

As possíveis contribuições da Experiência para a Ensino em Design

Carolina Calomeno¹

Fabiane Lima²

Leandro Catapam³

Marcele Cristiane Minozzo⁴

15.1 INTRODUÇÃO

Políticas de inclusão adotadas nas últimas décadas têm ajudado a diversificar o perfil do estudante no ensino superior brasileiro. O universitário como um estudante privilegiado, oriundo de camadas mais abastadas da população, é um perfil cada vez menos popular segundo tem sido demonstrado nos últimos recenseamentos: os estudantes brasileiros nas universidades têm cada vez mais um perfil parecido com o da média da população brasileira (FONAPRACE, 2018). Sendo assim uma amostra representativa da população, esses estudantes também estão sujeitos às questões específicas da sociedade em que se encontram, às suas contradições, formas de vínculo e também de desigualdade.

1 Professora Doutora, UFPR – Programa de Pós-graduação em Design, Curitiba, PR, Brasil. ORCID: 0000-0001-5657-5127.

2 Doutoranda em Design, UFPR – Programa de Pós-graduação em Design, Curitiba, PR, Brasil. ORCID: 0000-0001-8612-0924.

3 Doutorando em Design, UFPR – Programa de Pós-graduação em Design, Curitiba, PR, Brasil. ORCID: 0000-0002-1822-4833.

4 Doutoranda em Design, UFPR – Programa de Pós-graduação em Design, Curitiba, PR, Brasil. ORCID: 0000-0003-3872-2642.

O ensino superior de Design, por sua vez, tem também passado por mudanças relativas aos seus pressupostos, aplicações e formulações enquanto área do conhecimento. Estudiosos e teóricos da área – conforme abordaremos adiante – apontam que a interdisciplinaridade no Design pode tornar um tanto complexa a tarefa de traçar as suas delimitações epistemológicas, considerando que também as necessidades do contexto social provocam e incitam o campo em variadas direções. A permeabilidade do campo convida profissionais e atuantes de várias áreas a se valerem de seus instrumentos, mas também convida os próprios designers a se especializarem em outros campos e levarem consigo a sua caixa de ferramentas.

Na prática do professor universitário, os estilos didáticos são construídos pelo espelho dos próprios professores ao longo da vida, uma vez que a experiência em sala de aula – e tudo o que isto implica, como os métodos aplicados e a formação docente necessária – é menos valorizada que a titulação (CATANI, 2010). É, portanto, proveitoso pensar nas práticas de ensino e aprendizagem aplicadas ao Design.

O design é um campo de atuação que não apresenta limites definidos no que diz respeito à sua prática e pensamento. Se, em suas origens, aparentemente apresentou direções mais precisas a partir de lemas específicos relativos à forma, função e minimalismo, observa-se que no decorrer de sua existência a atuação humana modificou, ampliou e diversificou a sua abordagem em sentidos técnicos, visuais, filosóficos, processuais e de uso.

Ao elencar possíveis explicações para esse comportamento cambiante da área, pode-se investigar historicamente quais confluências de conhecimento conduziram ao seu surgimento. O estudo de Santos (2019) fornece um auxílio nesse sentido por pontuar as tentativas de melhor delimitar o design, seja transformando-o numa ciência rigorosa calcada em métodos, transitando ao papel político e social dos designers. Dessa forma, se observa que o campo sempre esteve em movimento e disputa por uma melhor caracterização. Consequentemente, é plausível pensar que todas essas concepções possíveis de design também se relacionem às formas de ensino referentes a elas, pela transmissão de seus paradigmas específicos. Se o design é múltiplo enquanto concepção, as formas de ensino também acompanham essa diversidade.

No estudo supracitado, Santos (2019) aponta objetivos diferentes em cada concepção de design estabelecida, transitando entre educar profissionais para o exercício do design, desenvolver habilidades de projeto, sistematizar o pensamento do profissional e seu potencial de transformar situações existentes. Os problemas referentes a esses objetivos são diversos, mas em relação ao ensino destacam-se aqueles que surgem concernentes à humanização a partir dos aspectos tecnológicos, e os que se voltam ao saber/fazer design (BUCHANAN, 1999/2005).

No entanto, tais concepções podem servir de base para o surgimento de outras frentes contemporâneas, deslocando o foco da atividade para a integração entre sistemas e humanos, informações e artefatos, ambientes e atividades. Dessa forma, várias áreas se voltam ao design, buscando nele formas de mapear complexidades, extrair conhecimento de dados e visualizar perspectivas (PONTIS; VAN DER WAARDE, 2020).

Áreas em desenvolvimento, como o design crítico, o social e o colaborativo, revelam que a humanização dos processos de ensino e da prática do campo envolve a instauração de domínios e de relações, que embasam um novo modo de construção do conhecimento e da formação profissional. Um desses domínios é o que caracteriza a experiência, termo presente também nos estudos sobre ensino e que configura uma área de estudo no design, investigando as relações entre usuário e artefato, tendo o humano como elemento central. Contudo, é observado que tais estudos no design ainda são muito dedicados às produções de artefatos e não à esfera do ensino e aprendizagem da área. Ou seja, o ensino de design ainda não recebe plenamente o impacto das investigações que já se consolidaram na prática do campo.

Nesse sentido, o problema de pesquisa é estabelecido a partir da seguinte pergunta: *Como o estudo da experiência pode contribuir para o ensino em design numa abordagem estratégica de ensinagem?*

O objetivo geral é estabelecer como a ensinagem – neologismo que compreende o ensinar e o aprender como processos intencionais, colaborativos e interdependentes (ANASTASIOU; ALVES, 2004) – pode ser acrescida do estudo da experiência e como isso pode repercutir nas práticas de ensino no design no contexto contemporâneo. Para essa meta se faz necessário compreender as diferentes concepções do termo “experiência”, tanto no ensino como no design, para identificar os pontos em comum e os diferentes, com a intenção de unificar e ampliar sua abrangência. Um outro ponto importante é justapor as abordagens de ensino tradicional às possibilidades de incorporação da ensinagem no design, com a intenção de conscientizar os momentos propícios à sua aplicabilidade.

Esse trabalho é resultado de conversas, realizadas em reuniões periódicas de grupo de estudos, que geraram inquietações acerca do ensino e aprendizagem na educação superior em design. Por meio de revisões bibliográficas sistemáticas e assistemáticas, discussões e criação colaborativa de sínteses gráficas, elegemos as nossas bases teóricas e colocamo-nos na tarefa de pensar a educação em design também a partir do que o próprio design tem a contribuir.

Iniciamos tratando das concepções do termo “design”, abordamos o contexto atual de ensino da disciplina, conceituamos o que significa a proposta de ensinagem, bem como, sua aplicação no ensino superior em design e a questão da experiência nesse processo educacional. Encerramos o texto discutindo as possibilidades de aplicação de

abordagens do design centrado no humano em sala de aula e, principalmente, o papel de docentes e discentes nessa relação, buscando questionar a validade e a eficiência do modelo tradicional (transmissionista), no qual professores se colocam como guardiões do conteúdo e alunos são tidos como receptores passivos de saberes, e sugerir o modelo dialético e dialógico de ensino.

15.2 A ENSINAGEM EM DESIGN

Contemporaneamente o campo do Design vem migrando de momentos paradigmáticos focalizados em “projetos” para o enfoque em “discursos”, como destaca Krippendorff (2006, p. 10-11). Enquanto o paradigma de “projetos” se funda nas linguagens, nas narrativas para a mudança (do que, como, por quem e em que momento precisa mudar), o paradigma de “discursos” se constitui num sistema multiusuário, comunitário e colaborativo (KRIPPENDORFF, 2006).

O Design no paradigma de “discursos” se estabelece com a parceria e envolvimento dos sujeitos sociais das comunidades, organizados e ativos, para que ajam e alterem as suas próprias realidades (KRIPPENDORFF, 2006). Nesse paradigma se configuram as abordagens mais empáticas de design, como a participação, a colaboração e cocriação, em contextos de interdisciplinaridade, centradas em questões dos sujeitos sociais, nas quais é possível enquadrar a abordagem do Design Centrado no Humano.⁵

Ora, se a área do Design se move para instâncias que envolvam e ativem os sujeitos sociais como partícipes das soluções para as suas próprias questões, como o Ensino do Design tem se mobilizado frente a este paradigma de “discursos”? Em que medida se ensinam aos(às) futuros(as) designers os fundamentos do Design Centrado no Humano, ao passo que os seus próprios processos de ensino-aprendizagem são pouco integradores?⁶

Considera-se que o novo axioma – dos “discursos” – também pode ter o seu lugar no contexto educacional em Design, pois os sujeitos (docentes e discentes) podem e devem se valer dos próprios conhecimentos do campo do Design, para fazer repercutir em

5 A exemplo dessa abordagem tem-se a *Innovation Design Engineering Organization* (IDEO), empresa relevante de Design, considera o Design Centrado no Humano como uma abordagem de ordem aplicada, prática e criativa, apta a resolver problemas sociais complexos, justamente por centralizar os esforços projetuais no ser humano e suas necessidades. Em seu *Human-centered Design – Kit de Ferramentas*, a IDEO compartilha recursos projetuais para promoção de impactos sociais, justamente na premissa de um enfoque para as questões humanas e não mais para o na prática (IDEO, 2013).

6 Em muitos cursos superiores brasileiros em Design e demais áreas, ainda existem “fortes resquícios da metodologia jesuítica”, caracterizada pela preleção docente (aula expositiva), pela memorização, pelo “castigo” revestido pelas avaliações punitivas, desproporcionais aos objetivos de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2020, p. 147).

experiências educacionais com abordagens mais integradoras, por exemplo, a centrada no humano. Ademais, o aprender-ensinar um determinado objeto do conhecimento deveria ser subjacente aos seus modos de configuração, de campo, de existência, uma vez que as áreas do conhecimento demandam estratégias de ensino-aprendizagem específicas que explicitem as suas lógicas internas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2020, p. 213).

No mesmo sentido, a educação em Design segundo Krippendorff (2006, p. 93) deveria ser o lugar no qual

estudantes de design aprendem um modo de falar e de pensar próprio aos designers [...], deveria refletir mais a respeito do estado do design e inquirir sobre as práticas linguísticas dos designers [...], deveria aplicar seus princípios projetuais não apenas ao mundo material, mas também às suas próprias práticas, ao seu próprio discurso.

A educação em design, numa abordagem mais aderente às questões contemporâneas do paradigma do “discurso”, deveria viabilizar aos(às) discentes:

- investigar sistematicamente as formas de narrar modos de vida imagináveis;
- ensinar a capacidade de reenquadrar concepções do presente de modo a fazer com que o imaginável pareça realizável;
- explorar uma retórica que estimule redes de stakeholders grandes o bastante para fazer com que o design progrida;
- gerar um conhecimento de segunda ordem, um conhecimento capaz de abarcar o conhecimento dos outros campos;
- encorajar a suspender julgamentos finais e questionar seus próprios valores, a favor da “virtude e moral coletivas”;
- reconhecer as linguagens como um discurso crítico e indisciplinado (KRIPPENDORFF, 2006, p. 94-97).

Ao considerar essas proposições para o campo do Design e mirando em outro campo, o da educação, observa-se que a estratégia de ensinagem pode ser frutífera para acomodar os objetivos indicados anteriormente por Krippendorff (2006).

Nominado por Lea Anastasiou (1998) de “*ensinagem*”,⁷ advinda do binômio ensino-aprendizagem, este processo tem seu sentido mais amplo do que a somatória de ensino+aprendizagem. A autora compreende como um processo imbricado, de entrelace, de interdependência dos dois movimentos educativos – ensino e aprendizagem.

7 O termo ensinagem surge no texto de ANASTASIOU, L. G. C., fruto da sua pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201.

Nessa perspectiva, “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de um método dialético de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2020).

A aprendizagem no contexto de ensinagem é o compromisso e a parceria entre os sujeitos sociais – docentes e discentes – em seguir para além do conteúdo, do caráter informacional do objeto do conhecimento (da qualidade das coisas) e em direcionar-se para os seus significados (KRIPPENDORFF, 2006, p. 47). A aprendizagem só se efetiva e é válida quando ocorre a “apreensão” do objeto do conhecimento, segundo assevera Freire (2002, p. 26) “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”.

Os sujeitos envolvidos na ensinagem precisam estar comprometidos com o desenvolvimento da sua aprendizagem, pois é intencional, provocada, pressupõe movimentos docentes e discentes, que de forma dialógica e colaborativa agem para alcançarem objetivos e interesses comuns relacionados ao objeto do conhecimento em questão. Segundo Pimenta e Anastasiou (2020, p. 210) o estabelecimento dessa relação colaborativa é primordial para o reconhecimento e compartilhamento de papéis e também do reconhecimento das corresponsabilidades dos sujeitos nesse processo social. As autoras sugerem aplicar os movimentos do método dialético de ensino para a ensinagem, sendo estes a:

- a. **mobilização para o conhecimento**, com os quais o(a) docente tem o papel de sensibilizar, de instigar os(as) discentes para o objeto ou campo do conhecimento, buscando estabelecer uma conexão entre este e o repertório do grupo discente;
- b. **construção do conhecimento**, tratando-se do desenvolvimento efetivo das ações e das atividades, tanto pelo(a) docente quanto grupo discente que permitam explorar e experienciar o objeto ou campo do conhecimento, pautadas em categorias orientadoras, como: a significação, a problematização, a práxis – ação (motora, perceptiva, reflexiva) em direção ao objeto do conhecimento, à criticidade frente à realidade, à continuidade-ruptura (do senso comum para a elaboração), à historicidade e o contexto e à totalidade articuladora com a realidade; e
- c. **elaboração da síntese do conhecimento**, quando o grupo discente consolida o conhecimento pela expressão do seu modo de significação, mesmo com “sínteses provisórias”, cujo preceito seria o de alcançar uma “visão” superior, uma síntese nova ou reelaborada, que superasse a noção inicial, por vezes sincréticas do objeto do conhecimento (VASCONCELOS apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2020, p. 214).

Como prática social, para que a estratégia de ensinagem seja conduzida em processos educativos é, também, primordial o desenvolvimento de um “clima” em sala de aula de confiança, que seja favorável à interação e à divergência, para que o pensamento crítico e construtivo possa emergir. O(a) docente, usualmente investido de “poder” pela instituição educacional, precisa refrear estas instâncias de “poder”, de autoridade (por vezes autoritária), para que ocorra o reconhecimento entre docente e discente de seus saberes e permitir os entrecruzamentos de experiências e de conhecimento.

As interações humanas, especialmente no contexto social educativo, ocorrem essencialmente pelas experiências e tanto o campo do Design e da Educação têm se debruçado em construir em seus espaços epistemológicos configurações a respeito de experiências que lhe sejam pertinentes.

15.3 CONSTRUCTOS DE EXPERIÊNCIA NO DESIGN E NA EDUCAÇÃO

O estudo da experiência no design abrange algumas especificidades e traz, primeiramente, a reflexão se as produções nesse campo já não são, por si só, promotoras de experiências diversas em vários níveis sensoriais e psíquicos.

Nesse sentido, Freire (2009) comenta que o comportamento pós-industrial da área do design no século XX buscou estabelecer novas bases para o exercício da atividade no século XXI, e a inserção da experiência como disciplina e tema ao campo denota uma dessas movimentações. Em continuidade, Menezes (2007) cita as características do *Experience Design* dadas pela associação americana profissional de Design – *American Institute of Graphic Arts* (AIGA) em 2001, como:

- Abordagem diferente e mais ampla do que a do design tradicional, criando experiências, além de simplesmente criar produtos e serviços;
- Visualização de todo o ciclo de vida da relação de um produto com o seu consumidor;
- Criação de uma relação com indivíduos e não com uma massa de consumidores (MENEZES, 2007, p. 23).

Nesses três itens é observada a essência do design experiencial, que vai além dos aspectos digitais da área conhecida como *User Experience* (UX). A partir disso, Buccini e Padovani (2005) definem a experiência no enfoque do design como um fenômeno individual que ocorre mentalmente nos indivíduos, derivado de um conjunto complexo de estímulos tanto externos quanto internos. A subjetividade é destacada pelos autores como elemento importante: a função do Design Experiencial é definida como “[...] entender e preencher as motivações humanas e emocionais dos usuários,

além das preocupações racionalistas já exploradas pelo design tradicional” (BUCCINI, PADOVANI, 2005, p. 58).

Dentro desse contexto amplo é preciso entender os possíveis marcos de estudo na área que agrega a emoção aos aspectos experienciais. Tonetto e Costa (2011) identificam três autores inspiradores para a área do design emocional, que integra uma abordagem experiencial no design. Para os autores, Jordan (1999), Desmet (2002) e Norman (2008) configuram as bases de estudo que impulsionaram o estudo da experiência a partir das emoções. Essas propostas podem ser úteis no estabelecimento de paralelos a respeito das relações das experiências nos processos de ensino e aprendizagem e seus efeitos nos participantes desses processos.

Seguindo a explanação de Tonetto e Costa (2011), Jordan (1999) buscou suas bases nas fontes de prazer para o estabelecimento de relações entre seres humanos e objetos físicos ou digitais. Muito embora, esse foco demonstre uma especificidade a objetos tangíveis pelo estabelecimento de instrumentos de pesquisa, *checklists* e questionários de interação, Jordan (1999) permite a adaptabilidade desse aparato, sendo possível a aplicação a elementos não tangíveis como o ensino e a educação e a própria experiência. Para ele, os tipos de prazeres podem se dividir entre fisiológicos (sensações corporais), psicológicos (relativos ao eu), sociológicos (interações sociais) e ideológicos (estimulações sensoriais).

Já Desmet (2002) estudou como a dimensão formal pode induzir a emoções por meio da utilização da *Appraisal Theory*, advinda de estudos anteriores desenvolvidos por Frijda (1986) e Lazarus (1991) (TONETTO; COSTA, 2011). Uma *appraisal* se configura como respostas automáticas das relações entre o ser humano e seu entorno, uma avaliação da relação de significação de um estímulo e sua relevância para o bem-estar de uma pessoa. Essa abordagem teórica também é composta de instrumentos de pesquisa e construções de diagramas que esclarecem as formas de aplicação e medição de resultados advindos de contextos experienciais.

Dentre esses três marcos ao design emocional, os estudos de Norman (2004) deveras se apresentam como um dos mais conhecidos e aplicados aos contextos da experiência. Isso porque ele direcionou sua atenção a como os seres humanos se deparam com os estímulos recebidos, no nível dos processamentos mentais articulados. A divisão em três níveis foi essencial para o estabelecimento de sua teoria: o nível visceral (relativo à percepção direta), o comportamental (respostas aprendidas a partir de uso e eficiência) e o reflexivo (o pensamento consciente advindo da experiência e suas associações), demonstraram-se como frentes de investigação que interferem uma sobre a outra nos processamentos mentais de interação. Tais estudos do autor foram realizados em conjunto a Andrew Ortony e William Revelle, professores do Departamento de Psicologia da *Northwestern University* dos Estados Unidos (TONETTO; COSTA, 2011).

A adaptabilidade do modelo teórico de Norman (2004) demonstrou-se muito abrangente, desdobrando conceitos em novas abordagens que amplificaram o contexto experiencial aplicado ao design. A seguir, é possível visualizar esses autores inspiracionais ao Design Experiencial e suas principais formas de abordagem sintetizadas.

Figura 1: Quadro síntese da experiência para Design

| AUTORES | ENFOQUE EXPERIENCIAL | EXPERIÊNCIA | MEDIÇÕES EXPERIENCIAIS | APLICAÇÕES |
|---------|---|---|--|--|
| JORDAN | Fontes de prazer e relações entre seres humanos e objetos físicos ou digitais | Prazeres fisiológicos, psicológicos, sociológicos e ideológicos | Checklists e questionários de interação e adaptabilidade desse aparato | Em análise de resultados em etapas projetuais |
| DESMET | Appraisal Theory | Appraisal: avaliação da relação de significação de um estímulo e sua relevância para a pessoa | Instrumentos de pesquisa e construções de diagramas | Em pesquisas com os indivíduos integrantes de um grupo de usuários |
| NORMAN | Estímulos e processamentos mentais articulados | Níveis dos processamentos: visceral, comportamental e reflexivo | Análise com foco nos níveis e possibilidade de adaptabilidade | Em análise de resultados em etapas projetuais |

Fonte: Elaborado pelos(as) autores a partir de Jordan (1999), Desmet (2002) e Norman (2008).

Os constructos de experiência para a Educação neste trabalho, estão fundamentados nos estudos de autores como Dewey (1979), Vygotsky (2005), Freire (2002), Kolb (1984) e por Larrosa (2015). Se no Design a experiência é um dos componentes para o estudo e desenvolvimento projetual de artefatos tangíveis (e.g., interfaces) ou intangíveis (e.g., serviços) e os envolvidos neste sistema são usuários, para a educação a experiência tem o seu lugar de enfoque e estudo associado à prática social e, como tal, considera os envolvidos como sujeitos sociais.

John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense, foi um dos primeiros a teorizar a experiência na educação, afirmando a existência de uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (DEWEY, 1979, p. 13). O autor aponta que as experiências não ocorrem de forma isolada, mas são influenciadas pelo meio, porque “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e esta mudança afeta a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por estas novas experiências” (DEWEY, 1979, p. 26).

Ao considerar o modelo de ensino tradicional, marcado pela autoridade docente e pela passividade discente, Dewey (1979) defendia que mesmo neste modelo as experiências estão presentes, sendo a questão preponderante considerar o caráter qualitativo destas, pois nem todas as experiências educam. Pelo contrário, se forem experiências desagradáveis, podem desestimular e causar desinteresse nos sujeitos envolvidos: um aluno que, por exemplo, tenha sempre aprendido pela prática de repetição poderá ter dificuldade ao acessar situações novas em que a prática – ou seja, o que se experimenta no processo – seja diferente. A qualidade de uma experiência influencia as experiências posteriores.

Roth e Jornet (2014) encontram congruência nas obras de Dewey (1979) e Vygotsky (2005) quanto à concepção de experiência como uma categoria para a compreensão, a aprendizagem e o desenvolvimento, ou seja, como a unidade analítica mínima que reúne todas estas dimensões. Os autores expandem, corroborando com Dewey e Vygotsky, assentando que a experiência não pode ser separada de vivências físicas, afetivas ou intelectuais, pois engloba todas elas. Não pode ser interpretada, mensurada ou hierarquizada; é uma unidade de medida irreduzível. Essa irreduzibilidade da experiência para as construções mentais é central para trabalhos mais recentes em fenomenologia e filosofia, que enfatizam que não somos apenas sujeitos da experiência, mas também estamos sujeitos a ela (ROTH; JORNET, 2014).

Da mesma forma, a mudança não deve ser vista como algo externo que causa ou afeta a experiência, mas algo inerente a ela. Os autores debatem o senso comum de que a experiência precede e influencia a aprendizagem, mas que pouco se estuda sobre o impacto da aprendizagem na experiência. A própria definição de experiência é discutida. Nesse sentido Roth e Jornet refletem sobre a herança etimológica da palavra “experiência”:

[...] em seu sentido original – em inglês e russo, bem como no francês experiência ou o equivalente alemão *Erfahrung* – sugere que, em contraste com a repetição de algo, a experiência está relacionada à viagem, travessia, perigo, risco e mudança. [...] Ou seja, a categoria de experiência inclui risco, colocar-se em perigo e, portanto, nossa exposição contínua ao mundo que está além das nossas intenções e controle (ROTH; JORNET, 2014, p. 14, tradução nossa).

Dos autores selecionados, citados anteriormente, para alicerçar a experiência, David Kolb deriva ao propor uma modelização da experiência educacional, sob as bases da psicologia social e organizacional, com a sua *Experiential Learning Theory* (ELT), Teoria da aprendizagem experiencial na sigla em inglês (KOLB, 1984). Essa teoria foi desenvolvida por Kolb com base em estudiosos de todo o mundo que tiveram a experiência

no centro de suas pesquisas e teorias em educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, como Carl Jung, Jean Piaget e o brasileiro Paulo Freire, além dos já citados Dewey e Vygotsky.

Na ELT entende-se que o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência, na reflexão sobre ela, não apenas no aspecto cognitivo, mas tudo o que a permeia, como emoções e percepções. A aprendizagem seria resultado da tensão criativa entre vivenciar, refletir, pensar e agir e o estilo de aprendizagem de cada pessoa seria definido pelas relações e combinações entre cada um destes modos. Por sua vez, o estilo de aprendizagem⁸ de cada pessoa é único, não um traço psicológico permanente, mas resultado da transação entre o indivíduo e o meio, e também é afetado pelas decisões tomadas anteriormente, que influenciam as escolhas de agora, que irão influenciar as decisões futuras (KOLB; KOLB, 2013).

Um importante fator na teoria de Kolb é o espaço de aprendizagem. Esse refere-se ao espaço físico, mas também às dimensões cultural, institucional, social e psicológica. Todas essas dimensões atuam concomitantemente no indivíduo. As pessoas são influenciadas pelas normas, tradições e costumes de sua comunidade. Portanto esse espaço onde ocorre a formação também é responsável pela aprendizagem.

Aqui percebemos uma confluência com a pedagogia proposta por Freire (2002) na qual ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições e fornecer os elementos necessários à sua construção, o que também diz respeito a este espaço de aprendizagem, cultural e social. Segundo o autor, o aluno apreende não apenas o conteúdo, mas a postura e as escolhas do professor, ou seja, apreende também sua prática, o que exige deste educador responsabilidade e ética. Da mesma forma, a conexão dos conteúdos com a realidade do aprendiz é necessária à educação. Ainda de acordo com Freire (2002), aprender precede o ensinar e o ensino só tem validade se o aprendiz torna-se capaz de refazer ou recriar o que aprendeu.

No quadro síntese, a seguir (Figura 2), podemos verificar de que forma aprendizagem, experiência e o meio são compreendidos por cada um desses autores. O meio, ou espaço para aprendizagem é um fator tão importante quanto o conteúdo em si e a experiência acontece neste meio, também influenciada por ele.

A experiência envolve conhecer algo novo, o que gera emoções, como esperança e medo. Entregar-se à experiência é um ato de coragem (KOLB; KOLB, 2017). Criar um ambiente acolhedor, proporcionar espaços para sentir, pensar, agir e refletir, são formas de propiciar melhores experiências e, conseqüentemente, maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento.

8 Kolb define nove estilos de aprendizagem, entretanto o dilema desta categorização está em reduzir tais estilos a estereótipos a serem usados para classificar os indivíduos e seu comportamento (KOLB; KOLB, 2013).

Figura 2: Quadro síntese da experiência para a Educação

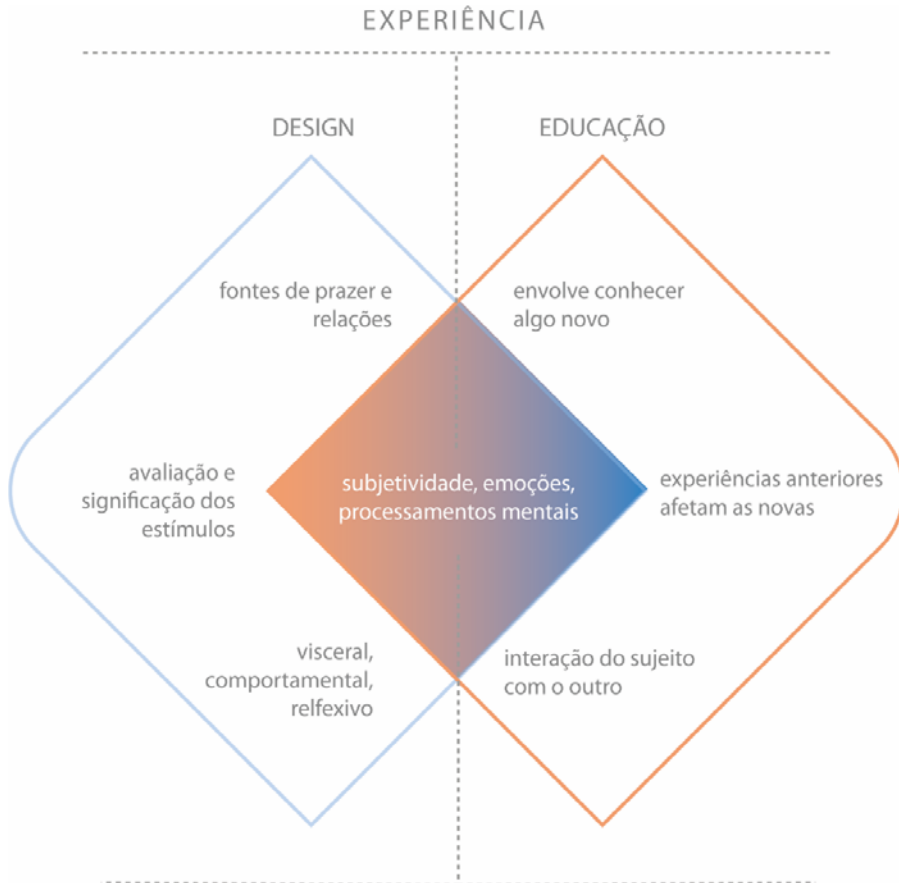
| AUTORES, EDUCADORES | EXPERIÊNCIA | APRENDIZAGEM | MEIO |
|------------------------|--|---|---|
| DEWEY | Experiências anteriores afetam as novas | Acontece na interação com o outro e com suas vivências anteriores | Influencia e é influenciado pela experiência |
| VGOTSKY | Aprendizagem é significativa pela experiência | É desenvolvimento e acontece na interação com o outro | Influencia e é influenciado pela experiência |
| FREIRE | Deve ser trazida para o ensino | Se dá a partir do repertório do aprendiz | Influencia a experiência e deve ser considerado no ensino |
| KOLB | É uma unidade de medida irredutível que envolve conhecer algo novo | Resultado da tensão criativa entre vivenciar, refletir, pensar e agir | Espaço de aprendizagem (físico, cultural, social). Influencia e é influenciado pela experiência |

Fonte: Elaborado pelos(as) autores a partir de Dewey (1979), Vygotsky (2005), Freire (2002) e Kolb (1984).

Após a apresentação destes dois constructos da experiência, se faz pertinente perceber os pontos singulares e em comum entre este termo e o campo do design e da educação. Muitos dos aspectos aqui estudados revelam que, no que tange à experiência, a aproximação entre as áreas é possível, incluindo os aspectos específicos que podem complementar ambas as abordagens.

A figura seguinte representa tais pontes entre o design e a educação, ilustrando os pontos de aproximação e complementaridade.

Em sentido divergente a Kolb (1984), o professor de Teoria e História da Educação, Jorge Larrosa, da Universidade de Barcelona, em seus ensaios, visa construir uma conceituação de experiência que extrapola os limites entre teoria e prática. Para tanto, ele aprofunda o entendimento da experiência e seus aspectos, de forma a construir e desconstruir a sua essência. Em seu livro *Tremores – Escritos sobre a Experiência*,

Figura 3: Relações entre experiências no campo do Design e da Educação

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as) (2022).

Larrosa (2015) busca caracterizar as incertezas, vazios, imprevisibilidades e liberdades que o termo experiência engendra.

Ao basear-se em diversas frentes filosóficas, ele revela proximidade à argumentação de Foucault, indicando que “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido” (LARROSA, 2015, s. p.). Dessa forma, ao eleger a experiência como tema de estudo, Larrosa (2015) intenta desestigmatizar em vários sentidos o termo, fornecendo um novo campo de investigações sob o viés da educação.

Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2015, s. p.).

A ousadia de sua proposta envolve criar uma filosofia da educação, gerando uma liberdade ao pensar sobre a experiência nesse contexto. Para ele, esse pensar a educação como ponto de partida da experiência, transforma o estudo aproximando-o muito mais da arte do que propriamente de técnicas ou práticas (LARROSA, 2015).

Assim, a experiência desponta como uma interrupção, um intervalo, em que efetivamente a aprendizagem acontece, e esse ponto cego, definido por ele, também não é suscetível a pedagogizações, a metodologias e a programações, revelando que a sua proposta é justamente promover a reflexão sobre o que ela significa (LARROSA, 2015).

Esse algo indefinido, esse algo que nos passa, que nos acontece e nos toca citado por ele é muito mais complexo do que definições precisas da psicologia ou até mesmo do design, nos segmentos experienciais citados anteriormente nesse estudo. É muito singular também a separação entre o que induz a experiência e o que efetivamente acontece a partir dela, ou seja, ela não é o objeto que a promove. E, precisamente nesse momento, Larrosa (2015) desenvolve uma abordagem sobre a informação inserida no ensino e seu caráter antiexperencial.

A ênfase na informação, dada pelas sociedades contemporâneas e, consequentemente, refletida nas práticas educacionais, é o elemento que para Larrosa (2015) impossibilita a experiência. Sua abordagem coloca em questionamento, inclusive, as relações entre conhecimento, informação e aprendizagem, como se o ato de aprender fosse ligado ao acúmulo de informações e processamento delas. Num paralelo às práticas educacionais ligadas ao design, seria como afirmar que quanto mais o indivíduo se informasse sobre dinâmicas de software mais ele seria um designer.

Contudo, o que pode ser problemático é o desequilíbrio entre informação e experiência nas frentes pedagógicas relativas ao design, principalmente quando a informação desemboca numa opinião (sincrética), o que obstrui a experiência. Segundo o autor: “Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2015, s. p.).

Tal entendimento traz à tona a reflexão sobre como a prática educacional no Design precisa superar o modelo transmissionista (conteudista e informacional) e seguir para uma abordagem cujas opiniões iniciais (sincréticas) sejam questionadas a partir das experiências no contexto propiciado das disciplinas, dos cursos e da universidade, levando os sujeitos – docentes e discentes – a alcançar o nível de conscientização crítica (FREIRE, 1980) acerca de si, do campo do Design e dos seus contextos de atuação e transformação social.

15.4 RECOMENDAÇÕES DE ENSINAGEM EM DESIGN TRANSPASSADA PELA EXPERIÊNCIA

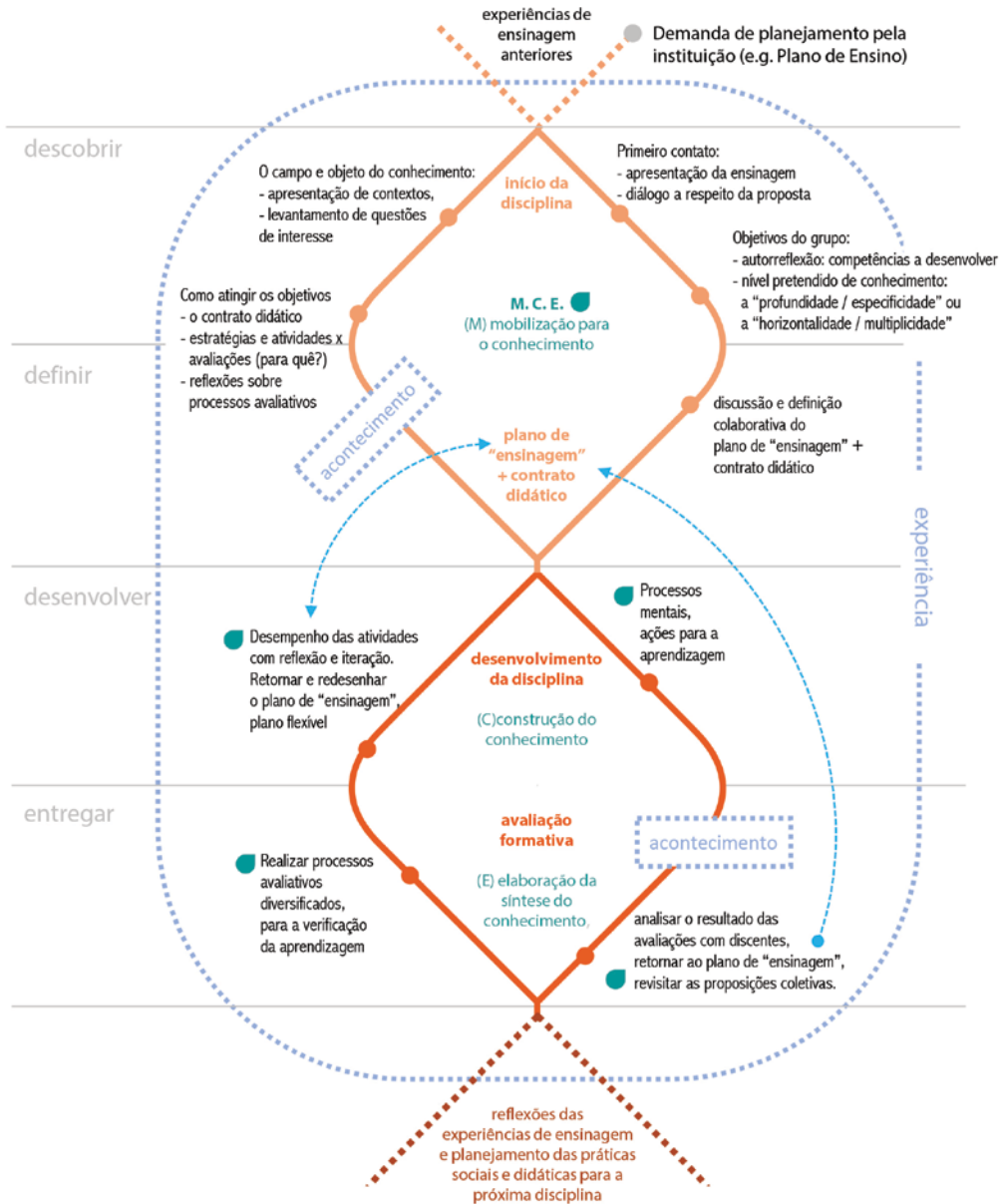
Considerando os estudos da experiência para o Design e para a Educação, observando ainda aspectos contemporâneos do Design, têm-se a proposta de Recomendações de Ensino⁹ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2020) transpassada pela experiência com vista a práticas educacionais em Design, representada na Figura 4. Cabe ressaltar que a materialização de uma estratégia de ensino com experiência, na forma de um diagrama, tem como intenção primordial colaborar para a construção de uma ideia de ensino, uma imagem mental para uma possibilidade educacional, e está muito longe da pretensão de se constituir em um modelo ou mapa a ser seguido.

A representação da Figura 4 acomoda os pressupostos da ensino no *framework* do *Double Diamond* (DESIGN COUNCIL, 2022) por vislumbrarmos em ambos a coerência das ações de divergir e de convergir, que podem ser replicados sucessivamente, representados por losangos que marcam:

- **o início da disciplina** – entende-se que está alocada num tempo, espaço e instituição, e disso posto, parte-se do princípio da existência e demanda de documentos preparatórios, anteriores, que não contemplam os sujeitos da interação (e.g., Plano de Ensino), portanto sugere-se inserir nestes documentos uma observação quanto à sua alteração para o Plano de Ensino, nas primeiras semanas de interação, que represente as decisões coletivas para com o objeto do conhecimento naquela disciplina específica. Aqui será o momento de divergir para a **mobilização para o conhecimento**, lançando mão de recursos diversos para a construção coletiva do Plano de ensino e sugere-se também a organização de um Contrato Didático como momento convergente;
- **o desenvolvimento da disciplina** – é o espaço temporal para a **construção do conhecimento**, para o desempenho efetivo das ações e atividades que irão colaborar para atingir os objetivos pretendidos pelo grupo (docente e discentes), momento divergente e iterativo ao Plano de Ensino (flexível) para eventuais ajustes, e que pode ocorrer múltiplas vezes ao longo da disciplina;
- **a avaliação formativa** (HOFFMANN, 2003) – ação convergente marcada pela realização de processos avaliativos diversificados, com o intuito de verificar a

9 Algumas práticas de ensino têm sido desenvolvidas na graduação do Curso de Design Gráfico/UFPR desde 2015 em disciplinas, como Teoria da Cor, Design de Embalagens, Ilustração Botânica e Seminários de TCC, além de práticas na pós-graduação nas disciplinas de Design para a Educação e Metodologia do Ensino Superior, com alguns relatos destas experiências já publicados.

Figura 4: Representação diagramática do processo de ensinagem com o transpassamento da experiência, para educação em Design



Fonte: Elaborado pelos(as) autores.

aprendizagem discente, mas também as práticas docentes, analisar os resultados coletivamente e retornar ao Plano de Ensino, revisitando as proposições coletivas iniciais. Pode ocorrer múltiplas vezes ao longo da disciplina.

Quanto à representação diagramática da ensinagem, cabe observar que os **movimentos dialéticos de ensino** (M.C.E.)¹⁰ encontram-se em cada etapa, embora sejam movimentos que possam (e devam) também ocorrer nas atividades e ações específicas do desenvolvimento da disciplina. Da mesma forma os **acontecimentos** são aberturas à experiência por ocorrerem a qualquer tempo nas interações dos sujeitos sociais.

Como processo dialético e dialógico, a ensinagem coloca em dúvida a validade e a eficiência do modelo tradicional (transmissionista), cujo ritual consiste em apresentação de conteúdos, monitorar e disciplinar os(as) discentes, avaliar a retenção dos conteúdos mediante instrumentos classificatórios, e se apresenta como alternativa para a construção de saberes docentes e discentes. Nesse processo, ao(à) docente, como mediador(a) reflexivo das práticas educacionais, fica a atribuição de iniciar o processo, de sinalizar a possibilidade de instauração de outras abordagens diversas aos modelos tradicionais. É preciso evidenciar ao(as) discentes que aquele espaço comum é o de ensinagem (seja sala de aula ou outro contexto de ensino), e também um espaço subjetivo para as incertezas, os vazios, as imprevisibilidades e para a liberdade, no qual é possível interagir, sentir, pensar, agir e refletir. Por vezes, inclusive, promovendo alterações no espaço físico de sala de aula, desenhado para o modelo transmissionista, para um espaço menos autoritário.

A certeza é que a experiência sempre ocorrerá. É intrínseca às relações e às vivências humanas, em especial no âmbito educacional. Está vinculada às vivências humanas: físicas, afetivas ou intelectuais. É inerentemente subjetiva, única e não dispomos, por vezes, nem de linguagem para expressá-la, tal a sua singularidade. A experiência irá ocorrer nas interações docente-discente, discente-discente e discente-contexto; a questão é qual a natureza de experiências que gostaríamos de percorrer? Estamos predispostos aos caminhos, aos riscos, às suas incertezas e prováveis mudanças? E o como se permitir às emoções, como a ansiedade, o entusiasmo, a esperança e receio para o desconhecido?

Sendo um “acontecimento” (LARROSA, 2015), a experiência é algo para além do sujeito, das suas ideias e dos seus sentimentos, “é outra coisa que eu” é uma alteridade ao sujeito, sendo assim no contexto de ensinagem, docentes e discentes, podem acordar em se expor, em vivenciar em trazer algo de fora para o desenvolvimento da disciplina,

10 M – mobilização para o conhecimento, C – construção do conhecimento, E – elaboração da síntese do conhecimento.

além dos seus repertórios usuais, mas sem a pretensão de pedagogizar a experiência; somente estar aberto para que ela aconteça.

A aprendizagem, resultado da estratégia de ensinagem, pode ser o reconhecimento da mudança pela experiência – do se permitir, de viver e de refletir sobre as suas próprias transformações. E de certa forma esse pode ser um movimento para acessar também o conhecimento do outro. Todavia, não há garantias quanto à sua efetividade ou aferição em processos avaliativos, pois é somente uma potência e somente neste espectro é que docentes podem incorporar a experiência em suas práticas educacionais. Dessa feita, vislumbra-se que nesse contexto de ensino em Design docentes e discentes podem ser os sujeitos ativos e transformadores de sua realidade e do entorno social.

15.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos pensar nas estratégias possíveis de docentes e de discentes em sala de aula a partir das contribuições que a noção de experiência pode oferecer. Propomos aqui relacionar o que se entende como experiência aos processos de ensinagem – isto é, a ideia de que o ensino e a aprendizagem podem ser ações colaborativas e interdependentes – no contexto do ensino em design a partir de uma articulação teórica inicial, com vistas a ampliar essas discussões entre a comunidade dos pesquisadores em Design. Convidamos outros pesquisadores a partilharem esse ponto de partida no prosseguimento da discussão, uma vez que é pelo diálogo que se constroem as pontes entre as várias perspectivas.

A proposta de ensinagem que oferecemos aqui busca pensar as práticas e espaços de ensino e aprendizagem como lugares de planejamento, criação e avaliação colaborativas. Sendo a educação um fenômeno social complexo, apontamos que as práticas docentes (ensino) e discentes (aprendizagem) em Design precisam se valer e se inspirar nas próprias lógicas interacionistas, iterativas e dialógicas que fundamentam a prática da profissão. Cientes do papel da experiência na construção da aprendizagem, também lembramos que a abertura à experiência não garante que esta se estabeleça exatamente da forma planejada, uma vez que a experiência é um processo interno dos indivíduos. Educadores e educandos precisam incorporar a possibilidade desses imprevistos na experiência de ensinagem.

Este trabalho pretende realizar uma ação autorreflexiva, uma vez que seus autores são também componentes do fenômeno que estudam, integrantes da trama do ensinar. Parte dessa reflexão repousa sobre os papéis que docentes e discentes desempenham nesse processo. Docentes precisam questionar-se em que medida podem assumir posturas mais articuladoras, mediadoras e dialógicas. Por sua vez, os discentes precisam

assumir um lugar de protagonismo na sua formação, tornando-se também articuladores, mediadores e críticos – de si e do seu entorno – neste processo social.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: Ibpex, 1998.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BUCCINI, Marcos. *Introdução ao design experiencial*. Recife: edição do autor, 2008.
- BUCHANAN, Richard. The study of design: doctoral educational and research in a new field of inquiry. In: *Doctoral Education in Design: Proceedings of the Ohio Conference*, Outubro 8-11, 1998. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 1999.
- BUCHANAN, Richard. Design as inquiry: the common, future and current ground of design. In: REDMOND, John *et al.* *Future Ground: Proceedings of the International Conference of The Design Research Society*, novembro, 2004. Melbourne: Monash University, 2005.
- BUCHANAN, Richard. Strategies of inquiry in design research. *Founding Meeting of the Network of Leading Design Research and Innovation Centers*. Helsinki: University of art and Design, Helsinki, 2005.
- CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na Universidade. *Educar*, n. 37 p. 77-92. Curitiba: UFPR, 2010.
- CATAPAM, Leandro Tadeu. *Design Experiencial em Websites Pós-Modernos: Repensando a Usabilidade*. Dissertação. Mestrado em Design. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25983>. Acessado em: fevereiro de 2022.
- DESIGN COUNCIL. *What is the framework for innovation?* Design Council's evolved Double Diamond. Disponível em: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>. Acessado em: fevereiro de 2022.
- DESMET, Pieter. *Designing emotions*. Delft, The Netherlands. Tese de Doutorado. Delft University of Technology, 2002.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 97 p.
- FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *v Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/>

- V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acessado em: fevereiro de 2022.
- FREIRE, Karine. Reflexões sobre o conceito de design de experiências. *Strategic Design Research Journal*. v. 2, n. 1, p. 37-44. DOI: 10.4013/sdrj.2009.21.05.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- IDEO. HCD. *Human Centered Design: Kit de ferramentas*. EUA: Ideo, 2009. 102 p. Disponível em: <https://www.ideo.com/post/design-kit>. Acessado em: fevereiro de 2022.
- JORDAN, Patrick. Pleasure with products: Human factors for body, mind and soul. In: GREEN, W. S.; JORDAN, P. W. (eds.). *Human factors in product design: Current practice and future trends*. London, Taylor & Francis, 1999.
- KOLB, Alice Y.; KOLB, David. A. Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *ELTHE: A Journal for Engaged Educators*. v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory-guide-for-higher-education-educators.pdf>. Acessado em: fevereiro de 2022.
- KOLB, Alice Y.; KOLB, David. A. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. 2013. Disponível em: <https://learningfromexperience.com/index.html>. Acessado em: fevereiro de 2022.
- KOLB, David. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KRIPPENDORFF, Klaus. *The semantic turn: A new foundation for design*. Boca Raton: CRC/Taylor & Francis, 2006.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.
- MENEZES, Cristiane Schifelbein de. *Design e emoção: sobre a relação afetiva das pessoas com os objetos usados pela primeira vez*. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- NORMAN, Donald. *Design Emocional: porque adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2020.
- PONTIS, Sheila; VAN DER WAARDE, Karel. “Looking for Alternatives: Challenging Assumptions in Design Education”. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. v. 6, n. 2, p. 228-253, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405872620300307>. Acessado em: fevereiro de 2022.

- ROTH, W.-M.; JORNET, A. Towards a theory of experience. *Science Education*, v. 98, n. 1, p. 106-126, 2014.
- SANTOS, Felipe Kaizer. *O drama do projeto: uma teoria acional do design*. 2019. 184 f. Tese (Doutorado em Design) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9054>. Acessado em fevereiro de 2022.
- TONETTO, Leandro Miletto; COSTA, Filipe. Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa. *Strategic Design Research Journal*. v. 4, n. 3, p. 132-140, 2011. DOI: 10.4013/sdrj.2011.43.04.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In: LEONTIEV, A. et al. Psicologia e Pedagogia. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005, p. 25-42.

Este livro foi projetado e diagramado durante o inverno de 2022 em Curitiba, como E-book para acesso livre.

O texto é composto em Meta Serif Pro, família tipográfica desenvolvida por Botio Nikoltchev, Christian Schwartz, Erik Spiekermann, Kris Sowersby e Ralph du Carrois.

Em títulos, notas de rodapé e legendas, a família usada é Meta Pro, de Erik Spiekermann. Ambas fazem parte da FontFont Library, distribuída pela Monotype.