrevista, Rita Couto comenta sobre as relações entre Design e Educação, as diretrizes curriculares para os cursos de Design, os projetos de Design no contexto escolar, o Design na educação infantil e na educação inclusiva, o Design em Parceria e o Design Participativo além da relação do Design com a aprendizagem remota. As perguntas encaminhadas para Rita Couto foram criadas coletivamente pelos alunos da disciplina Design e Educação II, PPDESDI.

ENTREVISTA COM RITA COUTO REALIZADA PELA PLATAFORMA YOUTUBE EM UMA LIVE EM 23 DE OUTUBRO DE 2020.

Conversa com Rita Couto (LIDE — PUC-RIO): Fertilizações recíprocas entre Design e Educação.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4c2i2Ab9a8>)

Entrevistadoras: Barbara Necyk e Bianca Martins.

Participantes: Ana Dias, Camilla Annarumma, Elaine Mendes, Roberto Sacramento e Washington Dias Lessa.

Transcrição: Ana Paula Rodrigues e Patricia Ferreira dos Santos.

1. A partir da sua formação no Design, como vê as fertilizações recíprocas com o campo da educação?

Rita Couto (RC): Desde que venho estudando e me aprofundando no campo do Design, tenho plena convicção de que esse realmente é um campo interdisciplinar, pelo fato de ser impossível renegar o aporte de outras áreas do conhecimento. Isso me faz lembrar o que Richard Buchanan menciona sobre os problemas de Design: “os problemas tratados pelos designers são indeterminados e complexos porque o Design não tem um campo de atuação próprio». Sendo assim, não há como restringir a um só campo, a um só recorte, ao contrário, a tendência é de ampliar o escopo. O campo do Design é universal uma vez que ele pressupõe a experiência humana.

Parto desse fio condutor para, considerando a dupla Design e Educação, questionar como se estabelecem fertilizações cruzadas em um trabalho conjunto. Como há algum tempo venho me dedicando a esse estudo, cunhei duas expressões: Educação e Design, visando discutir aspectos relacionados ao ensino, e Design na Educação, trazendo um panorama mais geral da interdisciplinaridade do campo e das fertilizações cruzadas.

Partindo do pressuposto de que as relações entre ensino e aprendizagem são praticamente indissociáveis, quando se pensa na formação — graduação, pós-graduação e extensão —, torna-se inviável estar em um curso e desconsiderar o processo de construção do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem. Processos esses que envolvem currículos, pedagogias, metodologias de ensino, processos e métodos de avaliação, além de diversos outros aspectos que não estão exatamente inseridos nem devidamente discutidos no campo do Design, mas no campo da Educação. Surge, então, algumas questões: onde estão disponíveis esses conhecimentos para que se possa efetivar o ensino em Design? De que forma o Design se apropria do arcabouço teórico acumulado pela área da Educação, considerando a Educação em Design? Apesar de parecerem óbvios, são questionamentos que podem passar despercebidos. Trago, ainda, outras indagações: como discutir os processos de ensino-aprendizagem no campo do Design sem conhecer as teorias pedagógicas que fundamentam os vários modos de ensinar e aprender? Como se desenvolve o processo cognitivo — que não é só da criança, é de todos nós? Como se desenvolvem os recursos utilizados na sala de aula no cotidiano?

Considerando a relação entre Design e Educação, muitos projetos que realizei como designer e pesquisadora tiveram por temas questões atinentes a ambos os campos, e como resultados objetos e sistemas de comunicação, aplicados a diversos contextos da educação, como por exemplo, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior.

A atuação de um designer, em cada um desses níveis, requer conhecimentos que extrapolam o campo do Design. O mesmo ocorre com os docentes que precisam obter conhecimentos que extrapolam o seu saber enquanto designers. Pergunto-me, então, onde estariam disponíveis os saberes necessários, por exemplo, à ilustração de livros didáticos, à escolha das famílias tipográficas, à identificação das necessidades de equipamentos escolares, à criação de jogos analógicos e digitais, à elaboração de materiais didáticos e paradidáticos que apoiam os currículos? Tais saberes teriam por base as habilidades individuais dos designers? Acredito que, em parte, sim, mas é necessário ir além. Creio ser ponto pacífico que para projetar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, em parcerias Design/Educação, é preciso conhecer as bases teóricas e os conteúdos que conduzem os processos de ensino-aprendizagem. Exemplificando, é impossível propor um conjunto de ilustrações sem conhecer a finalidade, as pessoas que delas usufruirão e o contexto onde elas serão inseridas.

A breve reflexão realizada à guisa de suscitar a discussão sobre os contornos das fertilizações no âmbito do Design na Educação, meu campo preferencial de interesse, não posso deixar de considerar que a possibilidade de efetivação de trabalhos interdisciplinares em qualquer área, deve considerar a base dessa relação a partir de três pilares: a reciprocidade de intercâmbios, a interação entre pessoas envolvidas e a interpenetração de métodos e conteúdos. Minha fala teve como foco a relação do Design com a Educação, mas esse fenômeno pode ocorrer com áreas diversas, pois a atuação interdisciplinar depende basicamente do encontro entre duas áreas, em situações de parceria.

2. Concorda com a afirmação de que “o Design é uma habilidade inata do ser humano”?

RC: É possível abordar esse tema de múltiplas formas, conforme mencionarei a seguir. Em primeiro lugar, o que faz de uma pessoa um designer? Qual a prerrogativa para que alguém se autointitule designer? Ainda, qual o diferencial de um designer, ou seja, quais habilidades e competências são necessárias desenvolver ao longo da carreira para ser reconhecido como designer? Para essas questões existem muitas respostas, embora parciais, pois partem sempre de posicionamentos individuais.

Na minha perspectiva, o projetar constitui a base da nossa atividade. Não estou advogando a ideia de que no currículo o projeto seja a espinha dorsal, mas é inegável que o nosso fazer é o fazer do projeto, mesmo que ele se desdobre em inúmeras facetas. Acontece que projetar é inerente à natureza humana. Costumo usar com meus alunos o seguinte exemplo: todos

nós temos, por conscientização, o hábito de escovar os dentes. Na infância, escovar os dentes teve que ser aprendido. Na adolescência, entender a importância da escovação também teve que ser aprendido. Na fase adulta, a plena consciência dessa necessidade também teve que ser aprendida, afinal, ir ao dentista pode ser muito mais doloroso — inclusive financeiramente. Ao longo da nossa vida, aprendemos a nos relacionar com o ato de escovar dentes. No início, quando era ensinado por nossa mãe, por exemplo, ela projetava o nosso aprendizado de escovar dentes. Quando adolescentes, a maioria de nós projetou a quebra das posições oriundas dos pais. Uma vez adultos, precisamos projetar a consciência do hábito de escovar dentes para manter nossa saúde. Ao começarmos a escovar os dentes sozinhos, prestamos atenção, nos dedicamos a esse gesto e, gradativamente, aprendemos a escovar. A partir de uma determinada idade da vida, esse projeto se tornou tão impregnado em nós, a ponto de se converter em um ato automático.

O ser humano vive constantemente em ação de projeto. Todas as coisas da vida são projetadas: uma viagem, uma compra, uma família, uma receita culinária. Apesar de sermos seres de projetos, isso não significa que todos nós sejamos designers. O ponto chave de diferenciação seria a intencionalidade. Notem, no entanto, que não estou falando de formação. Para ilustrar intencionalidade, recorro a Gui Bonsiepe, ao mencionar que “muitas vezes o Design é considerado uma ciência porque tem uma proximidade da atividade de projeto com a atividade de investigação científica”. Muitos concluíram que o Design pode ser considerado uma ciência devido à sua proximidade com a investigação científica. Bonsiepe afirma que tendemos “a considerar Design ciência em virtude de existirem analogias entre o processo de projeto e o de investigação científica. A formulação de uma hipótese científica corresponde, no âmbito do projeto, por exemplo, a um anteprojecto ou à tradução de uma série de requisitos funcionais, tecnológicos, econômicos, sociais e culturais em uma proposta de projeto em Design. O anteprojecto seria uma espécie de resposta ativa cuja validade será demonstrada — posteriormente, até chegar na configuração do projeto e da necessidade”. Particularmente, defendo que isso não faz do Design uma ciência, partindo do pressuposto de que a analogia com a investigação científica não evidencia a cientificidade da nossa área. Assim, o Design não deve ser considerado ciência apenas por esse motivo.

Se a habilidade inata do ser humano para projetar, por todas as competências que ele adquire ao longo da vida e por aquelas que ele demonstra no tocante à resolução de problemas, não faz desse indivíduo um designer, o que o tornaria, então, um designer: conhecimentos específicos de metodologias, o pensamento estruturado, a reflexão na ação, a formação? São

muitas as possibilidades. Diria ser esse o verdadeiro nó górdio enfrentado ao longo da vida por todos aqueles que escolhem uma profissão. O que faz de uma pessoa um médico? O que torna alguém um professor?

Na tentativa de desfazer este que parece ser um nó insolúvel, defendo ser ponto crucial recorrer a um referencial teórico que permita entender, compreender e considerar fatores determinantes para a concepção do profissional designer. Lembro, no entanto, que não existe uma cartilha ou um modelo pré-determinado para assegurar o que é ser um designer, além das crenças particulares, das ações individuais e da biblioteca pessoal de conhecimentos e vivências de cada um de nós.

Se eu pudesse conceituar a essência da nossa atividade, diria se tratar da construção, da consolidação do fato de seres humanos projetarem para outros seres humanos mediante uma reflexão na ação e sobre a ação. De resto, cada um terá suas competências, suas habilidades, seus conhecimentos, suas vontades e seus interesses. Há profissionais ligados à educação, à epistemologia do Design, à ergonomia e a muitas outras áreas, cada um com a sua bagagem, o que não altera o fato de todos nós sermos designers.

Quando me perguntam se eu acredito em habilidades individuais inatas, como a habilidade para desenhar, tenho muita dificuldade em avaliar a questão por esse prisma. Inata mesmo talvez apenas a capacidade de planejar, que advém da capacidade de projetar. Prefiro pensar que todo ser humano tem potencialidades, desenvolvidas ou não, em função de estímulos, do meio, de preferências pessoais, entre outros fatores. Por certo, na nossa trajetória como seres humanos, pode ocorrer a consolidação de determinados conhecimentos e de outros não. Retomando o fio condutor da pergunta realizada a respeito da formação de um designer, gostaria de assinalar mais uma coisa, sobre a qual vale a pena refletir: existem designers incríveis, que não cursaram bacharelado em Design; artistas formidáveis, que não frequentaram escola de Belas Artes; professores premiados por suas metodologias de ensino, não necessariamente formados na academia!

3. Considerando sua experiência na Comissão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Design, comente os avanços dos últimos vinte anos e em que ainda podemos melhorar.

RC: As Diretrizes Curriculares Nacionais nasceram em um momento de esgotamento do Currículo Mínimo. Este currículo já não funcionava mais, em grande parte porque restringia demais as possibilidades dos cursos de realizar atualizações. Ele era vigente para todos os cursos do país, em todas as áreas. No idos de 1990, o então Ministério da Educação (MEC) começou a trabalhar as diretrizes curriculares nacionais com comissões específicas

por áreas de conhecimento. No início, as primeiras diretrizes que envolviam o Design eram comuns aos cursos de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Somente em um momento posterior foi possível estabelecer uma comissão específica para nossa área e elaborar diretrizes específicas. Assim, no início fomos acolhidos pela CEEARTES — Comissão de Especialistas de Ensino de Artes.

Apesar de todo aprendizado adquirido durante o tempo de convivência com a CEEARTES, foi muito importante ter avançado, no meado dos anos noventa, rumo a nossa comissão própria, CEEDesign, designada para elaborar as diretrizes curriculares específicas para o ensino do Design. Este foi um marco fundamental.

Nesse mesmo momento, ocorriam mudanças importantes, em âmbito mais geral, como por exemplo a implantação de unidades de estudo, em substituição às disciplinas seriadas, que representou um verdadeiro divisor de águas no ensino universitário em nosso país.

A implementação das novas diretrizes trouxe preciosos ganhos, como a liberdade para que as instituições elaborassem os seus currículos de maneira independente, a partir de conteúdos e não de unidades já demarcadas, viabilizando a flexibilização da carga horária e uma série de outras medidas positivas. Foram mudanças muito profundas, pautadas em longas discussões, encontros e congressos.

Considerando esse período de transformações, observam-se três padrões de comportamento nos cursos: havia o curso empreendedor, aquele que não temia inovar, adotando um currículo completamente novo, quebrando vários paradigmas; o curso tradicional, que se posicionou em um meio termo entre a tradição e a inovação; e o modelo de curso que programou o menor número possível de intervenções, mas que com o passar dos anos sofreu uma inevitável renovação.

Todos esses movimentos foram possíveis porque um currículo tem um protagonismo, ele é dinâmico, não é estagnado, ao contrário, vive em permanente ebulição. Um currículo nada mais é que reflexo do mundo, que está, como se sabe, em constante mudança. Tal fato desencadeou inúmeras revisões — das mais moderadas às mais significativas — nas malhas curriculares dos cursos.

Falando de um fenômeno que também ocorreu em outras áreas, mas mantendo o enfoque no curso de Design, foi muito positivo acompanhar a construção dos cursos no dia a dia. Para substituir um conteúdo antigo por um novo, realizava-se uma proposta pedagógica, que seria, na maioria das vezes, uma aposta a respeito do que poderia funcionar para formar alunos nos anos seguintes. A proposta pedagógica, por não ser engessada,

possibilitava redirecionar os percursos, rever as metodologias. Essas foram medidas importantes trazidas pelas novas diretrizes para os cursos de Design.

Hoje, experimentamos o surgimento natural e inevitável de novos ares, embora ainda pautados nas diretrizes curriculares nacionais. Um deles é a possibilidade de extinguir as habilitações, substituindo-as por ênfases, o que aponta para uma renovação do modelo anterior. Trabalhar por ênfase significa formar designer que possibilita que o aluno escolha uma trilha de aprendizado, segundo suas preferências e inclinações. Essa oportunidade de vivenciar já estava contemplada nas diretrizes curriculares, mas está ganhando novos recortes e possibilidades. Esse foi apenas um exemplo de uma tendência que pode ser observada. Menciono, ainda, a ressignificação do curso de mestrado por meio do sistema “quatro mais um”. Embora ainda em implantação, estas mudanças conduzirão as instituições em um movimento de renovação de seus cursos e de si mesmas. Não posso finalizar sem trazer uma luz de esperança neste momento difícil que a educação no nosso país atravessa: apesar de todos os percalços, há pessoas sérias e comprometidas em pensar atualmente a educação no Brasil.

4. A formação universitária do designer deve ter o compromisso de suprir as demandas do mercado?

RC: Embora a função da universidade inclua formar para o mercado, não se deve ficar restrito a ele, principalmente considerando as possíveis mudanças que ocorrerão no período necessário para o término do curso. Então, deve-se sempre questionar o que é formar um profissional, não para o mercado, mas para atuar como profissional no contexto do mercado à época da conclusão da sua graduação. A questão que se coloca é: quais conteúdos devem ser transmitidos hoje aos alunos para que eles atuem com competência daqui a quatro anos, por exemplo? Não agir assim implica o risco de existirem cursos que falham em seus objetivos.

A proposta pedagógica de um determinado curso deve ser estabelecida com base em uma discussão que considere o desenvolvimento de habilidades para formação de competências. Quero dizer que o aluno deve ser, antes de tudo, competente para a reflexão e para a ação. Isso é muito mais importante que aprender a diagramar ou a cortar madeira, na minha visão. Ao instituir uma disciplina, é primordial definir — mais do que carga horária e bibliografia, quais habilidades e competências serão desenvolvidas pelos estudantes. Estabelecer objetivos decorrerá dessa definição inicial. Sendo assim, defendo formar não para o mercado, mas para atuar no mercado.

A elaboração de uma proposta pedagógica pode demandar muito tempo e esforço e traz uma proposta diversa da elaboração de um “projeto

pedagógico”, que é implementado verticalmente e é fruto de um trabalho de alguns. Uma proposta pedagógica é fruto de um trabalho de muitos. Para ter adesão, uma proposta precisa considerar as necessidades das pessoas que a levarão adiante. Se, por um lado, um administrador pode ser capaz de estabelecer um projeto pedagógico a partir de seus conhecimentos, por outro, são grandes as chances de que ele não considere todos os atores e situações vivenciadas na sua implementação. A falta de compreensão e de identificação com um projeto pode levar à perda do engajamento. Para obter êxito em ações que dependem da coletividade, é preciso ouvir a opinião da equipe e não centralizar as decisões em poucos agentes. Obviamente, não se trata de delegar a decisão indiscriminadamente, mas de assegurar que todas as instâncias estejam representadas. Enfim, uma boa proposta pedagógica nasce do diálogo e quem a elabora deve estar aberto a contribuições.

Em relação às habilitações, o Design deve ser compreendido como algo maior e mais complexo, como um conjunto de novas formas e de novas associações e não como pequenas trilhas. Uma formação a partir de ênfases — como defendo — possibilita uma flexibilidade maior em relação ao espectro de atuação. Contrariamente a isso, uma habilitação restringe as possibilidades de atuação, por não acompanhar com celeridade as mudanças que ocorrem na sociedade e no mercado.

Logo, convém analisar esse tema sob a ótica da evolução do próprio modo como hoje o conhecimento é construído. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são conceitos já bastante consolidados, frutos de discussões iniciadas há muito. A complexidade que marca nossa vida em sociedade estão a exigir do designer o uso de competências interdisciplinares. Não há como idealizar um processo no campo do Design que não se relacione com muitos outros e com diferentes áreas de conhecimento. No passado pode até ter sido assim, mas atualmente isso é inconcebível.

Ainda sobre as vertentes de atuação do profissional designer, gostaria de abordar a Licenciatura em Design. Na década de 80, as licenciaturas — em Artes e em Design — foram praticamente extintas. Apenas um grupo muito reduzido de instituições continuou a oferecer curso superior de licenciatura em Design. Contudo, com a entrada em cena dos conteúdos transversais no ensino básico, o Design passou a ser contemplado como conteúdo, mas não havia professor habilitado para ministrar tais aulas, pois para atuar neste segmento de ensino é exigida a formação como licenciado. A alternativa para o designer passou a ser, então, a busca por uma licenciatura em Pedagogia ou similar, que o habilitasse a dar aulas, situação esta que perdura até hoje. Fica uma pergunta: será que não está na hora de rever esta questão?

Um outro tema correlato tem relação com os cursos de mestrado e doutorado, que têm por premissa básica a formação de um pesquisador. A partir desta premissa, questiono o fato de ser obrigatório ter mestrado e doutorado para dar aulas na graduação, mas de não ser obrigatório ter uma formação pedagógica para ser um professor. Muito a se pensar e discutir!

5. Poderia comentar um pouco mais sobre o Design no contexto escolar, especialmente na educação infantil e na educação inclusiva?

RC: Essa pergunta me permite falar sobre dois projetos distintos: um realizado no Brasil, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ); e outro na África, nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Em ambos, buscávamos o protagonismo das pessoas neles envolvidas. Seria um erro estratégico planejar qualquer ação para os surdos ou para a sociedade africana a partir apenas do meu conhecimento particular ou dos conhecimentos de minha equipe de pesquisadores do Laboratório Interdisciplinar Design e Educação, LIDE. Neste espaço de pesquisa, todos os projetos desenvolvidos e grande parte das dissertações e teses são guiados pelo enfoque metodológico Design em Parceria, também chamado por alguns de Design Social. Por essência, este enfoque é participativo e inclusivo e sua prática pressupõe compromisso social, que motiva o designer a assumir o contato direto com as pessoas para, junto com elas, buscar soluções para as demandas que se apresentam.

Um exemplo de trabalho em parceria foi o projeto Multitrilhas, desenvolvido para auxiliar o processo de alfabetização de crianças surdas. Dentre muitas ações, este projeto demandou o desenho de palavras em Libras para ilustrar um jogo, que teve duas versões – uma impressa e outra multimídia. Durante dois anos, recebíamos no nosso laboratório um consultor de Libras, que demonstrava, em linguagem de sinais, como as palavras poderiam ganhar forma gráfica, uma vez que esta língua é eminentemente viso espacial. Apesar de registrarmos tudo por fotografia, filmagem e desenho, nem sempre o resultado representava com fidedignidade as palavras, demandando novos encontros com os consultores até chegar a uma versão aprimorada. A parceria e a participação dos consultores foram fundamentais e sem elas o resultado não expressaria a essência do movimento em Libras. Este é apenas um pequeno exemplo, recortado de todo o processo de trabalho conjunto que envolveu, também, alunos, professores, pedagogos e fonoaudiólogos do INES.

No início do trabalho na República Democrática da São Tomé e Príncipe, na África, no qual foram desenvolvidas as Bases Curriculares para a Educação Infantil, foi identificado, em conjunto com os dirigentes e com as educadoras locais, o desejo de elaboração do próprio material didático pelos docentes.

Para a primeira oficina realizada neste sentido, a maior parte dos insumos foi levada por nós, do Brasil, por solicitação do UNICEF, patrocinador do projeto. Não demorou para percebermos que tal solução não era condizente com a realidade daquele país, à época, pois eles dependiam da importação de muitas matérias primas. Nas oficinas seguintes, buscamos trabalhar com materiais encontrados nas ilhas. Apesar das dificuldades iniciais enfrentadas no manejo desses materiais, foram produzidos recursos educativos lindíssimos. Isso só foi possível devido à valorização do protagonismo local, em uma parceria pautada no respeito pelos valores da cultura do país.

No Design em Parceria, as soluções são frutos do trabalho conjunto e da autoria compartilhada. Ele se efetiva com as pessoas e a partir delas, valorizando sua sensibilidade para, em conjunto, captar a realidade. Não se trata de um discurso, mas de uma prática. O Design em Parceria é, acima de tudo, um enfoque inclusivo e sustentável. Sem inclusão ele não se materializa. Na verdade, ele viabiliza o real protagonismo do público com o qual se trabalha. As pessoas se envolvem e o projeto passa a ser delas também. Trabalhar com o outro é um aprendizado permanente e possibilita uma vivência contagiante.

6. Considerando o seu protagonismo na implementação do primeiro curso de pós-graduação em Design no Brasil, como percebe as transformações do campo, após mais de 20 anos de pesquisas realizadas?

RC: No início dos anos noventa, a discussão em voga e que causava muita controvérsia envolvia a definição do nome da profissão: design? desenho industrial? desenhismo? etc. Com o passar do tempo, a pesquisa e a formação pós-graduada em Design começaram a frequentar as discussões em eventos da área, capitaneada por professores e pesquisadores visionários. Dentre eles merece destaque o pioneirismo da professora Ana Maria de Moraes, uma das pesquisadoras mais importantes em nossa área.

Como resultado desse movimento, em 1993 foi lançado o primeiro número da revista Estudos em Design, o mais antigo periódico em Design no Brasil, publicado regularmente até os dias de hoje. Mais à frente, foram lançados outros periódicos. Surgiu, também, o P&D Design, primeiro congresso que se propunha a reflexões sobre pesquisa, ensino, história, filosofia, epistemologia do Design além de muitos outros temas. Foi uma iniciativa da AEnD-BR e é realizado regularmente até hoje. A partir daí, a formação e a pesquisa em Design mudaram para sempre. Senão vejamos:

Em 1994 surgiu na PUC-RIO, o primeiro curso de pós-graduação em Design. Começar foi muito difícil, pois não havia modelo a ser seguido.

Descrever uma área de concentração e escolher linhas de pesquisa consistiu em um desafio que demandou muito esforço e aprendizado. Traçando uma linha do tempo, até para exemplificar a velocidade com que as coisas evoluíram, em 1994 teve início o mestrado da PUC-RIO. Cinco anos depois, em 1999, portanto, teve início o mestrado em Bauru. Após quatro anos, a UFPE também lançou o seu curso de mestrado. Esses foram os três primeiros e em nove anos surgiram apenas três cursos.

Em relação ao doutorado, em 2003 teve início o da PUC-RIO. Seis anos depois, foi inaugurado o de Bauru e, apenas um ano depois, o da UFPE.

A partir de então, houve uma proliferação de cursos de pós-graduação em Design. Hoje, no Brasil, são sessenta e sete programas de pós-graduação em Design reconhecidos pela CAPES. Desses, dezessete oferecem mestrado, outros dezessete oferecem doutorado e trinta e três, tanto o mestrado como o doutorado.

Atualmente, existem mais de quinze periódicos ativos, a maioria deles avaliados pelo sistema Qualis/CAPES. Em âmbito nacional, são cerca de dez eventos relevantes na nossa área. Refiro-me aqui apenas a eventos que já receberam algum aporte financeiro das agências de fomento.

Temos alguns mestrados profissionais e alguns doutorados profissionais, estes últimos implantados recentemente pela CAPES.

Contamos, ainda, com trinta e um bolsistas de produtividade e pesquisa no CNPQ e este número é muito significativo, porque evidencia o amadurecimento da pesquisa na área do Design. Na CAPES, pertencemos à área de Arquitetura e Urbanismo, Design.

7. Que contribuições o isolamento social e o ensino remoto podem deixar como legado para o ensino-aprendizagem do Design?

RC: A pandemia chegou, nos desafiou e trouxe uma complexidade de vida ímpar. Foi preciso mudar tudo. No âmbito da nossa atividade de ensino-aprendizagem, as mudanças são irreversíveis. A atividade de ensino e o ofício do professor estão irremediavelmente relacionados a esta nova modalidade de ensino, que nos oferece muitos espaços para inovação.

Contudo, não posso deixar de expressar algumas preocupações: as mudanças que estão ocorrendo e que continuarão a ocorrer não envolvem apenas modelos de oferecimento. Haverá impacto sobre as metodologias, sobre as formas de avaliação, sobre os relacionamentos e até sobre os novos ambientes de sala de aula.

Essas grandes mudanças são extremamente complexas porque tudo o que fizermos agora em relação ao ensino remoto ou híbrido irá afetar diretamente

muitas vidas: a dos professores, a dos alunos atuais, a dos futuros alunos e as de todos os que dão suporte às instituições.

Como, então, pensar o modelo de ensino sem considerar a imposição da tecnologia e dos meios de que dispomos, tão distantes do público-alvo em um país como o nosso: alunos e professores que vivenciam vulnerabilidade social; que não têm acesso a internet e computador? Como pensar o novo modelo de ensino com a extenuante rotina que estar on-line traz para o professor e para o aluno? Todas essas mudanças precisam ser pensadas. As transformações são bem-vindas, sobretudo em função da ampliação do acesso, mas ao mesmo tempo, existem muitas dificuldades a enfrentar.

8. Em quais situações o Design realmente ajuda e apoia e em quais situações ele não é conveniente? Quais são os limites do Design? A Sra. acredita que o Design carece de metodologias que considerem não somente os problemas da sociedade, mas que abordem os sonhos das pessoas, como cita o representante indígena Ailton Krenak?

RC: No campo do Design, não há que se discutir o que é conveniente e o que é limite. A nossa reflexão deve ser acerca da ética, pois ela é que deve nortear nosso trabalho. Pensar em ética envolve, necessariamente, ter consciência da nossa responsabilidade social, principalmente neste contexto de pandemia. Temos o dever humanitário de prezar pelas relações éticas da nossa profissão. Isso vem antes de tudo, como um escudo.

Krenak é um visionário, realmente. Não resta dúvida que este momento deve ser vivido com consciência e esse é um grande desafio. Ele nos inspira a pensar que para adotar como elemento essencial do pensar e do fazer Design o fator humanístico, devemos enfrentar a análise dos problemas complexos com os quais nos deparamos, inevitavelmente, com os quais iremos conviver cada vez mais ao longo da vida.

A responsabilidade social do designer deve ter como base a premissa de que o ser humano está no centro das suas decisões e das suas ações e que ele é o verdadeiro protagonista na relação do Design com os problemas sociais. As visões etnográficas, cada vez mais presentes no campo do Design nos permitem dar um passo além, incorporando o que pode ser considerado como “sons das pessoas”, como advoga o Krenak.

Como defendido por este pensador visionário, é preciso estar atento, “pois a sociedade brasileira retira de nós o que há de mais capaz de invenção, que é a nossa subjetividade. Ela nos põe em um lugar em que nossa imaginação e nosso sonho ficam em um subterfúgio”.



Rita Couto é coordenadora do Laboratório Interdisciplinar Design Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LIDE/PUC-RIO). É bacharel em Desenho Industrial e em Comunicação Visual pela PUC-RIO, mestre e doutora em Educação pela mesma instituição. Realizou pós-doutorado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora associada do Departamento de Artes e Design da PUC-RIO; ministra aulas na graduação e na pós-graduação em Design; orienta mestrados, doutorandos, pós-doutorandos e alunos de iniciação científica. Desde 2010, exerce a função de coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Design da PUC-RIO, tendo atuado como coordenadora dos cursos de graduação e de pós-graduação da mesma instituição. É bolsista de produtividade em pesquisa (PQ1C) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim como é líder do grupo de pesquisa APRENDESIGN, Design em Situações de Ensino Aprendizagem da PUC-RIO pertencentes ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Desde o ano de 2006 é editora chefe da revista Estudos em Design. No âmbito da pesquisa em Design, tem publicado livros, artigos em periódicos e em anais de congressos nacionais e internacionais, com ênfase no estudo dos seguintes temas: ensino do Design e Design no ensino, interdisciplinaridade, pedagogia do Design, Design em parceria, dentre outros temas. É consultora ad hoc do CNPq, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Integrou o Comitê Assessor de Desenho Industrial do CNPq como membro, entre 2016 e 2018, e como coordenadora, entre 2018 e 2019.

Como referenciar

NECYK, Barbara Jane; MARTINS, Bianca. Fertilizações recíprocas entre Design e Educação. **Arcos Design**, Rio de Janeiro: PPESDI / UERJ. v. 15, n. 2, Setembro 2022. pp. 9-23. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.66966>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 03/05/2022 | Aceito em 04/05/2022