

Naselli, C. (2005). Entrevista a Cesar Augusto Naselli, 30-60. En *Cuadernos Latinoamericano de Arquitectura*, 5,78-83. Editorial I+P.

Naselli, C. (1982). *La figuración de la envolvente en la arquitectura*. *Apuntes para una teoría de su diseño*. FAU UNC.

Norberg Schulz, C. (1979). *Intenciones en arquitectura*. Barcelona: G. Gili.

Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.

Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: GG.

Piñón, H. (2005). La forma y la mirada. Buenos Aires, Ed.Nobuko.

Piñón, H. (2006). Teoría del proyecto. Barcelona, Ediciones UPC.

Pisani, F. (octubre de 2005). Los nativos del mundo digital y el mundo de las TICs. En *Diario El País*.

Ross y Solley, C.M. (1980). *Psicología básica. Un enfoque perceptual, homeostático*. Barcelona: Paidós.

Sartori, G. (2006). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Punto de Lectura.

Sennet, R. (1999). *La conciencia del ojo*. Barcelona: Editorial Versal.

Silvestri, A. y Blanc G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Silvestri, G. Aliata, F. (2001). *El paisaje como cifra de armonía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Stipech, A. (2004). *Enseñanza conjunta de la representación manual y digital, para arquitectos y diseñadores*. SIGraDi 2004 Porte Alegre, Brasil. Disponible en http://cumincad.scix.net/cgi-bin/works/Show?sigradi2004_027

Tatariewicz, W. (2004). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos Alianza.

Vattimo, G. (1999). *El diseño y el arte de Babel. Diseño: ¿estética del siglo XX?* Tema de la Academia de Bellas Artes, Diseño. Buenos Aires: Academia Nacional.

Virilio, P. (1989). *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra Signo e Imagen.

Weston, R (2003). *Materiales, forma y arquitectura*. Barcelona: Blume.

Abstract: This paper presents the central ideas around which the issue of form and perception sits within the Morphology 1 subject of the School of Architecture of the Fadu-UNL

It begins by considering the relationship between form and matter as a couple determination regarding an indivisible dialectic which requires two terms to account for the complexity and polysemy with which it is intended to address teaching.

Moreover, the perception appears as tool capable of returning significant and reflective learning presented here.

Finally the method is briefly developed with what the educational proposals are carried out, presenting one of the practical work of the course as a didactic-pedagogical example.

Key words: Design - Morphology - Perception - Architecture - Form.

Resumo: Este trabalho expõe as ideias centrais ao redor das quais se assenta a problemática da forma e a percepção dentro da matéria Morfologia 1 da Carreira de Arquitetura da FADU-UNL.

Parte-se de considerar a relação forma-matéria como um par em relação de determinação, uma dialética inseparável que precisa de ambos termos para dar conta da complexidade e polisemia com a que se pretende abordar seu ensino.

Por outra parte aparece a percepção como a ferramenta capaz de voltar significativos e reflexivos as aprendizagens que aqui se apresentam. Finalmente desenvolve-se brevemente o método com que se levam adiante as propostas pedagógicas, apresentando um dos Trabalhos Práticos da matéria a modo de exemplo didático-pedagógico.

Palavras chave: Design - Morfologia - Percepção - Arquitetura - Forma.

(*) **Griselda Bertoni**. Arquitecta. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del litoral, Cátedra: Morfología 1. Santa Fe. Provincia de Santa Fe. Argentina.

Diagnóstico como ferramenta para a proposta de revisão de projetos político- pedagógicos

Denise Dantas (*)

Actas de Diseño (2016, Julio),
Vol. 21, pp. 50-59. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2015

Resumen: Este artículo describe los métodos utilizados para la elaboración de un diagnóstico del curso de Diseño de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de San Pablo (FAU USP), Brasil, entre 2011 y 2012, diagnóstico este que servirá de base para la revisión de su proyecto político-pedagógico. Discute la importancia de la elaboración de un diagnóstico como herramienta para la construcción de un análisis crítico sobre el proceso implantado, la necesidad de triangulación de informaciones que permitan una evaluación menos tendenciosa y los desafíos de consolidar las informaciones en recomendaciones futuras que efectivamente puedan auxiliar el proceso de revisión.

Palabras clave: Pedagogía - Diseño - Proyecto - Político - Diagnóstico.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 59]

Introdução

Revisões curriculares são práticas recorrentes em diversas escolas ao redor do mundo. Fazem-se necessárias para adequar os cursos às novas realidades e demandas mercadológicas e sociais. Muitas vezes, entretanto, essas revisões acabam se baseando exclusivamente em demandas externas ou na opinião de poucas pessoas, partindo do conceito do “novo” como análogo ao “melhor”. Essa tendência contemporânea parece ser motivada, na maior parte das vezes, por uma necessidade de adequação dos cursos a novas tecnologias emergentes. Também podemos perceber, cada vez mais, uma urgência não justificada de atualização permanente, a busca por modelos prontos, como se pudéssemos comprar um manual e ler as instruções para aplicar, ignorando completamente o processo de reflexão. Isso resulta, normalmente, em modificações cosméticas, superficiais, que não respondam efetivamente às questões essenciais que se apresentam nos cursos, como afirma Sonia Kramer (2000). A autora enfatiza a necessidade de não se desconsiderar a experiência acumulada em troca do que se chama de “moderno” (p. 170), esquecendo sua história, sob pena de esvaziamento do conteúdo do que se espera dessa “nova” proposta curricular.

No caso dos cursos superiores de Design, o esvaziamento do termo Design que tem ocorrido na mídia, descrito por Bonsiepe (2011), acaba por agravar esta situação, fazendo com que muitas distorções e equívocos conceituais em relação ao campo e à prática profissional acabem se perpetuando em propostas pedagógicas que carecem de alinhamento com os preceitos fundamentais do ensino de Design preconizado pela literatura internacional.

Mais abrangente e profunda do que uma revisão curricular é a revisão do projeto político-pedagógico. Esta implica não apenas na redistribuição de disciplinas e carga horária, que é o tipo de revisão curricular mais comum e, portanto, o mais simples de ser feito e implantado, mas sim em repensar a própria proposta do curso, o perfil desejado de egresso, as habilidades e competências que se pretende desenvolver no corpo discente e, ao fim, como esta proposta se materializa em uma estrutura curricular coesa e coerente com o direcionamento político e pedagógico adotado pela instituição. Por se tratar de mudança mais profunda e conceitual, também é a mais sujeita a intervenções políticas e a que mais debates internos promove durante o processo. Não se pode esquecer de que toda reforma implica no encontro de duas forças: manter x mudar. Manter não é, necessariamente, uma situação ruim, assim como mudar não se constitui, por si só, em garantia de melhoria de qualidade. O duelo “manter x mudar” não deve ser o fim em si, ou seja, uma defesa da manutenção do status quo estabelecido pelo medo de que uma mudança possa acarretar às pessoas envolvidas no processo versus uma defesa de mudança e destruição de tudo o que já foi feito para marcar um novo espaço no território já estabelecido. A escolha entre manter ou mudar deveria ser regida por critérios qualitativos, que alinhassem os objetivos descritos à prática pedagógica proposta. Coloca-se, então, a questão mais importante: qual critério utilizar para verificar a validade da atual proposta pedagógica frente às demandas que se apresentam, sejam elas internas ou externas à instituição?

Outro ponto que merece destaque nesta discussão é o papel do corpo docente nesse processo. Acostumados a propor e avaliar, os docentes têm, muitas vezes, dificuldade em serem avaliados e criticados. Seu papel protagonista no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dá forma ao projeto político pedagógico proposto, materializa e concretiza a ideia de formação que nele se conceituou anteriormente. Docentes são os principais agentes na implementação da situação pedagógica atual e, mesmo se críticos a ela, num processo normal de tendenciosidade auto-servidora

tendem a fazer atribuições que os protejam, que sirvam ao *seu* ego, que os façam parecer bons aos *seus* olhos e aos olhos dos outros. Assim, quando temos êxito, atribuímos a razão do sucesso às nossas qualidades; por outro lado, se fracassamos, a culpa é sempre de algo ou alguém, isto é, de fatores externos a nós. (Rodrigues, 2005, p. 29)

Tornando esse processo ainda mais complexo, muitas vezes os docentes que devem fazer a revisão político-pedagógica são, em parte, os mesmos que propuseram o projeto atual, ou seja, devem criticar e revisar sua própria proposta. Junto a isso, na maioria das vezes tem-se novos docentes que, por não terem vínculos anteriores na formulação da proposta original, sentem-se mais à vontade para puxar o duelo para o lado da mudança, como forma de se afirmar ou afirmar suas posições políticas dentro do grupo. Cabe aqui ressalva de que os processos psicológicos acima descritos, obviamente, não são maquiados ou propositais. Acontecem normalmente em qualquer situação social, como bem definem os estudos de psicologia social feitos por Rodrigues, acima citado. Diante do exposto parece claro que uma avaliação imparcial é o mais difícil de se conseguir. Essa avaliação deve ser estruturada de modo a fornecer subsídios para discussões que possam efetivamente encontrar o ponto de equilíbrio entre mudar x manter, que atendam às expectativas internas e externas e que, ao mesmo tempo, preservem os méritos e o histórico atual do curso em questão, não desconsiderando seus pontos fortes. Pode-se chamar a isso de Diagnóstico, cuja origem etimológica leva ao “conhecimento através do saber”. Mesmo que possa parecer pejorativa a comparação, cabe aqui uma livre analogia ao processo médico, no qual o diagnóstico precede a ação curativa. A verificação e avaliação dos sintomas e sinais é indispensável para se estabelecer o processo de intervenção mais adequado ou, em alguns casos, se há mesmo necessidade de intervenção. O diagnóstico permite, inclusive, perceber que intervenções podem ser desnecessárias.

Kramer (1999) nos indica que, para se fazer uma avaliação de propostas pedagógicas/ curriculares, é necessário

[...] conhecer como está sendo construída a proposta em questão e como sua experiência acumulada está registrada, que mecanismos de avaliação estão sendo planejados, etc. Esses aspectos talvez não possam ser obtidos diretamente da leitura dos textos porque não tem sido usual incluir tais procedimentos, de forma sistemática, nas propostas. (p. 177)

A autora indica que devem ser considerados para se proceder à avaliação de uma proposta pedagógica ou currículo:

1. Ver a situação da maneira como ela se apresenta;
2. Fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados;
3. Com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação;
4. Ser capaz de reformular-se no caminho, de adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, autoanalisar-se. (texto adaptado, p. 178)

Devem ser considerados, também, segundo a autora, nesta avaliação:

[...] a elaboração de diagnóstico, as condições de funcionamento, a infraestrutura e adequação do espaço para o que se pretende realizar, os equipamentos necessários e disponíveis, a quantidade de alunos/docentes, a formação do corpo docente, o envolvimento de outras instâncias e as implicações políticas e sociais da implantação da proposta. (Dantas (Coord.) et al., 2012)

Para atender às necessidades acima descritas, cabe destacar que a elaboração de um diagnóstico do curso que se pretende revisar é parte essencial do processo pois permite uma compreensão da situação atual na visão de seus agentes e também considera a adequação da atual proposta curricular às expectativas da comunidade interna e externa.

Esse diagnóstico deve servir como ferramenta para a proposta de revisão de projetos político-pedagógicos e deve ser considerado uma ferramenta para a construção de uma análise crítica sobre o processo implantado. O processo de construção metodológica de uma ferramenta de diagnóstico para avaliar o curso de Design da FAU USP é aqui relatado não como descrição do resultado obtido nessa avaliação, mas sim como estruturação metodológica do processo em si. O objetivo principal é apresentar as etapas e as ferramentas utilizadas na elaboração do diagnóstico e como este tipo de diagnóstico tem mais confiabilidade para subsidiar as discussões futuras e efetivamente auxiliar processos de revisão curricular para cursos de Design.

Conhecendo o contexto: o curso de Design da FAU USP e as diretrizes curriculares brasileiras para os cursos superiores de Design

O curso de Design da FAU USP é relativamente novo, tendo iniciado sua primeira turma em 2006. Está dentro da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e se propõe, seguindo os preceitos da escola que o abriga, a dar uma formação generalista e plural aos seus alunos. Com duração de cinco anos, ministrado no período noturno, tem como principais eixos formativos o projeto de produto e o design visual. Criado a partir da estrutura curricular do curso de Arquitetura da mesma escola, pode-se ver niti-

damente a influência do tradicional curso de arquitetura da FAU no recém-criado curso de Design. Esse traz, em sua essência, os méritos e problemas desse atrelamento, algumas vezes muito apegado a práticas que não são específicas do campo do Design. Isso gerou, ao longo dos primeiros cinco anos de implantação do curso, inúmeras solicitações de modificação curricular, alteração de ordem e carga horária de disciplinas, supressão ou criação de novas. Isso despertou para os envolvidos, coordenação de curso e corpo docente e discente, a necessidade de uma reforma mais ampla, que não se restringisse apenas a sequências de disciplinas, mas que enfrentasse o problema globalmente: optou-se pela revisão de seu projeto político-pedagógico. Fazendo parte de uma instituição pública, possui corpo docente permanente, o que tem grande impacto nos processos decisórios de manutenção ou alteração. Também é relevante o fato de o curso contar com inúmeros professores oriundos de outras áreas de conhecimento, como engenharia, arquitetura, comunicação, artes plásticas e que, portanto, muitas vezes não tem conhecimento prévio das práticas específicas do campo do Design. Isso acontece em diversas escolas e não é uma característica exclusiva da FAU USP, já que o designer deve contar com a contribuição de disciplinas de diversas áreas do conhecimento para sua formação. A constatação de que grande parte do corpo docente desconhecia total ou parcialmente a estrutura curricular do curso e, consoante com a diversidade de formação do mesmo acima descrita, optou-se por iniciar o processo de revisão com seminários acerca dos principais temas relevantes para embasar esta discussão:

1. Pedagogia do design, tendo como referências: Oliveira (2009), "O ensino de projeto na graduação em design no Brasil. O discurso da prática pedagógica", e Couto (1999, 2008), Stein e Ribeiro (2000), Freitas (2000a, 2000b), Álvares (2004), Gomes & Sampaio (2006).
2. Design e inovação, tendo como referência: Manual de Oslo (OECD/FINEP, 2006) e o Manual de Frascati (OECD, 2007), Kelley (2001), Brown (2010) e Bonsiepe (2011), Malaguti & Scapin (2011).
3. Análise das estruturas curriculares dos cursos de Design em São Paulo, no Brasil e no exterior

Como já citado anteriormente, cabe aqui a ênfase de que a situação descrita de desconhecimento e diversidade de formação do corpo docente ocorre em grande parte dos cursos de Design, portanto a proposta de início do processo diagnóstico a partir de reflexões teóricas sobre o campo é extremamente importante e substitui a prática que normalmente é feita, de cópia de propostas de outras instituições, ou de pesquisas de mercado com empregadores, que definem um perfil imediatista de profissional que querem contratar.

Outro ponto importante considerado no processo diagnóstico foi a legislação vigente. O Ministério da Educação brasileiro (MEC) possui diretrizes curriculares que devem ser seguidas para a implantação de cursos no país. As diretrizes curriculares para o Design são conhecidas como Resolução no. 5 de 8 de março de 2004 do CNE (Conselho Nacional de Educação), e estabelecem as habilidades e competências mínimas necessárias para a formação supe-

rior de designers em território nacional. Desta resolução, destacam-se os seguintes pontos:

1. Apoia que cada curso tenha uma vocação, relacionada aos aspectos e necessidades tanto geográficas, quanto políticas e ideológicas, e que isso esteja expresso no Projeto Político-Pedagógico do curso;
2. Ressalta a integração entre Graduação e Pós-Graduação como desejável e importante para a qualidade do curso de bacharelado;
3. Elenca como competências e habilidades necessárias:
 - a. Inovação
 - b. Linguagem própria do designer
 - c. Interagir com especialistas de outras áreas
 - d. visão sistêmica do projeto (materiais e imateriais)
 - e. metodologia de projeto
 - f. conhecimento do setor produtivo regional
 - g. domínio de gerência de produção/gestão
 - h. visão histórica e prospectiva do design

Desse modo, considerou-se que seria adequado que o diagnóstico do curso de Design da FAU USP partisse desses parâmetros, definidos externamente, como balizadores dos critérios mínimos de qualidade que se pretendia aferir. Entretanto, também foi consenso que esses parâmetros curriculares nacionais não deveriam ser uma camisa de força que impedisse o diagnóstico de identificar outros pontos específicos, positivos ou negativos, inerentes ao próprio curso em questão. Nesse contexto, o grupo de trabalho, composto por docentes de todos os departamentos e unidades que ministram disciplinas no curso e representantes discentes de todas as turmas, que foi designado para conduzir essa revisão, estabeleceu os procedimentos metodológicos que seriam adotados para a condução do diagnóstico, descritos a seguir.

Os métodos definidos para o diagnóstico do curso de design

A elaboração do diagnóstico contou com a utilização de diferentes métodos. A etapa inicial, aqui definida como *etapa zero*, foi a discussão e reflexão de temas pertinentes ao universo do design, acima descritos. O principal objetivo desta etapa preliminar, por isso denominada *etapa zero*, foi nivelar conhecimentos e ampliar o repertório do grupo para futuras discussões. Após esta primeira parte ficou estabelecido que o principal objetivo deste diagnóstico seria manter a objetividade do processo. Para isso, buscou-se referência na literatura especializada em pesquisa, de modo a estabelecer quais ferramentas seriam mais adequadas para esse fim. Um dos pontos destacados nesse levantamento foi a dificuldade de compreensão de uma realidade imediata, em constante transformação, composta por inúmeras variáveis não passíveis de isolamento, a partir de uma abordagem metodológica única. A necessidade de triangulação, tanto metodológica quando de respondentes, mostrou-se necessária e indicada e acabou por permear todo o processo diagnóstico. Por triangulação entende-se o cruzamento de informações de fontes distintas e/ou a utilização de métodos mistos para

obtenção de dados acerca de um fenômeno social (Flick, 2009). Ela é necessária, segundo o autor, para garantir a qualidade dos dados obtidos, principalmente quando se utilizam métodos qualitativos no processo.

Foram também observadas as indicações de Jahoda (1995, p. 121 citado por Flick, 2009), que defende a utilização de métodos qualitativos e quantitativos para se captar a realidade, recomendando que sejam coletados tanto dados objetivos quanto atitudes subjetivas presentes nesta realidade (pp. 58-59). Estes dados, segundo o autor, devem ser complementados com material histórico e também devem ser feitas observações planejadas. Complementando, Denzin (citado por Flick, 2009) indica que o uso de diferentes métodos para investigar um mesmo fenômeno permite “superar parcialmente as deficiências que fluem de um investigador e/ou método único” (p. 62). Os autores ainda citam a importância de se proceder também à triangulação com diferentes fontes. A partir desse referencial, o grupo estruturou quais ferramentas seriam utilizadas para se proceder ao diagnóstico em questão.

O principal objetivo traçado foi identificar a realidade atual do curso, a partir da análise de seus documentos, ouvir o maior número possível de pessoas envolvidas e procurar manter a objetividade do processo avaliativo. Para cumprir tais premissas, partiu da lista de habilidades e competências definidas nos parâmetros curriculares nacionais brasileiros, explicados acima, para minimizar opiniões personalistas, divergências ideológicas ou políticas que pudessem contaminá-lo. Percebeu-se, ainda, que não seria possível avaliar quantitativamente a qualidade do curso, uma vez que inúmeros fatores podem interferir neste processo, e optou-se por priorizar a percepção que o corpo docente e discente tem em relação ao curso (dados subjetivos) e compará-la com os documentos do curso (dados objetivos), de modo a proceder como descrito acima pelos autores.

Nesse contexto, o grupo considerou os seguintes métodos e instrumentos de pesquisa para a elaboração do diagnóstico (Dantas (coord.) et. al., 2012):

1. Para avaliação da percepção do corpo discente e docente sobre quanto o curso de design contribui/ contribuiu para a aquisição das habilidades e competências declaradas na Resolução no. 5: pesquisa quantitativa com aplicação de questionário online para os discentes, questionário online e em papel para docentes.
2. Para avaliação dos planos de ensino, indicando se contemplam adequadamente estas habilidades e competências: análise dos planos de ensino em relação aos conteúdos ministrados para verificar se estão atendendo às habilidades e competências descritas na resolução no. 5 a partir de uma tabela comparativa.
3. Para avaliação dos conteúdos efetivamente ministrados, didática e infraestrutura: pesquisa qualitativa com questões abertas organizada pelos discentes em grupos de discussão, com a participação de 48 alunos.
4. Para avaliação das expectativas e experiências profissionais dos alunos em curso: pesquisa sobre atividades de estágio, coordenada pela Profa. Dra. Cyntia Malaguti com apoio dos Profs. Drs. Luís Cláudio Portugal e Romero Tori.

5. Para avaliação do perfil dos egressos: comparação do perfil descrito no projeto original e o perfil observado após a conclusão desta pesquisa. (p. 22)

Descreveremos neste artigo itens 1, 2, 3 e 5, que foram os que efetivamente foram desenvolvidos para o diagnóstico. O item 4, por tratar-se de informação já disponível na instituição, foi tratada semelhante aos documentos oficiais consultados e não será aqui descrito.

Os dados obtidos em cada etapa foram tratados e analisados, gerando gráficos individuais e comparativos, tabelas e textos descritivos, organizando as informações obtidas por categorias. Os pontos importantes identificados na pesquisa quantitativa foram destacados para serem posteriormente verificados nos demais dados obtidos, procedendo, assim, à triangulação de informações indicada na literatura.

As pesquisas qualitativa e quantitativa: definições e aplicação

A pesquisa quantitativa proposta teve como principal objetivo compreender a percepção do corpo docente e discente sobre o curso e estabelecer bases para a generalização dos dados levantado. Considerou como respondentes todos os membros do corpo docente e discente. Optou-se por não estabelecer uma amostragem estatística, visto que o universo a ser pesquisado era relativamente pequeno (cerca de 250 alunos e 54 docentes). Esta opção também atende aos objetivos primários definidos, de ouvir o maior número de agentes possível, dando a todos a possibilidade de participar. Essa decisão, apesar de mais trabalhosa do ponto de vista pragmático, tem inúmeras vantagens do ponto de vista psicológico e de relevância para os resultados obtidos pela pesquisa. Demonstra a boa intenção do grupo revisor em ouvir todas as vozes presentes, em considerar sua opinião, reafirmando a objetividade do processo. Permite que todos expressem suas opiniões dentro de uma estrutura objetivamente construída e também atua como elemento informador sobre o processo de revisão em andamento. A aplicação de questionário foi a ferramenta escolhida para esta etapa. Apesar de todas as vantagens descritas, essa abordagem quantitativa não permitiria a percepção de fatos específicos que ocorrem no cotidiano, bem como não seria capaz de levantar questões históricas ou subjetivas. Para suprir tais lacunas foram feitas pesquisas qualitativas, de modo a receber contribuições que pudessem levantar pontos mais subjetivos e presentes no cotidiano e ajudassem a identificar possíveis correlações ou permitissem inferir quais as causas para a ocorrência de determinados fenômenos que se mostrassem mais recorrentes na pesquisa quantitativa.

A pesquisa quantitativa aplicada ao corpo discente e docente

A pesquisa quantitativa aplicada ao corpo docente e discente teve como objetivo a avaliação da percepção destes agentes sobre a capacidade do curso da FAU em promover a aquisição destas habilidades e competências específicas do campo do design, indicando em que grau

o curso contribuiu para o domínio de cada uma delas. Com base nas habilidades e competências descritas na Resolução Nº 5 de 2004 do Conselho Nacional de Educação o grupo reorganizou os tópicos, agrupando alguns conteúdos e desmembrando outros, de modo que ficasse mais clara a proposta para a elaboração dos questionários e das avaliações dos planos de ensino. O texto utilizado como base foi mantido em todos os instrumentos de avaliação, o que permitiu a comparação de resultados obtidos e, conseqüentemente, a triangulação de informações. Os respondentes receberam o questionário com o seguinte texto introdutório:

De acordo com a resolução no. 5 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, as seguintes competências são fundamentais para a formação em Design. Indique em que grau o curso de design da FAU-USP contribuiu para o domínio de cada uma delas, em uma escala de zero a três (considerando Zero = não contribuiu e três = contribuiu muito). (Dantas (coord.) et al., 2012)

Os tópicos indicados para resposta eram:

1. Capacidade criativa para propor soluções inovadoras
2. Técnicas e de processo de criação;
3. Conhecimento de linguagem visual para a expressão e reprodução de conceitos
4. Conhecimento de linguagem visual para a expressão e reprodução soluções de projeto
5. Capacidade de interagir com especialistas de outras áreas na elaboração e execução de pesquisas
6. Capacidade de interagir com especialistas de outras áreas na elaboração e execução de projetos
7. Visão sistêmica de projeto
8. Capacidade de conceituação do projeto considerando os aspectos econômicos, psicológicos, sociológicos e materiais.
9. Conhecimento do setor produtivo na área de projeto de produto
10. Conhecimento do setor produtivo na área de projeto visual
11. Gerência de produção (qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos)
12. Administração de recursos humanos
13. Visão histórica e prospectiva da área de design
14. Consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas da atividade do design.

Os tópicos relativos à metodologia de projeto são apresentados, na Resolução, como um único tópico, intitulado “Domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, (metodologia de projeto)”. Para facilitar a identificação de quais subitens constantes deste tópico estavam efetivamente sendo tratados pelo curso, o grupo optou por desmembrá-lo em cinco perguntas, apresentadas a seguir:

- Item geral: Domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto (metodologia de projeto)
- Subitens:
 1. Definição de objetivos

2. Técnicas de coleta e de tratamento de dados
3. Geração e avaliação de alternativas
4. Configuração de solução
5. Comunicação de resultados

O questionário enviado a docentes e discentes teve seu pré-teste feito em outubro/11. Correções foram efetuadas e os questionários foram enviados novamente para resposta em novembro de 2011, permanecendo abertos até 22 de novembro de 2011.

A escala escolhida para avaliação das habilidades e competências visava mostrar para o respondente a necessidade de se posicionar em relação à qualidade do que está sendo oferecido. Para isso, optou-se por trabalhar com um intervalo de quatro níveis, sendo zero a nota mínima, ou seja, o respondente considera que o curso da FAU não contribui em nada para a aquisição desta habilidade ou competência, e três como sendo a nota máxima, ou seja, o respondente entende que o curso da FAU contribui muito para a aquisição desta habilidade ou competência. Buscou-se, assim, evitar respostas que indicassem uma situação comodamente mediana por parte dos respondentes. Após a tabulação dos dois questionários, foi possível comparar a visão de curso dos dois maiores agentes envolvidos: corpo docente e corpo discente. Os resultados foram comparados com a avaliação dos planos de ensino atuais, buscando assim identificar méritos e problemas do curso.

A escolha do meio digital para efetuar a pesquisa pareceu a mais indicada para tentar abranger o maior número de pessoas possível e também para facilitar a tabulação dos dados ao final do processo. O envio dos formulários via Google Docs foi feito para todos os alunos matriculados no curso, com exceção dos alunos do primeiro ano, e também para os alunos recém-formados, que foram considerados importantes pois haviam experimentado toda a grade. No total obtivemos 117 respostas, assim divididas:

1º semestre	10	9%
2º semestre	1	1%
3º semestre	1	1%
4º semestre	29	25%
5º semestre	0	0%
6º semestre	21	18%
7º semestre	2	2%
8º semestre	21	18%
9º semestre	1	1%
10º semestre	20	17%
11º semestre	1	1%
12º semestre	10	9%

A avaliação feita pelos docentes teve três etapas. Foram considerados os 54 docentes que atuam efetivamente no curso de design. Optou-se por não incluir sua identificação, deixando-os mais à vontade para expressar sua opinião sobre o curso. Em abril de 2012 o questionário foi enviado eletronicamente a todos os docentes. Obtivemos 17 respostas e alguns docentes reclamaram de problemas no sistema de envio dos formulários. A opção de não identificação dos formulários eletrônicos inviabilizou que pudéssemos rastrear quais questionários haviam efetivamente sido entregues. Em reunião do grupo de

trabalho foi decidido repassar o questionário em formato papel, descartando os recebidos anteriormente. Nesta última etapa conseguimos um total de 26 respondentes, sendo que quatro indicaram não querer responder ao questionário por não ter conhecimento suficiente do curso ou não concordar com o procedimento. Comparando este questionário com o enviado aos discentes, existe uma diferença na escala de respostas pois foi incluído um item a mais: não sei responder. A primeira pergunta do questionário buscava identificar qual o grau de conhecimento do docente em relação à grade curricular do curso de design e é a única diferente do questionário enviado aos alunos.

Os demais níveis de valoração foram mantidos, o que permitiu posteriormente um comparativo entre a visão dos docentes e discentes. No total, contabilizamos 22 docentes respondentes.

A pesquisa qualitativa: contribuições discentes e docentes

A incapacidade de medir aspectos subjetivos na pesquisa quantitativa foi o que motivou esta etapa qualitativa no processo de diagnóstico. Mesmo não sendo adequada a generalizações, conforme descrito na literatura (Flick, 2009), presta-se muito bem ao aprofundamento e detecção de situações de caráter complexo, dificilmente mensuráveis em dados quantitativos. Dividiu-se em duas partes: a inclusão de perguntas abertas no questionário docente e uma sondagem feita pelos alunos, de respostas espontâneas, a partir de um roteiro semiestruturado. Os tópicos disponíveis para comentários livres eram:

- Aspectos gerais do curso
- Disciplinas: didática do professor, conteúdo e infraestrutura específica

Este roteiro foi passado para os alunos no período de 19 a 30 de maio de 2012, eletronicamente, a partir de documento compartilhado Google Docs. Participaram desta pesquisa 48 alunos do curso, assim distribuídos:

- Turma 3 (ingresso em 2008) - 5 alunos
- Turma 4 (ingresso em 2009) - 15 alunos
- Turma 5 (ingresso em 2010) - 13 alunos
- Turma 6 (ingresso em 2011) - 15 alunos

Como cada turma teve um número diferente de respondentes, em cada tópico foi discriminado o critério destas avaliações. Ao fim da pesquisa, os representantes discentes fizeram uma análise dos dados coletados.

Cada comentário inserido por um membro do grupo era avaliado pelos demais por meio do acréscimo de um “+” (depois de um comentário com o qual ele concordasse) ou de um “-” (no caso das discordâncias). No tratamento de dados pelos representantes discentes, os comentários foram diferenciados por cor, da seguinte maneira:

- Adesão considerável (azul claro)
- Adesão média (azul escuro)
- Adesão baixa (cinza)

Em relação aos aspectos gerais, foi analisada por meio de um resumo dos principais tópicos que os representantes consideram essenciais para a construção do Projeto Político-Pedagógico, listados a seguir:

- Carga horária
- Formação generalista proposta pelo curso
- Temas que orientam os projetos desenvolvidos em cada ano em projeto de produto (habitação, trabalho, transporte e edifício)
- Ordem em que as matérias são ministradas
- Disciplinas que não deveriam existir no curso
- Interdisciplinaridade que o curso se propôs a criar
- Infraestrutura

Esse processo teve necessidade de supervisão e direcionamento docente, que será melhor detalhado nas conclusões.

O questionário enviado aos docentes apresentava dois campos para respostas abertas com o objetivo de recolher eventuais contribuições qualitativas que pudessem melhorar o diagnóstico do curso. Considerando as duas etapas de pesquisa (online e questionários em papel) e descartando-se as contribuições duplicadas nos dois instrumentos aplicados, foram registradas apenas sete docentes na primeira etapa (questionário online) e dez docentes na segunda etapa (questionário em papel) que incluíram contribuições espontâneas. Algumas contribuições indicavam já soluções específicas. Agrupadas tematicamente, as contribuições enviadas abordaram os seguintes tópicos:

- Infraestrutura
- Recursos humanos
- Corpo docente
- Estrutura curricular (avaliação geral do curso)
- Carga horária
- Integração interdisciplinar
- Sugestão de inclusão ou aprofundamento de conteúdos

Cabe aqui ressaltar que tanto as considerações dos docentes quanto dos discentes não tiveram a pretensão de serem representativas ao universo pesquisado, visto que se tratavam de contribuições qualitativas espontâneas. Mesmo assim, o grupo de trabalho optou por manter todas as contribuições não-propositivas no relatório final, de modo a reforçar a democratização do processo diagnóstico.

Avaliação das disciplinas com base na lista de habilidades e competências

A análise das disciplinas do curso foi feita com base na lista de habilidades e competências já descrita, verificando-se se, nos planos de ensino das disciplinas que constam do curso no 1º semestre de 2012, era possível identificar a presença de elementos que indicassem que estas estavam sendo contempladas. O procedimento utilizado para esta análise foi a leitura de cada plano de ensino, destacando-se para cada um dos itens listados, frases ou termos que indicassem que esta disciplina contempla aquela determinada habilidade ou competência.

Cabe aqui ressaltar a dificuldade que o grupo encontrou em fazer esta análise, uma vez que os planos de ensino disponibilizados oficialmente se mostraram não atualizados e foi necessário que se fizesse uma verificação detalhada para identificar o que estava efetivamente sendo ministrado em sala pelos docentes. Este problema acaba sendo recorrente também em outras instituições de ensino, que muitas vezes não mantêm seus registros oficiais atualizados, o que dificulta o processo de diagnóstico. Um caminho mais simples teria sido ater-se aos registros oficiais, o que seguramente levaria a um diagnóstico equivocado, uma vez que este não estaria em consonância com os fatos praticados cotidianamente na escola. A opção por atualizar os documentos demanda um tempo maior e acarreta atraso no processo, mas, por outro lado, garante maior confiabilidade aos resultados obtidos e apresenta à instituição a necessidade de manutenção de registros confiáveis.

Para a verificação se as disciplinas do curso efetivamente contemplam as habilidades e competências não basta contar as disciplinas e verificar, a partir dos planos de ensino, quais delas listam cada um dos critérios. É importante compreender qual o peso de cada disciplina na grade curricular, em função tanto da porcentagem relativa ao número total de disciplinas, quanto da porcentagem relativa à carga horária no curso, evidenciando, assim, de que maneira um atributo verificável está presente no número de disciplinas e qual o real peso deste no corpo do curso. Assim, os dados obtidos na primeira análise, de caráter meramente descritivo, foram contrapostos aos dados obtidos a partir da verificação estatística das disciplinas, apresentada a seguir:

- Quantidade Total de disciplinas - 66
- Departamentos ou Unidades a que pertencem
- Número de disciplinas obrigatórias de 4 h/a distribuídas por departamento
- Porcentagem relativa a estas disciplinas no curso
- Número de disciplinas obrigatórias de 2 h/a distribuídas por departamento
- Porcentagem relativa a estas disciplinas no curso
- Número de optativas interdepartamentais no curso e sua porcentagem relativa
- Optativas de 4 h/a no curso
- Porcentagem relativa a estas disciplinas no curso
- Representação de cada departamento no curso
- Porcentagem que ocupa em carga horária total em relação ao total do curso

Estes foram organizados em quadros e tabelas e foram utilizados para comparar a percepção do corpo docente e discente com os registros oficiais do curso, buscando identificar convergências e divergências em relação às avaliações propostas, a partir da triangulação dos dados provenientes de diferentes fontes.

Avaliação do perfil do egresso

A avaliação do perfil do egresso deu-se a partir de uma análise comparativa entre o proposto no projeto político pedagógico atual, o perfil descrito pela legislação vigente

e o resultado das pesquisas qualitativas e quantitativas aplicadas. Esta análise permitiu compreender a relação entre o que o curso se propõe a fazer, o que a legislação solicita e o que está efetivamente sendo feito.

Analisando e apresentando as informações

A análise e a apresentação das informações para a comunidade interessada é de vital importância para o processo diagnóstico. Caso as informações coletadas não sejam adequadamente apresentadas, estas podem ser mal interpretadas ou até mesmo desacreditar todo o processo. Duas ferramentas foram utilizadas para facilitar a análise dos dados: tabelas comparativas e gráficos.

O uso das tabelas comparativas permitiu identificar cada informação em relação ao contexto geral e permitiu também cruzar as informações de acordo com os critérios estabelecidos inicialmente. Com o objetivo de manter a transparência e facilitar a compreensão das informações por parte de todos, o grupo de trabalho optou pelo uso de gráficos individuais que ilustrassem visualmente cada resposta dos questionários e gráficos comparativos, que mostrassem lado a lado as respostas de docentes e discentes. Os gráficos foram feitos considerando os seguintes cruzamentos / separação de informações:

- Gráficos individuais de respostas para todos os respondentes docentes
- Gráficos individuais de respostas para todos os respondentes discentes
- Gráficos de respostas discentes por turma/ semestre

O uso dos gráficos como forma principal de apresentação dos resultados facilitou a compreensão dos mesmos e possibilitou ampliar as discussões posteriores, para gerar as conclusões finais do diagnóstico. Foi possível identificar padrões recorrentes, no caso dos discentes, para turmas com novos docentes ou com alteração na grade, bem como um padrão para alunos em início ou no final do curso. Esta estruturação de cruzamento de informações foi crucial para a obtenção do resultado final apresentado. A análise dos gráficos comparativos permitiu verificar se havia correspondência entre a maior carga horária x melhor desempenho dos alunos em relação às habilidades e competências listadas e também quais destas não apareciam em nenhum plano de ensino. Isso possibilitou a aferição da ineficiência do sistema de registros e reforçou a hipótese de que basear o diagnóstico de um curso apenas nos documentos oficiais é uma atitude de extrema fragilidade e pode distorcer os resultados apresentados.

A redação do relatório diagnóstico e a importância da formalização do processo

A formalização das informações e a redação de recomendações é parte imprescindível nesse processo e permite torná-lo democrático e facilmente acessível a todos os interessados. Para cumprir tal determinação foi elaborado um relatório diagnóstico, no qual foram apresentadas todas as etapas do processo diagnóstico, incluindo as

informações sobre as pesquisas, seus resultados, as análises feitas e as conclusões e recomendações. A redação de um documento possibilita a consulta posterior a todas as etapas do processo e permite também a revisão de pontos que se façam necessários, quando efetivamente for ser discutida a revisão do projeto político-pedagógico. Serve também como ferramenta de apresentação institucional do processo diagnóstico, que deverá ser defendido e justificado em diversas instâncias dentro da Universidade. Em última instância, também é importante como registro para futuras ações, que possam considerar o retrato do curso nesse momento específico para pensar ações de melhoria ou mudança.

Após a elaboração de tantas etapas pode parecer que esta última seja a mais fácil. Ao contrário do que possa parecer, esta é a que mais necessita de cuidados. Por trazer uma parte essencial de análises e recomendações, acaba por ser a parte mais sujeita a interpretações subjetivas, o que poderia levar a uma redação pouco objetiva e que não refletisse as conclusões encontradas.

Para minimizar estes problemas, o grupo entendeu que deveria haver mais de um relator e também alguns revisores, todos membros do grupo de trabalho. Desse modo, a escrita foi feita coletivamente, em formulário online compartilhado (google docs), no qual todos os envolvidos poderiam inserir comentários acerca da redação que estava em andamento. Desse modo, durante a própria escrita final, já houve um processo de revisão por pares, o que permitiu que a versão escrita do documento diagnóstico expressasse melhor as conclusões obtidas pela pesquisa. Essa escrita compartilhada minimizou o processo natural de uma escrita tendenciosa, que enfatizasse aspectos com os quais um único redator concordaria e enfraquecesse os que não estivessem muito de acordo com suas crenças. A redação compartilhada serviu como um mecanismo de ajuste para a elaboração de um texto que fosse de consenso sobre a realidade observada.

O relatório final, em versão impressa e digital, contou com seis docentes-relatores e quatro docentes revisores, oito discentes relatores e uma discente revisora. Seguiu o seguinte sumário:

1. Introdução
 2. Embasamento para a discussão
 3. Métodos para o diagnóstico do curso de design da FAU e resultados obtidos
 4. Análise comparativa dos resultados
 5. considerações finais
- Referências
Anexos

A produção desse documento atende à necessidade de se consolidar as informações de forma que efetivamente possam auxiliar o processo de revisão. Para isso, nas considerações finais, foram incluídas recomendações gerais que atendessem às demandas apresentadas e que respondessem adequadamente às questões observadas. Procurou-se redigir as recomendações finais enfatizando aspectos procedimentais e não soluções específicas de curto prazo, como por exemplo: aumento de carga horária desta ou daquela disciplina, exclusão desta ou daquela outra. O foco mais generalista das observações

permitirá que a revisão se pautem em necessidades voltadas à formação dos alunos e não apenas em remendar a estrutura existente.

Conclusões

A organização metodológica proposta pelo grupo que trabalhou nesse processo permitiu que se tivesse uma visão mais realista da situação atual do curso e de suas possibilidades de modificação. Considerar a visão de vários agentes, internos e externos, permitiu ao grupo redigir recomendações que pudessem efetivamente auxiliar no direcionamento da futura proposta político-pedagógica. A utilização de embasamento bibliográfico para as discussões no grupo de trabalho deu lastro para as discussões e facilitou o engajamento de professores de outras áreas do conhecimento.

A opção por ferramentas diversificadas de pesquisa e a triangulação de informações e respondentes permitiu uma avaliação menos tendenciosa e mais consonante com a realidade presente. A participação de docentes e discentes no processo diagnóstico foi fundamental para que todos se sentissem agentes do processo. A escolha por uma abordagem múltipla metodológica: mostrou-se eficiente e adequada ao propósito de uma revisão curricular por permitir enxergar diversos ângulos do mesmo problema. Estabelecer comparativo entre respostas de discentes e docentes mostrou efetivamente que os docentes tendem a ser mais generosos quando da avaliação de suas próprias atitudes e de seu impacto na formação dos alunos. O oposto aconteceu com os alunos, que tiveram, nesse momento, uma tendência auto-servidora de indicar os problemas de sua formação exclusivamente aos agentes externos do processo, ou seja, a estrutura, os docentes, etc. Minimizar estes processos é difícil.

A participação discente na elaboração da pesquisa qualitativa e na redação de seus resultados teve necessidade de supervisão e mediação docente pois, devido a sua inexperiência, muitas vezes as informações trazidas eram de caráter pessoal, ofensivas aos professores e pouco objetivas, fugindo aos tópicos descritos como importantes nas reuniões do grupo de trabalho. Desse modo, recomenda-se que, embora a participação discente tenha se demonstrado essencial, ela deve ser feita de modo dirigido e observando estritamente os quesitos pedagógicos e técnicos especificados na elaboração do roteiro da pesquisa. Este é o ponto fraco deste relatório e que o enfraquece como ferramenta diagnóstica. Como se tratou de uma abordagem qualitativa, não tinha necessidade de se trabalhar com uma amostragem estatística e nem tinha como objetivo ser uma informação que representasse a comunidade discente. Entretanto, muitos docentes preferiram olhar suas disciplinas e comentários dos alunos a seu respeito ao invés de ler o relatório completo. Atendendo apenas ao anexo que falava de sua disciplina, não pôde compreender o todo do processo. Vendo a quantidade pequena de alunos participantes, os docentes que ficaram incomodados com as avaliações ou comentários não positivos a seu respeito ou de suas disciplinas, tenderam a desqualificar o relatório todo como se este carecesse de método ou procedimento, tirando a seriedade do

processo. Foi necessário que se explicasse ao corpo docente que este anexo não é a essência do relatório e que as informações nele constantes foram consideradas com o peso adequado, apenas quando também se mostraram presentes em outros dados obtidos, como na pesquisa quantitativa ou na avaliação das disciplinas. Portanto, a inclusão de uma avaliação discente das disciplinas e didática como foi elaborada não se mostrou uma ferramenta que efetivamente colaborasse para as conclusões obtidas e, ao contrário, transformou-se no calcanhar de Aquiles do diagnóstico. Recomenda-se que esta avaliação não seja feita conjuntamente com a avaliação de habilidades e competências e que a apresentação seja feita separadamente, de modo a não trazer uma impressão equivocada de falta de método ou de procedimentos para a elaboração do diagnóstico.

O relatório foi apresentado a todas as instâncias da Faculdade e em todas foi aprovado. Foi distribuído a todos os docentes e discentes do curso e está disponível para consulta online.

Acredita-se ter chegado a um bom resultado e que o processo aqui descrito tem potencial para ser aplicado em outros cursos de design, em diversos países, com adequações à legislação específica e bibliografia pertinente em cada caso. A descrição das ferramentas utilizadas permite sua adaptação para outras situações e amplia a possibilidade de uma estrutura metodológica para elaboração de diagnósticos para cursos de design.

Bibliografia

- Álvares, M. R. (2004). *Ensino do design: a interdisciplinaridade nas disciplinas de projeto em design*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bonsiepe, G. (2011). *Design, cultura e sociedade*. São Paulo: Blücher.
- Brown, T. (2010). *Design Thinking. Uma Metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Campus.
- Conselho Nacional de Educação. (2004). Resolução CNE/CES 5/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2004. Brasília DF: MEC. Recuperado em 25 de maio de 2013 de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf
- Couto, R. M. S. y Oliveira, A. J. (Orgs.). (1999). *Formas do Design. Por Uma Metodologia Interdisciplinar*. Rio de Janeiro: 2AB.
- Couto, R. M. S. (2008). *Escritos sobre ensino de design no Brasil*. Rio de Janeiro: Riobooks.
- Dantas (Coord.) et. al. (2012). *Relatório diagnóstico do curso de Design da FAU USP*. (não publicado).
- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. (2013). São Paulo: FAU USP. Recuperado em 05 de julho de 2013 de <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/design/index.html>
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa. Coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, S. F. de. (2000a). Conceitos de Pedagogia e de Educação e Modelos de Ensino de Design no Brasil. In *Anais do P&D Design 2000*, FEEVALE, Novo Hamburgo, RS.
- Freitas, S. F. de. (2000b). Currículo e reestruturação do ensino/pesquisa de Design: opinião de especialistas com o uso do Método Delphi. *Estudos em Design*, 8, 1, = 37-54.
- Gomes, L. V. N.; Sampaio, L. M. (2006). *O que faz o ensino do design ser superior?* In *Anais do P&D Design 2006*. Curitiba: Unicenp. (CD)

Kelley, T. y Littman, J. (2001). *A arte da inovação*. (2a ed.). São Paulo: Futura.

Kramer, S. (1999). Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In Moreira, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. (2a ed.) (pp. 165-183). Campinas, SP: Papirus.

Malaguti, C.; Scapin Jr., A. (2011). Termo de referência para atuação em design. São Paulo: SEBRAE-SP.

OECD/Finep. (2006). *Manual de Oslo: Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação*. (3a ed.). Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento Departamento Estatístico da Comunidade Europeia. OECD/Finep. Recuperado em setembro de 2011 de: <http://download.finep.gov.br/imprensa/oslo2.pdf>

OECD. (2007). *Manual de Frascati. Proposta de Práticas Exemplares para Inquéritos sobre Investigação e Desenvolvimento Experimental*. Coimbra, Portugal. Recuperado em setembro de 2011, em <http://coralx.ufsm.br/nit/inovacao/tecnologica/images/stories/downloads/manual-frascati-pt.pdf>

Oliveira, I. M. de. O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: O discurso da prática pedagógica. (2009). Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Design, Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Projeto Político-Pedagógico do curso de Design da FAU USP (2006). São Paulo: FAU USP. (não publicado)

Rodrigues, A. (2005). *Psicologia Social para principiantes*. Petrópolis: Vozes.

Abstract: This article describes the methods used to develop a diagnostic course of Design, Faculty of Architecture and Urbanism at the University of Sao Paulo (FAU USP), Brazil, between 2011 and 2012, this diagnosis as a basis for review its political-pedagogical project. Discusses the importance of developing a diagnostic as a tool for

building a critical analysis of the implemented process, the need for triangulation of information enabling a less biased evaluation and challenges to consolidate the information in future recommendations that can effectively aid the review process.

Key words: Pedagogy - Design - Project - Political - Diagnosis.

Resumo: Este artigo descreve os métodos utilizados para a elaboração de um diagnóstico do curso de Design da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU USP), Brasil, entre 2011 e 2012, diagnóstico este que servirá de embasamento para a revisão de seu projeto político-pedagógico. Discute a importância da elaboração de um diagnóstico como ferramenta para a construção de uma análise crítica sobre o processo implantado, a necessidade de triangulação de informações que permitam uma avaliação menos tendenciosa e os desafios de consolidar as informações em recomendações futuras que efetivamente possam auxiliar o processo de revisão.

Palavras-chave: Pedagogia - Design - Projeto - Político - Diagnóstico.

(* **Denise Dantas.** Arquitecta com especialização em Industrial Design na Scuola Politecnica di Milano (IT). Mestre e Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas (Arquitetura e Urbanismo) pela Universidade de São Paulo com pesquisas na área de Design de Produtos. Docente pesquisadora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, atuando no curso de Design. Coordenadora do LabDesign, Laboratório de Pesquisa em Design de Produto e Ambiente Construído, desenvolve pesquisas em pedagogia do design, user-centred design, design de embalagem e design voltado para o público infantil.

Transiciones. Actividad pedagógica experimental basada en un método proyectual de diseño

Actas de Diseño (2016, Julio),
Vol. 21, pp. 59-62. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2015

Mario Escobar, Nicolás Soto, Gonzalo Contreras y Ricardo Abarca (*)

Resumen: Transiciones es una actividad pedagógica, orientada a la enseñanza de los fundamentos de la comunicación “audiovisual”, en la carrera de diseño gráfico, consistente en la elaboración de conceptos sintácticos audiovisuales, con un método proyectual de diseño. El método propuesto concluye en una pieza audiovisual experimental, producto de un trabajo investigativo de la sintaxis de la imagen que contempla el proceso lógico de elaboración de un proyecto de motion graphics, orientado a la experiencia de aprendizaje del alumno, sumándole la incorporación de relaciones equivalentes entre el sonido, la imagen y el relato.

Palabras clave: Sintaxis - Imagen - Relato - Audiovisual - Enseñanza - Diseño.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 62]