

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DESIGN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

**Olívia Morim de Melo**

**DESIGN/EDUCAÇÃO:** a convivialidade como território para a discussão do  
Design da Informação como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar

Recife  
2017

OLÍVIA MORIM DE MELO

**DESIGN/EDUCAÇÃO:** a convivialidade como território para a discussão do  
Design da Informação como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar

Dissertação de Mestrado apresentada como  
requisito parcial para obtenção do grau de mestre  
pelo Programa de Pós-graduação em Design da  
Universidade Federal de Pernambuco.

Área de Concentração: Design e Ergonomia

Linha de Pesquisa: Design da Informação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Galvão Coutinho

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Lopes

Recife

2017





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN**

PARECER DA COMISSÃO EXAMINADORA  
DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
MESTRADO ACADÊMICO DE

**Olívia Morim de Melo**

“Design/Educação: a convivialidade como território para a discussão do Design da  
Informação como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar.”

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DESIGN E ERGONOMIA

A comissão examinadora, composta pelos professores abaixo, sob a presidência do  
primeiro, considera o(a) candidato(a) **Olívia Morim de Melo** APROVADA .

Recife, 27 de janeiro de 2017.

Prof<sup>a</sup>. Solange Galvão Coutinho (UFPE)

Prof. Hans da Nóbrega Waechter (UFPE)

Prof<sup>a</sup>. Maria Teresa Lopes (UFPE-CAA)

*A Vicente e Tomé.*

## **AGRADECIMENTOS**

Essa pesquisa só foi possível por conta do apoio e da colaboração de instituições e pessoas. Por isso agradeço:

*À minha orientadora, Solange Coutinho, pela confiança ao receber o projeto e por sempre abraçar as questões trazidas por mim sobre a presença do Design na Educação.*

*À minha co-orientadora, Maria Teresa Lopes, pelo acolhimento e pelos relevantes direcionamentos dados a esse projeto.*

*Aos professores do Programa de Pós-graduação em Design da UFPE, em especial aos das disciplinas por mim cursadas nesta etapa. Agradeço, assim, especialmente a Amilton Arruda, Eva Rolim, Hans Waechter, Kátia Araújo, Silvio Barreto Campello, Virgínia Cavalcanti e à própria Solange Coutinho.*

*À secretaria do PPG Design: Flávia e Marcelo.*

*À FACEPE pela concessão da bolsa acadêmica para a realização desta pesquisa.*

*Às professoras e coordenadoras da Escola Arco-Íris por abrir as portas do espaço e permitir que eu fizesse entrevistas que me revelaram importantes relações entre os professores e suas ferramentas de trabalho: Aurelita, Cláudia (Cacá), Ericka, Josilma, Lygia, Leonora, Maria do Carmo (Carmita), Nara, Rochelane, Rosivânia e Tuca.*

*Aos Professores Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, Dr. Gildemarks Costa e Silva e Dra. Inés Moujan que, ao ministrarem o curso de extensão “Introdução à História e Teoria da Educação Latino-americana”, na UFPE, apresentaram importantes teóricos e levantaram relevantes questões para o desenvolvimento dessa pesquisa.*

*A Felipe Viana por dividir inúmeras inquietações sobre temas abordados na pesquisa.*

*À minha mãe Alice e à minha irmã Júlia que sempre me apoiaram.*

*Às mulheres Aline, Ana Luiza, Bety, Brenda, Camilla, Chris, Clara Japiassu, Clara Moreira, Carol, Cris, Ludmila, Luísa, Manoela, Mara, Marina, Natália, Pérola, Raphaella, Raquel, Socorro, Tati, Thamires e Yana por inspirar e sempre me receber com carinho diante dos desafios de dissertar com um bebê no colo.*

*A Vicente Machado por se manter companheiro do começo ao fim.*

*A Tomé por ser tão maravilhoso e estopim de grandes desconstruções e construções.*

*“O design somente é possível num estado de confiança e esperança”.*

BONSIEPE: 1997:16.

*“Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”.*

MATURANA & VARELA, 2001:32.

## RESUMO

Ao longo de uma trajetória de mais de dez anos, um grupo de pesquisa vem aproximando os campos do Design e da Educação. Hoje, esse grupo se propôs a se reorganizar por meio de uma rede de ações e projetos conectados denominada RIDE - Rede Internacional Design/Educação, baseada na UFPE. Esta pesquisa compõe um dos projetos (OC - Olhar Convivial) e colabora para solidificar o novo campo Design/Educação. O acúmulo das experiências, estudos e pesquisas do grupo apontam para o distanciamento da postura do Design como *suporte* à Educação e sugerem a perspectiva do Design como agente *intrínseco* à Educação. O território convivial, denominado a partir do conceito de convivialidade de Ivan Illich (1976), é uma zona para elaborar, teoricamente, essa nova perspectiva do design na educação. A sugestão de um território específico para se discutir o ponto de partida da prática do design como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar está em consonância com as características do espírito do sujeito pós-moderno e abarca parte dos questionamentos sobre o modelo escolar que temos institucionalizado. A partir do entendimento do espírito do sujeito pós-moderno, da compreensão dos limites do campo de conhecimento do Design da Informação e dos resultados dos estudos que originaram a RIDE, esta pesquisa discute uma nova perspectiva da ação do design na educação propondo a convivialidade como território para a discussão.

**Palavras-chave:** Design da Informação. Design/Educação. Convivialidade. Ivan Illich.

## **ABSTRACT**

*For a period of more than ten years, there is a research group that has been bringing together the fields of design and education. Currently, one of the group's proposals is to organize itself through a network of connected actions and projects named An International Design/Education Network (commonly referred to in Brazil as RIDE) – based at the UFPE. The present work is composed of one the RIDE projects (A Perspective of Conviviality – referred to in Brazil as OC) and helps to consolidate the new field of design/education.*

*The accumulation of experience, studies and research from within the group has led to a change in the way that design has been viewed, i.e. as a support for education, and has suggested that it should be regarded as an intrinsic part of education. The convivial territory, thus termed by taking into account Ivan Illich's concept of conviviality (1976), is an area in which to elaborate theoretically, this new perspective of design in education. Suggesting a specific territory in order to discuss the starting point of the practice of design as a teaching and learning tool at school is in accordance with the characteristics of the spirit of the post-modern being, and covers some of the questions regarding the school model, which we have institutionalized.*

*From an understanding of the spirit of the post-modern being, and of the limits that the field of information design presents, and from the results of the studies that originated RIDE, this work discusses a new perspective for the action of design in education, proposing conviviality as a territory for discussion to take place.*

**Key words:** *Information Design. Design/Education. Conviviality. Ivan Illich.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 | Objeto de estudo – página 18.

Figura 2 | Quadro referencial teórico situado na estrutura da dissertação – página 21.

Figura 3 | O *continuum* do processo de compreensão de Shedroff (2001) – página 57.

Figura 4 | Modelo teórico do Design de Mensagens com os assuntos das suas principais áreas de conhecimento – página 60.

Figura 5 | Relação de importância dos assuntos das principais áreas de conhecimento do Design de Mensagens para o subgrupo Design da Informação (DI) – página 61.

Figura 6 | Breve cronologia de Ivan Illich – página 72.

Figura 7 | Percurso dos estudos que sugerem o campo Design/Educação – página 92.

Figura 8 | Rede Internacional Design/Educação – página 96.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 | Modos de produção da existência humana x características da educação – página 28.

Quadro 2 | Aproximações das ideias de Shedroff (2001) e Pettersson (2002; 2012) – página 63.

## SUMÁRIO

<b>1   INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1   <b>Objeto de estudo</b> .....	18
1.2   <b>Caracterização do problema</b> .....	18
1.3   <b>Objetivos</b> .....	19
1.4   <b>Hipótese da pesquisa</b> .....	20
1.5   <b>Estrutura da dissertação com quadro referencial teórico</b> .....	21
<b>2   DESIGN E PÓS-MODERNIDADE</b> .....	23
2.1   <b>A educação escolar: o significado da escola em um contexto de deslocamentos</b> .....	26
2.2   <b>A informação visual: a imagem como esfera de informação visual e ferramenta de discurso</b> .....	33
2.2.1   <b>A cultura visual na escola</b> .....	35
I. <b>A imagem como matéria de estudo</b> .....	35
II. <b>A imagem como esfera de informação visual</b> .....	44
III. <b>A imagem como ferramenta de ensino-aprendizagem</b> .....	46
2.3   <b>Primeira discussão: A informação visual para um contexto de discontinuidades e alteridades</b> .....	47
<b>3   DESIGN E CONVIVALIDADE</b> .....	49
3.1   <b>Design: uma rápida apresentação para compreensão dos aspectos relevantes do termo para esta pesquisa</b> .....	51
3.1.1   <b>Design da Informação: limites do campo de conhecimento</b> .....	58
3.1.2   <b>Design/Educação: a Convivialidade como território possível para as práticas e saberes produzidos na interseção dos campos</b> .....	64

3.2   <b>A Convivialidade: autor e obra</b> .....	68
3.2.1   O autor: Ivan Illich.....	68
3.2.2   A obra: A Convivialidade.....	73
3.2.3   Apreciações sobre a obra de Illich.....	80
3.3   <b>Segunda discussão: Design da Informação como ferramenta convivial na educação escolar</b> .....	85
4   <b>DESIGN E EDUCAÇÃO</b> .....	88
4.1   <b>A convergência entre os campos do Design e da Educação</b> .....	89
4.2   <b>A RIDE – Rede Internacional Design/Educação</b> . ....	92
4.3   <b>Terceira discussão: o Design Convivial como proposta para um possível modelo de educação</b> .....	98
5   <b>METODOLOGIA, RESULTADOS E REFLEXÕES</b> .....	100
5.1   <b>Método de abordagem dialética</b> .....	102
5.2   <b>Abordagem dialética na pesquisa</b> .....	103
5.3   <b>Resultados e reflexões sobre a abordagem utilizada</b> .....	104
6   <b>A ESCOLA QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS</b> .....	105
6.1   <b>Considerações finais</b> .....	118
7   <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	120

## Introdução

## 1 | Introdução

*“No embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos, é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”<sup>1</sup>.*

A discussão levantada nessa dissertação se localiza no espaço de convergência entre os campos do Design e da Educação – compreendidos, segundo Coutinho et al. (2015), como campos teóricos de pertencimento intrínsecos, denominado Design/Educação. A principal intenção desta pesquisa é identificar e reconhecer, no espaço de convergência dos campos, um território teórico específico para a ação do Design da Informação como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar.

O contato, ainda em período escolar, com diversas formas de expressão visual, tais como vídeo, fotografia e artes plásticas, ofertadas pelo Instituto Helena Lubienska, situado no Recife, despertou em mim uma inquietação com relação à importância da informação visual no contexto vivido na época. Alguns anos mais tarde, no curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, essa inquietação encontrou em um grupo de estudo espaço para discutir a importância de conteúdos de linguagem gráfica na formação dos estudantes escolares que culminou na monografia de final de curso.

A relevância adquirida pela imagem como esfera de informação visual na contemporaneidade é a origem dos questionamentos do grupo citado acima, que ao longo de uma trajetória de mais de dez anos, vem aproximando os campos do Design e da Educação. Hoje, esse grupo de pesquisa se propôs a se reorganizar por meio de

---

<sup>1</sup> SAVIANI, 2008: 48.

uma rede de ações e projetos conectados denominada RIDE - Rede Internacional Design/Educação. Esta pesquisa compõe um dos projetos integrantes da RIDE e colabora para solidificar o novo campo Design/Educação.

Como contribuição para a solidificação do novo campo Design/Educação, esta pesquisa nos convida a pensar o design atuando na educação tendo como referência outra sociedade baseada no que Ivan Illich (1976) chama de convivialidade, que seria uma sociedade em que a atividade humana não estaria subordinada à ideia de produzir mais bens, de ter riquezas e lucros, ou seja, uma sociedade em que a orientação da atividade humana é contrária à dada pela sociedade industrial.

O tema central das obras da década de setenta de Ivan Illich é as instituições da sociedade moderna e de como elas podem tornar-se contraproducentes, e até mesmo perversas, quando se ultrapassam certos limites. No que diz respeito à instituição escolar Illich sugere a desescolarização da sociedade, como forma de expor o seu caráter contraproducente. E, no desenvolvimento dessa ideia, ele coloca a escola numa perspectiva eminentemente política, nos fazendo entender que só é possível pensá-la ao lado de outras instituições. Nesse sentido, ele idealiza outra sociedade, a convivial, em que a autonomia orientaria as atividades humanas e suas relações.

Escolher Ivan Illich como autor para guiar os questionamentos da ação do design na educação nos permite evidenciar as dimensões políticas e filosóficas do debate, e nos convida a pensar a ação do design partindo dessa outra ideia de sociedade. Dessa forma, o território convivial aqui proposto, denominado a partir do conceito de convivialidade, é uma zona teórica para se pensar a ação do design na educação. A sugestão desse território específico para se discutir o ponto de partida da prática do design como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar está em consonância com as características do espírito do sujeito pós-moderno e abarca parte dos questionamentos sobre o modelo escolar que temos institucionalizado.

Além de contribuir com os assuntos, os textos de Illich ajudam a estabelecer as conexões entre as partes e o todo necessárias para esta pesquisa. E ajudou, também,

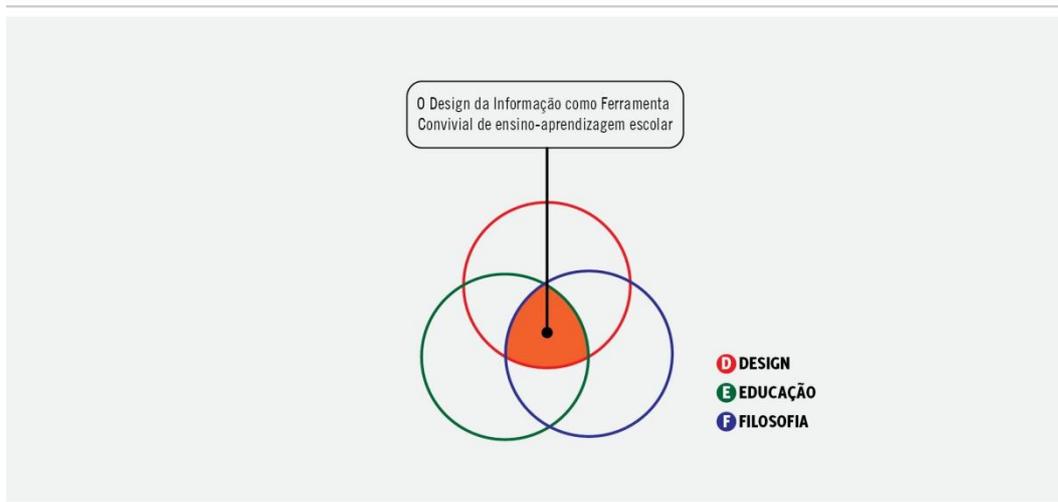
na verificação da pertinência na utilização do método de abordagem dialético ao longo de toda discussão.

Ao final deste trabalho pretendemos reconhecer a possibilidade de utilização de uma abordagem, a convivial, diante das práticas do design na educação com a finalidade de poder pensar outras formas de educação escolar por meio do design.

### 1.1 | Objeto de estudo

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Design da Informação como Ferramenta Convivial de ensino-aprendizagem escolar. Os fatores de discussão e de aprofundamento do objeto de estudo pertencem a três campos de conhecimento: Design, Educação e Filosofia (FIGURA 1).

FIGURA 1 | Objeto de estudo.



FONTE: Do autor.

### 1.2 | Caracterização do problema

A discussão trazida por esta pesquisa surgiu a partir da junção da inquietação pessoal da pesquisadora com a identificação da necessidade de revisitar o design atuando na educação quando se desloca o papel do Design de suporte à Educação (como

mediador) para o papel de agente intrínseco à Educação proposto pela Rede Internacional Design/Educação (RIDE).

A sugestão da mudança de papel do Design atuando na educação é resultado do acúmulo das experiências, estudos e pesquisas que resultaram na RIDE. Tal mudança aponta para a construção de um novo campo de conhecimento, denominado Design/Educação. Segundo Coutinho et al. (2015), a realização da perspectiva do Design como agente intrínseco à Educação exige uma mudança de paradigma e um dos braços que pode contribuir para a construção dessa mudança é a discussão do Design da informação como Ferramenta Convivial de ensino-aprendizagem escolar.

Debater o papel do design na educação escolar e, ao mesmo tempo, inserir o conceito de ferramenta convivial nesse debate está em concordância com os questionamentos sobre o papel da escola na contemporaneidade. A discussão proposta nesta pesquisa abarca esses questionamentos e sugere uma abordagem.

### **1.3 | Objetivos**

#### **Objetivo geral**

Discutir a possibilidade do conhecimento de Design da Informação ser articulado teoricamente como uma Ferramenta Convivial de ensino-aprendizagem escolar.

#### **Objetivos específicos**

- a) Aproximar os campos de conhecimento de Filosofia e de Design;
- b) Apresentar os limites do campo de conhecimento do Design da Informação;
- c) Apresentar o conceito de Convivialidade como formador da epistemologia do Design;
- d) Apresentar e discutir o conceito de Ferramenta Convivial no campo do Design/Educação;
- e) Apresentar a Rede Internacional Design/Educação;
- f) Colaborar com a consolidação do campo Design/Educação.

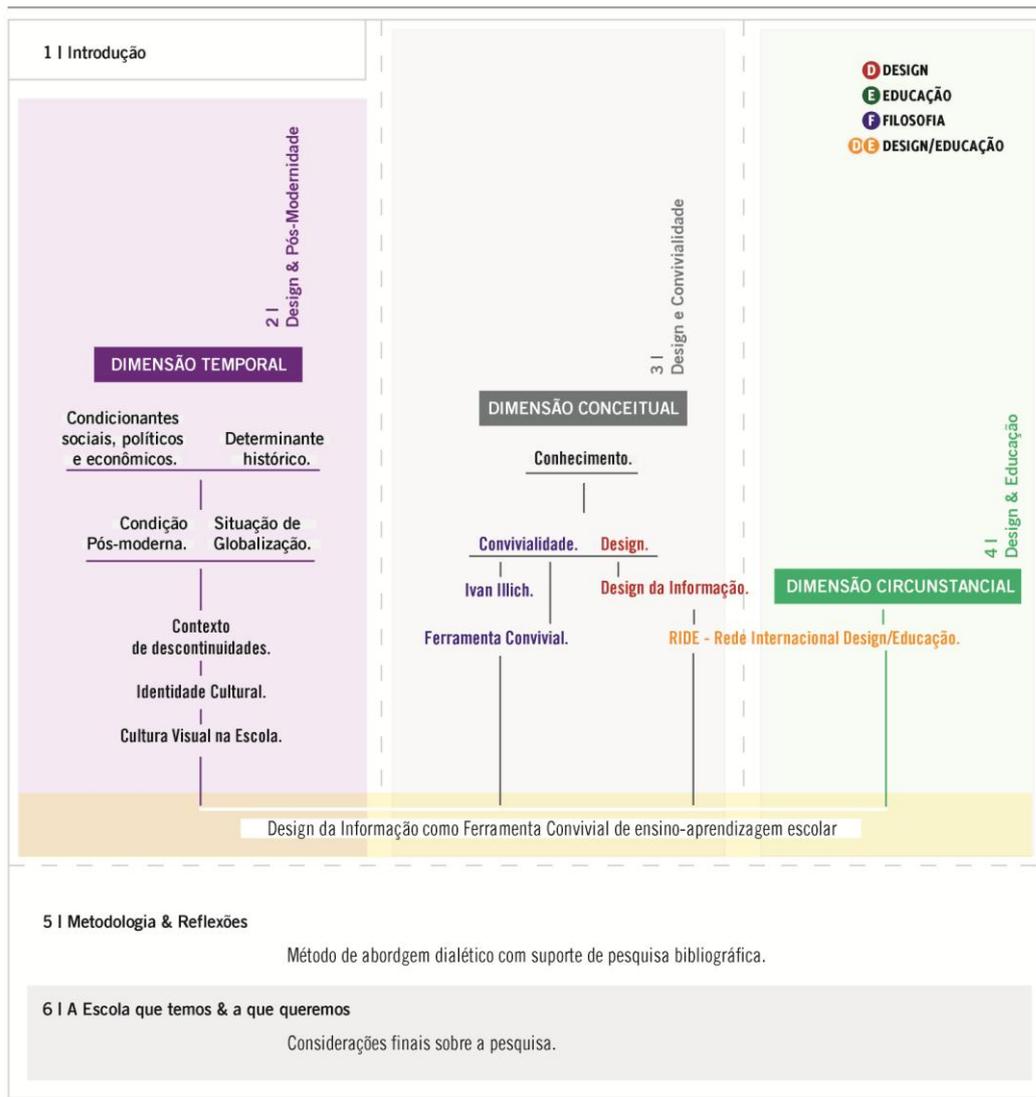
#### 1.4 | Hipótese da pesquisa

A instituição escolar se mantém numa dinâmica de ensino-aprendizagem distante da identidade do sujeito pós-moderno. Mesmo buscando o uso de novas ferramentas tecnológicas não se percebe uma mudança significativa nessa dinâmica. Articular o conceito de Convivialidade como formador da epistemologia do Design nos permite sugerir o Design da Informação como uma Ferramenta Convivial no ambiente escolar com o objetivo de possibilitar uma escola que represente o sujeito pós-moderno.

## 1.5 | Estrutura da Dissertação com quadro referencial teórico

O objeto da presente pesquisa se situa no espaço de interseção de três campos de conhecimento: Design, Educação e Filosofia. Todos os assuntos aprofundados na pesquisa são desenvolvidos com o olhar focado nesse espaço de interseção. A estrutura da dissertação, as dimensões da pesquisa e as relações estabelecidas entre os assuntos abordados estão representadas na FIGURA 2 e são apresentados a seguir.

FIGURA 2 | Quadro referencial teórico situado na estrutura da dissertação.



FONTE: Do autor.

Com o intuito de desenvolver a discussão aqui proposta, a pesquisa se estruturou em seis momentos. No primeiro, a introdução, o projeto e seus campos de convergência são apresentados, deixando claro o percurso e objetivos da pesquisa.

No segundo momento, os temas trazidos pela pesquisa começam a ser aprofundados. Nesse capítulo, a dimensão temporal da pesquisa evidencia a atuação dos fatores condicionantes sócios, políticos, econômicos e culturais e do fator determinante histórico do objeto da pesquisa e traz alguns conceitos importantes para o estudo. É importante ressaltar que os fatores condicionantes e determinantes apresentados no capítulo permeiam toda a discussão e delimitam o tratamento dado aos temas abordados.

O capítulo seguinte trata da dimensão conceitual da pesquisa. O objeto de estudo - o Design da Informação como Ferramenta Convivial de ensino-aprendizagem escolar - é debatido. Para tanto, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira é dedicada a expor o Design da Informação e sua proximidade com o campo da Educação, observando seus limites. E na segunda, a Convivialidade, conceito trazido por Ivan Illich, é tratada, relacionando-a com os campos do Design e da Educação.

O quarto momento aborda a dimensão circunstancial da pesquisa. Nele, a presente pesquisa é situada em um quadro mais abrangente do debate acerca das questões que emanam da convergência entre os campos do Design e da Educação. O contexto no qual se desenvolve a discussão tratada nesse trabalho é explicitado.

Em seguida, um capítulo - metodologia, resultados e reflexões - apresenta os princípios que regiram a pesquisa, revelando a abordagem empregada, a opção pela estrutura ensaística do texto e os resultados e reflexões alcançados nos processos de investigação através da revisão bibliográfica.

Por fim, no sexto momento, a conclusão evidencia os principais pontos da discussão.

Design  
&  
Pós-modernidade

*Na modernidade “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas a luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter”<sup>2</sup>.*

A globalização definida por Giddens & Sutton (2016) como “os diversos processos pelos quais populações humanas geograficamente dispersas são levadas ao contato mais próximo e imediato entre si”<sup>3</sup> estruturou um contexto de descontinuidades e desencaixes. Hall (2006) aborda o conceito de descontinuidade apresentado por Giddens (1991) para caracterizar a identidade do sujeito pós-moderno. Segundo Giddens,

a condição da pós-modernidade é caracterizada por uma evaporação da *grand narrative* – o “enredo” dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. (GIDDENS, 1991: p. 8 e 9)

Giddens enfatiza que as mudanças ocorridas nos últimos três ou quatro séculos foram “tão dramáticas e abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las”<sup>4</sup>. O sociólogo explica que a história é marcada por formas não homogêneas de desenvolvimento que podem acarretar no que ele descreve como descontinuidade. Mas existe aquela descontinuidade específica, ou o conjunto de descontinuidades, com características particulares associadas ao período moderno.

---

<sup>2</sup> GIDDENS apud HALL, 2006: 15.

<sup>3</sup> GIDDENS; SUTTON, 2016:17.

<sup>4</sup> GIDDENS, 1991:11.

As mudanças ocorridas na modernidade estabeleceram modos de vida tão diferentes de todos os tipos tradicionais de ordem social de uma maneira sem precedentes.

Sobre o plano extensional, elas [as transformações] serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a *alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana*<sup>5</sup>. (GIDDENS, 1991:10 e 11).

Para Hall (2006) o conceito de descontinuidade é ponto geral presente nas transformações ocorridas na modernidade tardia. Ao aproximar áreas diferentes do mundo, estabelecendo conexões entre elas, transformações sociais acontecem e atingem, mesmo que virtualmente, toda a superfície da terra. O processo histórico passa a ter a aproximação de distâncias como uma interferência presente e intensa nunca antes experimentada, e que, por sua vez particulariza o conceito de descontinuidade. Nos movimentos de interconexão ocorre “o ‘deslocamento’<sup>6</sup> das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991:24). Giddens chama de ‘desencaixe’ a imagem do alinhamento ocorrido com o deslocamento de tempo e espaço das relações sociais.

Nesse processo de rompimento com a tradição e aproximação de contextos distantes, as sociedades modernas se estruturam diante de inúmeras combinações de formatação de modos de vida. Elas passam a não ter um “princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’” (LACLAU apud HALL, 2006:16). Embora ainda exista uma predominância na reprodução e divulgação de um modo de vida por conta dos processos produtivos industriais se estruturarem em volume de produção e consumo, a modernidade trouxe consigo “um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior” (HARVEY apud HALL, 2006: p. 16) que também se manifestam nos modos de vida. Diante das fragmentações e rupturas, uma estrutura sem um centro fixo surge. Uma estrutura “cujo centro é deslocado, não sendo

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

<sup>6</sup> Grifo do autor.

substituído por outro, mas por uma ‘pluralidade de centros de poder’<sup>7</sup>” (HALL, 2006:16). A sociedade na modernidade “está constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma”<sup>8</sup>.

Giddens (1991) chama a atenção para a sutileza com que as consequências da velocidade das transformações mostram-se nos diferentes setores da sociedade. À primeira vista, conseguimos evidenciar as consequências de uma rapidez extrema da mudança em condições de modernidade promovida pela tecnologia. Já em outras esferas a sutileza da consequência da velocidade das transformações não possibilita tal comprovação. Neste sentido, os processos de descontinuidades, desencaixes e deslocamentos provocados por essas mudanças podem se tornar invisíveis a olhos nus, mas sensíveis nas atividades diárias. Essa pesquisa parte da ideia de que a escola é uma dessas esferas sutis.

Diante do contexto apresentado, este primeiro capítulo se dedicará a: entender historicamente o significado da instituição escola; resgatar a experiência do Sistema Paulo Freire, em Angicos – RN, e apresentar o conceito de desescolarização trazido por Ivan Illich; e aprofundar a atividade de ensino-aprendizagem a partir do entendimento de que a imagem visual é uma ferramenta particular da atividade nesse contexto específico.

## **2.1 | A educação escolar: o significado da escola em um contexto de deslocamentos**

Saviani (2007) explica que a educação esteve em sua história alinhada ao modo de produção prevalente. Segundo ele, a relação entre trabalho e educação é no seu ponto de partida uma relação de identidade.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens

---

<sup>7</sup> LACLAU Apud HALL, 2006:16.

<sup>8</sup> HALL, 2006:17.

educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007:154).

Ao produzir, o homem desenvolve formas e conteúdos “cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007:154). Essa relação de identidade entre trabalho e educação coincidia com o modo de produção comunal vivido pelas sociedades primitivas no qual a educação estava intimamente associada ao aprender durante o processo de produção no trabalho.

É na antiguidade, tanto grega quanto romana, com a divisão de homens em classes, e onde se estabelece o modo de produção escravista, que, pela primeira vez, tem-se registro de uma separação na relação entre educação e trabalho.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação, uma para classe proprietárias, identificada como educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada em atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007:155).

A escola surge a partir da primeira modalidade de educação direcionada a classe dos proprietários que possuíam tempo livre proporcionado pelo modo de produção vigente. Nesta direção, a escola desenvolveu-se como “uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo” (SAVIANI, 2007:155). A educação encontrada na escola passa a ser identificada como educação propriamente dita, determinando o início da separação da relação entre educação e trabalho. Saviani (2007) evidencia, ainda, que a escola para aqueles que possuem tempo livre constituiu um espaço para se pensar e organizar a ação política. Ele explica que um dos conteúdos desse espaço era o “falar bem”<sup>9</sup> no sentido de “oratória como arte política do comando”<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Grifo do autor.

<sup>10</sup> Grifo do auto.

A educação escolar institucionaliza-se como destinada à classe dominante, representando-a e se desenvolvendo a partir dela. Segundo Saviani (2007) no decorrer da história, considerando as possíveis descontinuidades e prováveis continuidades, a escola chega à contemporaneidade como forma principal e dominante de educação e suas práticas servem de “parâmetro e referência para aferir as demais formas” <sup>11</sup> de educar.

Dentre os processos de rupturas sofridos pela relação educação e trabalho, mais especificamente das instituições educativas, Saviani (2007) salienta as manifestadas com as mudanças de modos de produção da existência humana (QUADRO 1).

<b>QUADRO 1 – MODOS DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA x CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO</b>		
<b>MODO DE PRODUÇÃO</b>	<b>RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO</b>	<b>PARTICULARIDADES</b>
COMUNAL	EDUCAÇÃO = TRABALHO	Aprende-se no ato de trabalhar
ESCRAVISTA	EDUCAÇÃO <b>diferente</b> de TRABALHO	Surgimento da escola institucionalizada
FEUDAL	EDUCAÇÃO <b>diferente</b> de TRABALHO <b>com</b> EDUCAÇÃO PARA AÇÃO POLÍTICA	Forte presença da igreja na educação
CAPITALISTA	EDUCAÇÃO <b>diferente</b> de TRABALHO <b>com</b> EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO + EDUCAÇÃO PARA AÇÃO POLÍTICA	Protagonismo do Estado na educação. Educação superior com duas vertentes: mão de obra e pensadores.

Quadro baseado em Saviani (2007).

<sup>11</sup> SAVIANI, 2007:156.

Verifica-se com base no quadro acima a relação entre educação e modo de produção vigente. Saviani (2007) chama a atenção para a consumação da separação entre a educação e trabalho com o aparecimento da sociedade de classes.

Na sociedade capitalista a educação sofre mais uma grande mudança, agora na contramão do que havia se configurado com o aparecimento da sociedade de classes. Com o avanço das forças produtivas, a produção com a finalidade para a troca passa a orientar as relações de economia. A intensificação desse fenômeno faz com que a sociedade se reconfigure: a indústria passa a dominar a produção e a cidade, a estrutura social. O entendimento dessa nova configuração passa a orientar a escola na modernidade. Ou seja, a escola passa a ser um ambiente nivelador da diversidade de experiências dos indivíduos, funcionando como um espaço comum de conhecimento e linguagem. O Estado, dentro do modo de produção capitalista, assume o papel protagonista da divulgação e formação dessa nova sociedade com o objetivo de garantir uma formação mínima para seus cidadãos “forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” <sup>12</sup>.

De acordo com Saviani (2007), à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional, a qual construiu uma escola como “forma principal e dominante de educação” <sup>13</sup>. Essa escola tinha como objetivo impor um patamar mínimo de qualificação geral no intuito de formar mão de obra para pilotar as máquinas nas indústrias. Esse movimento aproximou novamente a educação escolar do universo do trabalho.

[...] A máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica (SAVIANI, 2007: 159).

A ideia de garantir uma qualificação nivelada para os cidadãos permaneceu na educação básica oferecida pelas escolas. A possível relação de identificação entre

---

<sup>12</sup> SAVIANI, 2007:157.

<sup>13</sup> Ibidem: 159.

trabalho e educação não passou para as formas mais avançadas de ensino, o que configurou uma manutenção da separação dessa relação, isto porque, estabeleceu-se novamente a divisão dos homens em dois grandes campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo *a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade*<sup>14</sup> (SAVIANI, 2007:159).

Mais uma vez a educação como aprendizagem se apresenta orientada por dois grandes eixos: um direcionado para educação intelectual como ação política e outro para educação voltada para o trabalho.

A escola de ensino básico chega à contemporaneidade ainda com o caráter nivelador de aprendizagem entre os cidadãos. A tentativa de inclusão através de uma educação compulsória<sup>15</sup> levou alguns pensadores da educação a criticarem o estabelecimento de uma formatação única do ensino-aprendizagem dentro da escola nas sociedades capitalistas. Não vendo a escola representando a diversidade de modos de vida, dois desses pensadores sugerem que o processo de ensino-aprendizagem não seja visto como uma exclusividade da escola.

Paulo Freire propõe uma aprendizagem básica com forte orientação para a ação política. Uma aprendizagem que forme cidadãos que possam se representar politicamente e que não se limitem, na educação mais avançada, a tornarem-se menos sujeitos ao trilharem o caminho das profissões manuais. Neste sentido, seu engajamento como educador foi em favor dos marginalizados da sociedade capitalista. Para ele era fundamental que os que estivessem à margem tivessem voz, pudessem “pronunciar” o mundo e “anunciar” um mundo melhor para eles (MESQUIDA, 2009).

---

<sup>14</sup> Grifo nosso.

<sup>15</sup> No Brasil a educação compulsória se estabelece pela justificativa de uma universalização da educação básica. A ideia universalizar a educação através de uma escola obrigatória padrão levanta questionamentos e alguns deles serão abordados neste capítulo.

Assim sendo, a alfabetização passa a ter grande importância, pois é através da palavra que os marginalizados podem se apresentar.

Freire não enxergou na escola um ambiente para sua ação educativa. Ele sugeriu a realização de círculos de cultura como encontros para promover o ensino-aprendizagem da leitura e escrita a partir do debate de questões cotidianas aos presentes. Para ele o processo de ensino-aprendizagem é dialógico. “O educador não é aquele que somente ensina, mas aquele que durante a ação educativa, é também educado pelo diálogo com o educando”<sup>16</sup>. Uma educação baseada nas vivências dos educandos e dialógica nos remete a origem da relação de identificação entre educação-trabalho. Ao levar para os círculos de cultura as experiências reais dos educandos, Freire aborda suas atividades diárias de trabalho. O educador traz para a esfera do pensamento, *para um espaço de pensamento de homens livres*, a atividade de produção. Dessa forma, a ação produtiva amplia-se para a esfera do pensamento, e retorna para a ação produtiva com consciência e ferramentas de expressão (saber ler e escrever), concedendo liberdade e autonomia para uma ação política de sua representatividade.

Já Ivan Illich sugere a *desescolarização* da sociedade. É uma teoria com alcance maior do que a experiência vivida por Freire. Para Illich a escola moderna como eixo central de divulgação e formação dos indivíduos polariza a sociedade, o que implicaria num processo de desvalorização de outras formas de educar e num processo de alienação daqueles que absorvem a ideia de um único formato. Neste sentido, a escola se configuraria num ambiente de supressão de saberes e, com a perpetuação dela como eixo central de educação, poderia acarretar numa degradação do mundo como ambiente de diversidade. Em seu livro *Sociedade sem escolas*<sup>17</sup> (1985) Illich apresenta argumentos pra desinstalar a escola considerando diversos aspectos, desde os financeiros até a ideia da escola como espaço para promover desigualdades.

---

<sup>16</sup> FREIRE apud MESQUIDA, 2009:551.

<sup>17</sup> ILLICH, Ivan. (1985). *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes.

Para Illich (1985) a escola eterniza a supressão de saberes dentro da sociedade, pois a lógica dentro da escola passa a ser praticada nos ambientes fora dela. “Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada” (ILLICH, 1985:17). Por isso a escola deveria ser desinstalada e a sociedade desescolarizada.

Illich permanece no campo teórico de seus questionamentos, porém sugere uma estrutura de funcionamento da prática educativa. Ele propõe uma educação a partir do que ele chama de Teia Educacional.

O termo “teia” serve para designar modalidades de acesso a diferentes recursos educacionais, para tornar a aprendizagem disponível ao público de forma geral e desenvolvida de maneira que se tenha igual oportunidade. Ou seja, proporcionar educação promovida na *convivência*<sup>18</sup>, na relação, no acesso e na compreensão do mundo real (PIETRO, 2008: 57 e 58).

Para ele a teia atenderia aos três propósitos de um bom sistema educacional:

[...] dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido (ILLICH, 1985:86).

O caminho das críticas levantadas por Freire e Illich nos situa diante de uma escola que aparentemente não representa os sujeitos que a frequentam, os sujeitos de uma sociedade globalizada. Os pensamentos dos dois filósofos evidenciam diversos pontos de uma fragilidade de representatividade na educação dos cidadãos através da forma particular assumida pela escola que conhecemos hoje. E convergem no objetivo de uma teoria ou ação educativa que promova a diversidade através da representatividade, e que, também, reconheça alteridades.

Como já dito anteriormente, os movimentos de interconexão provocam um deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação, promovendo sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. Perceber essa dinâmica de reestruturação indefinida é libertar-se de padrões definidos e

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

reproduzidos. Aprisionar uma vivência a um modelo específico é quase que impraticável nos dias atuais. A escola ainda significa a perpetuação de um modelo de vida mesmo quando ela tenta superá-lo com suas novidades tecnológicas ou pedagógicas.

Diante das questões apresentadas, a resignificação da escola para sua sobrevivência como instituição de educação se mostra urgente. E a essência do sujeito pós-moderno pode orientá-la. A escola, retomando Giddens, parece não “capturar os alinhamentos em mudança de tempo e espaço que são de importância fundamental para a mudança social em geral e para a natureza da modernidade em particular” (GIDDENS, 1991: 25). A escola de hoje ainda é uma instituição social que, através de suas práticas no campo do conhecimento, articula determinados interesses e desarticula outros.

## **2.2 | A informação visual: a imagem como esfera de informação visual e ferramenta de discurso**

A acentuação de processos de desencaixe do sistema social, entendido por Giddens (1991) como um deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço, é consequência de uma situação de globalização. Tem-se observado a potência da imagem no processo de reestruturação dessas relações por conta de seu caráter amplo e ao mesmo tempo singular. A imagem como esfera de informação visual tem adquirido um espaço importante como instrumento de expressão e representação na sociedade atual.

A informação visual, em virtude da potência propriamente técnica que emana e da precisão das imagens concretas que produz, impõe-se aos indivíduos com uma força que jamais possuíram as formas de expressão do passado. Os modelos dinâmicos da informação visual, seus patterns, tem uma potência estruturadora de um novo tipo, que atua por vias insólitas sobre a personalidade dos que a recebem: sua existência social e sua conduta com relação ao meio se

modificam radicalmente (Cohen-Seat e Fougeyrollas apud GOMES, 2015: 238).

Gomes (2015) evidencia a partir de Cohen-Seat e Fougeyrollas que a informação visual é dotada “de uma capacidade própria de estruturação que tem o poder de imprimir, com dominância a forma de representação que nossos contemporâneos fazem de si mesmos e do mundo”<sup>19</sup>. A informação visual “afeta profundidades da personalidade que ainda não foram suficientemente exploradas e sobre as quais não adquirimos um poder deliberado”<sup>20</sup> e ela tem “a capacidade de contribuir efetivamente para transformar a visão do mundo do homem contemporâneo”<sup>21</sup>. Neste sentido, a imagem na amplitude de informação visual encontra no contexto atual momento para intensificar sua aplicação como linguagem e estender nosso conhecimento sobre ela. Diante da presença intensa da imagem como ferramenta de informação e produtora de discurso percebeu-se a criação e instituição de significados sociais que particularizaram o modo de ser, representar e estar em sociedade na atualidade. Para essas particularidades na utilização da imagem deu-se o nome de cultura visual.

O termo cultura visual pode englobar uma variedade de formas de representação, desde as artes visuais e o cinema, até a televisão e a propaganda, atingindo ainda áreas em que, em geral, não se tende a pensar em cultura visual – as ciências, a justiça, a medicina (MONTEIRO, 2008:131).

Conforme explicitado por Monteiro (2008), o alcance da cultura visual é extenso, muitas vezes não dimensionado. Perceber esse fato nos possibilita investigar, dentro da escola de hoje, a dinâmica da cultura visual com o objetivo de contextualizar o ambiente de discussão deste trabalho.

---

<sup>19</sup> GOMES, 2015:241.

<sup>20</sup> Ibidem: 241.

<sup>21</sup> Ibidem: 241.

### 2.2.1 | A cultura visual na escola

Para conceber a edificação da imagem como informação visual na situação de cultura visual dentro da escola separou-se este tópico em três momentos. O primeiro deles nos dará uma noção de como a imagem se estabeleceu como matéria a ser estudada na escola – I) A imagem como matéria de estudo. O segundo momento abordará a presença da imagem como informação visual na escola – II) A imagem como esfera de informação visual. E no terceiro apresentaremos a imagem como instrumento no processo de ensino-aprendizagem – III) A imagem como ferramenta de ensino-aprendizagem.

#### I. A imagem como matéria de estudo<sup>22</sup>

No Brasil a imagem como matéria de estudo esteve vinculada ao ensino da Arte e do Design. Segundo Ana Mae Barbosa (2015) o ensino da Arte e do Design possui “uma história em comum até a década de 1950, irmanada pela designação ‘ensino do desenho’”<sup>23</sup>. Barbosa<sup>24</sup> nos revela a trajetória da imagem como matéria de estudo traçando as principais mudanças no ensino da imagem na educação escolar brasileira, com o objetivo de entender os principais aspectos que foram considerados no estabelecimento dessas mudanças. O resgate desta história nos posicionará diante da imagem como tema de estudo nas instituições escolares de hoje.

A discussão acerca da importância do desenho na educação popular no Brasil, que aconteceu entre os anos de 1870 e 1901, pode ser considerada o engatinhar da história da imagem como corpo de estudo. Em meio a essa discussão, as tarefas desenvolvidas nas escolas relacionadas à arte foram vistas como atividades que acrescentam e contribuem no processo de aprendizado. Até esse momento, o ensino do desenho acontecia apenas através da produção de peças de arte nas escolas primárias particulares e nas escolas secundárias públicas e particulares. Com a

---

<sup>22</sup> Este trecho da pesquisa é resultado da revisão de capítulo da monografia de final do curso de graduação da autora – (MELO, 2007) - *Design e Educação: uma discussão sobre a introdução de noções de design gráfico como uma atividade no currículo de artes do Ensino Fundamental Brasileiro e uma proposta inicial de conteúdos para essa atividade. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Design) - Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Solange Galvão Coutinho.*

<sup>23</sup> BARBOSA, 2015: 39.

<sup>24</sup> BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação na cultura brasileira. In: Arte-educação: perspectivas. P. 89-93, 1988.

consideração do desenho como matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária públicas concretizou-se a sua democratização através de sua introdução no currículo escolar. A partir daí, o aprendizado do desenho passou a ser realizado através de árduos exercícios formais.

O estudo do desenho nas escolas públicas qualificaria e formaria grande parte da população munindo-a com habilidades específicas necessárias para o trabalho nas indústrias que estavam surgindo, e, dessa forma, possibilitaria o crescimento do país. Embora visasse o desenvolvimento econômico, o ensino da arte, defendido pelo Liberal Rui Barbosa, não se restringia aos conhecimentos e habilidades técnicas. Em seu parecer apresentado na Câmara do Império, em 1882, para reforma do ensino primário, Rui Barbosa enumera os argumentos a favor da presença do desenho no ensino escolar, alguns deles apresentados a seguir:

“1º Que o desenho é um dote acessível a todos os homens, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão;

2º Que, na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, o desenho precede a escrita;

3º Que o seu ensino deve principiar desde os primeiros passos da criança na cultura do espírito, isto é, desde a entrada no jardim de infância;

4º Que, longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza; longe de retardá-lo, só lhe faz ganhar tempo; longe de dificultar os outros estudos, facilita-os, e auxilia-os enormemente;

5º Que é um elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental;

6º Que sua generalização como disciplina inseparável da escola popular é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e engrandecimento da riqueza dos Estados”<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> BARBOSA, 2004:46.

Rui Barbosa acreditava que a junção do estudo da ciência com o da arte, aplicada pelo desenho, formaria maquinistas, mestres de oficinas, agrimensores, com gosto pela arte. Ainda segundo ele, visando o desenvolvimento econômico do país, “não seria possível ‘estar dentro da civilização e fora da arte;’ [entendia que] ‘nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, formando, a um tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto.’ [Acreditava que] ‘a faculdade de sentir, admirar e gozar o belo existe virtualmente em todas as almas; é, em todos nós, apenas questão de cultivo”<sup>26</sup>.

Entre os anos de 1914 e 1927 o foco dos estudos em arte na escola volta-se para a criança, com base na Pedagogia Experimental. É nesse momento que o estudo da arte, antes nunca valorizado no seu nível cognitivo, torna-se uma forma de expressão das crianças e instrumento de investigação de seus processos mentais. A atividade de se produzir arte pelas crianças não era considerada em si mesma importante. O que era levado em conta era o entendimento sobre as características da expressão da criança através do desenho. É nesse momento que antigos modelos que privilegiavam a cópia e a imitação sofrem suas primeiras condenações, e quando é dada a permissão à criança de procurar seus modelos a partir de sua imaginação. Mesmo levando em consideração a concepção elaborada pela criança, a Pedagogia Experimental tratava os produtos das crianças de forma um tanto quanto negativa. A concepção do desenho da criança era visto “como um produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal e uma representação inadequada. Mas auto-corrigível”<sup>27</sup>.

Nos anos que se seguem, entre 1927 e 1935, uma movimentação nacionalista, iniciada na Semana de Arte Moderna, em 1922, toma conta das manifestações artísticas do país. A ideia de se produzir arte genuinamente brasileira é o objetivo maior de todos os setores da arte, cada qual com sua leitura. Durante a Semana de Arte Moderna, duas grandes tendências estético-ideológicas mostraram-se claras. Uma delas representada pelos movimentos Verde-Amarelismo e a Escola da Anta, e a

---

<sup>26</sup> MAGALHÃES, 2004:XXXIV.

<sup>27</sup> BARBOSA, 1988:91.

outra, pelos movimentos Pau-Brasil e Antropofagia. O primeiro movimento, o Verde-Amarelismo, surgiu em reação ao tipo de nacionalismo defendido pelo movimento Pau-Brasil, que demonstrava revolta e irreverência contra a cultura acadêmica e contra a dominação cultural europeia no país. Oswald de Andrade, em o “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, propõe a criação da primeira poesia de exportação do país, assim como o Pau-Brasil foi o primeiro produto de exportação do Brasil colônia. A produção artística defendida pelo movimento deveria ser “primitivista, construída com base em uma revisão crítica de nosso passado histórico e cultural e na aceitação e valorização das riquezas e contrastes da realidade e da cultura brasileiras”<sup>28</sup>. Já os verde-amarelistas tinham como proposta um nacionalismo primitivista e ufanista e idolatrava o Tupi. Em 1927, esse grupo transforma-se na Escola da Anta. E em contrapartida ao primitivismo xenófobo da Escola da Anta surge um movimento com uma proposta bastante interessante, a Antropofagia, nome dado inspirado no quadro “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, que significa antropofágico. O movimento antropofágico buscava não negar a cultura estrangeira, mas também não copiá-la nem imitá-la. A cultura estrangeira era “devorada”, aproveitando suas inovações artísticas sem perder a nossa própria identidade cultural.

A ideia de aproveitar o que vem do estrangeiro, não apenas copiá-lo, foi transferida também para os modelos pedagógicos elaborados na época. Sem desconsiderar os modelos vindos de fora, viu-se a necessidade de adaptá-los à realidade brasileira. É por esse viés que chega ao Brasil o movimento Escola Nova que surgiu na Europa no final do século XIX e foi trazido para os Estados Unidos da América por Jonh Dewey. No nosso país o movimento Escola Nova teve grande preocupação em democratizar a sociedade, até então amarrada ao sistema oligárquico. No que diz respeito à arte na educação, o movimento Escola Nova trouxe a influência de vários estudiosos estrangeiros da área. Entre eles está Jonh Dewey, considerado por Ana Mae Barbosa<sup>29</sup> uma das maiores influências da arte/educação na época, cujas práticas estão presentes até hoje na sala de aula. Segundo Barbosa (1982), a ideia de entender a arte como ferramenta facilitadora de aprendizagem de outras disciplinas, o desenho de observação como reflexão visual, a arte como meio para a formatação de conceito e

---

<sup>28</sup> CEREJA & MAGALHÃES, 1995: 304.

<sup>29</sup> BARBOSA, 1982: 25.

como fase final de uma experiência fazem parte do pensamento deweyano. A Escola Nova não utilizava a arte apenas como meio de auto-expressão, ela buscava trazê-la para dentro da sala de aula como um veículo capaz de materializar uma imagem ou ideia, ilustrar um conceito. ...“A arte era vista como uma maneira de ajudar as crianças a organizar e fixar noções aprendidas em outros campos de estudo” (BARBOSA, 1982:94). A auto-expressão era integrada com a estrutura conceitual da ciência, história, geografia, na tentativa de desvincular aquela da ideia de que seria uma produção sem sentido, apenas exposição de sentimentos. Ainda nesse período, muitos artigos e atividades que visavam à investigação sobre a arte da criança foram conduzidos por Mário de Andrade no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Nesse momento fica visível o caminho de tornar a imagem matéria de estudo através da disciplina de arte.

No período de 1935 a 1948, a escola, um dos pilares de um governo, sofre com as mudanças políticas. Com a Ditadura de Getúlio Vargas, o grupo da Escola Nova fica afastado do governo e desarticulado. Em consequência, nas escolas elementares e secundárias ocorre a diluição dos métodos propostos por ela. Apesar de ter sido um momento em que a produção e pesquisa em arte/educação bem como informações em jornais diários e em jornais sobre educação apresentaram sensível redução, Mário de Andrade tenta pela primeira vez estudar a arte da criança dentro da universidade, no Distrito Federal. Como em todo regime autoritário, seus pensadores são desarticulados. Muitos educadores foram transferidos para prestação de outros serviços. “Sob o regime ditatorial a educação tornou-se uma carreira débil, amaldiçoada pela política e pelo perigo de ser acusado de socialista ou comunista”<sup>30</sup>. Seguindo o ideário populista trazido junto com a ditadura de Vargas, o governo tenta estender às massas populares o direito à educação escolar, mas trouxe consigo uma educação aligeirada e estereotipada. A única preocupação era de se ter uma grande quantidade de gente na escola. É um período de estagnação para os pensadores e mobilizadores de ideias (BARBOSA, 1982).

Após a ditadura de Vargas, entre 1948 e 1963, num período de redemocratização que revitalizou a vida social, a movimentação acerca de educar através da arte continua.

---

<sup>30</sup> BARBOSA, 1982: 92.

Escolinhas de Arte desvinculadas das escolas são criadas. Em 1948 é fundada no Rio de Janeiro por Lúcia Alencastro Valentim e Margaret Spence a Escola de Arte do Brasil (EAB), que teve como influência e inspiração os trabalhos desenvolvidos por Hebert Read. Segundo Bacarin e Noma<sup>31</sup>, a criação das escolinhas de arte pode ser considerada a formalização da arte/educação no país, pois é nesse momento que se fundamenta a proposta educacional que influencia até os dias de hoje a arte/educação no Brasil. O respeito para com a expressão livre da criança, seu gesto-traço, suas brincadeiras de faz de conta e sua espontaneidade são alguns dos fundamentos desenvolvidos nesse período, inspirados nos princípios postulados pela escola nova europeia e norte-americana, junto com uma adaptação dos princípios de Dewey e Read.

Em 1958, o governo federal permitiu que as práticas vividas nas escolinhas de arte fossem introduzidas nas escolas públicas através de um formato de classes experimentais. A Escola de Arte do Brasil se transformou nesse momento em uma formadora de arte/educadores. Muitos governos estaduais e instituições privadas solicitaram a ela que treinasse seus professores e lhes desse consultoria em arte/educação. Quase vinte escolinhas de arte foram registradas no país. Entre elas está a criada em Recife que existe até os dias de hoje.

Durante os primeiros quatro anos da década de sessenta, organizações que trabalham com a promoção de cultura, educação popular, alfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais pipocam em todo o país<sup>32</sup>. É nesse contexto, junto ao movimento de afirmação de um modelo educacional nacional, que situamos as concepções e experiências de Paulo Freire.

Em 20 de dezembro de 1961 é publicada por João Goulart, então Presidente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. Essa Lei foi prevista na constituição de 1934, seu primeiro projeto foi encaminhado do poder executivo ao legislativo em 1948 e em 1961 teve seu texto finalizado. Nela encontramos no Art. 93, relativo aos recursos para a educação, pelo qual o governo assegura recursos para o desenvolvimento das ciências, letras e artes. Há apenas essa citação sobre arte para

---

<sup>31</sup> BACARIN; NOMA, 2005: 2.

<sup>32</sup> BACARIN; NOMA, 2005: 3.

a educação em geral. No capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases, relativo à educação de grau primário, em parágrafo único, encontramos que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”<sup>33</sup>. O capítulo I da mesma Lei, relativo ao grau superior, toca novamente na questão, indicando que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. No mais, o tema arte não está presente nessa LDB.

A desarticulação dos movimentos sociais e escolares também acontece nos anos da ditadura militar. Em 1971, baseado numa criação ideológica de educadores norte-americanos, um acordo é estabelecido entre Ministério da Educação (MEC) e o United States Agency for International Development (USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) que reformulou a educação brasileira, definindo, sob a Lei nº 5.692 relativa às diretrizes e bases da educação brasileira, a arte como atividade obrigatória nos primeiro e segundo graus. Segundo Barbosa, “esta Lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão de obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime militar”<sup>34</sup>. A arte passou a ser, a partir de então, a única matéria que permitia abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, já que filosofia e história foram banidas do currículo.

Em 1973, o governo federal cria nas universidades cursos de licenciatura em educação artística com o objetivo de preparar profissionais para lecionar a disciplina de educação artística criada pela nova Lei. O curso compreendia um currículo básico em todo o país, possuía duração de dois anos e preparava o profissional de arte para ensinar música, teatro, artes visuais, etc, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série e às vezes no segundo grau.

---

<sup>33</sup> Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>34</sup> BARBOSA, 2004:9.

Após a saída de uma ditadura extremamente autoritária, nos deparamos com um ensino da arte carente de expressão individual. Em entrevistas feita por Ana Mae Barbosa<sup>35</sup> com professores de escolas públicas de São Paulo, todos disseram que a criatividade seria o primeiro objetivo de seu ensino. Os que enfatizaram as artes visuais atribuíam espontaneidade, auto-liberação e originalidade ao conceito de criatividade. Outra pesquisa realizada por Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira<sup>36</sup>, durante os anos de 1983 até 1985, mostrou que 82,8% dos professores tinham o livro didático como fonte de seu ensino. Essa situação ilustra bem uma contradição violenta vivida nesse período. Os livros didáticos utilizados pelos profissionais da época não tinham nenhuma relação com o objetivo maior das aulas de arte, que seria a criação. Eram apenas uma modernização na aparência gráfica dos livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico dos anos quarenta e cinquenta. Até os dias de hoje verifica-se que não há uma correspondência entre os objetivos e a prática em sala de aula. A distância entre os objetivos e a prática aumenta quando tratamos de escolas públicas. Nas particulares se busca relacionar os dois, embora nem sempre com sucesso.

Verificam-se nos anos oitenta, seguindo-se pelos noventa, novas propostas de objetivos para a arte na educação, mas nunca com a necessária renovação e aprofundamento. Métodos usados no passado continuam sendo utilizados apesar dos objetivos terem mudado. As aulas de educação artística ficaram sem sentido. Uma experiência “sem nexos”. Barbosa (1988) explica este fato, que denomina arte nonsense, como um resultado da falta de conhecimento sobre o passado, o que faz com que os arte/educadores brasileiros valorizem excessivamente o que eles consideram novo, e apliquem esse “novo” sem qualquer preocupação com o objetivo da aula. Nas palavras da autora: “... a falta de conhecimento histórico é responsável pela ansiedade voltada para o novo que domina uma grande parte dos melhores professores de arte no Brasil” (BARBOSA, 1988: 84). As novas metodologias e materiais com os quais os professores se deparam também são causadores dessa ansiedade descrita na frase anterior.

---

<sup>35</sup> BARBOSA, 2004:10.

<sup>36</sup> Ibidem: 11.

Diante da dificuldade em encontrar uma metodologia para se trabalhar em sala de aula que tenha correspondência com os objetivos da aula, Ana Mae Barbosa sugeriu, após diversas pesquisas, e, levando em consideração metodologias aplicadas em grandes centros de estudo da arte no exterior, uma nova abordagem para a arte nas escolas. A “abordagem triangular”, como foi nomeada, tem por objetivo trabalhar a arte dentro da sala de aula em três eixos, que seriam: a história da arte, a leitura da obra de arte, e o fazer artístico, sem que haja uma ordem linear no processo de trabalho dos três.

Para Ana Mae Barbosa, o fazer arte através do trabalho em atelier é indispensável e insubstituível “para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica” (BARBOSA, 2004:34). Ainda segundo a autora, essa produção da arte pelos alunos, que desenvolve o pensamento presentacional capaz de captar e processar a informação através da imagem, não é suficiente para a leitura e julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas e vistas no mundo cotidiano. Daí parte a necessidade da “leitura da obra de arte”, um outro eixo da abordagem triangular. A leitura da obra de arte prepara a criança para a decodificação da “gramática visual da imagem fixa” e, a leitura do cinema e da televisão preparara o aluno para o aprendizado da “gramática da imagem em movimento”. Segundo pesquisas feitas na França, 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente (BARBOSA, 2004).

O outro eixo da abordagem triangular, “história da arte”, é necessário no sentido de que o conhecimento da história do que você está trabalhando, de onde você está inserido e do que se quer conhecer, é essencial para uma maior compreensão do todo. O estudo da história da arte facilita caminhos de aprendizado e contextualiza a disciplina.

A abordagem triangular foi um caminho encontrado pelos professores em todo o Brasil para se trabalhar a imagem inserida na disciplina de artes na educação escolar. E, pode ter sido o início de uma formação na qual possibilitou o conceito de Arte mais

amplo. Ensinar Arte deixou de ser “só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos”<sup>37</sup>.

Barbosa (2015), em recente revisão de seus estudos acerca da história do ensino da Arte no país, posiciona a imagem como matéria de estudo de forma mais ampla, expandindo o conceito de Arte e integrando todas as mídias visuais.

## II. A imagem como esfera de informação visual

A imagem como resultado de uma produção visual tem alcançado um espaço importante, à medida que se estabelece não apenas como veículo para o mercado de consumo, mas também como ferramenta de informação. Bonsiepe (2011) fala que a consideração por representações visuais nas ciências, em detrimento ao discurso verbal, e o avanço da tecnologia digital evidenciaram o potencial cognitivo do design visual, “isto é, o papel imprescindível do design visual nos processos cognitivos”<sup>38</sup>. Ele chama esse movimento de *visual turn* ou *iconic turn* e levanta a possibilidade de estarmos lidando com um novo campo de pesquisa do design.

O *visual turn* está inserido dentro de um contexto cultural em que imagem, como esfera de informação visual, encontra, na sociedade industrial e tecnológica, ecossistema para se estabelecer como ferramenta destaque de discurso e diálogo. Diante disso, o ambiente escolar sugere a presença poderosa da imagem como informação visual. Embora a informação visual esteja presente na escola, ela não se apresenta conforme a identificação de sua potência. Coutinho (2006) chama de, “no mínimo, desastrosa”<sup>39</sup> a realidade do universo imagético na escola. A autora pontua que, quando as poucas escolas contam com espaços e instalações adequados, “o trabalho de arte é organizado como mais uma disciplina dentro dos currículos tecnicistas e com uma pequena carga horária semanal”<sup>40</sup>. E que diante desse fato, “a

---

<sup>37</sup> BARBOSA, 2015: 21.

<sup>38</sup> BONSIPE, 2011:238.

<sup>39</sup> COUTINHO, 2006: 52.

<sup>40</sup> COUTINHO, 2006: 52.

arte continua ainda a ser encarada, no universo da escola, como um mero lazer, uma distração ante as demais atividades ‘sérias’”<sup>41</sup>. Encarar a arte dessa maneira compromete o entendimento da imagem como informação visual, já que é através da disciplina de artes que se trabalha a imagem como matéria de estudo. Coutinho ressalta a escolha inadequada do professor de artes para função de “‘decorar’ a escola e de liderar as atividades cívicas e festivas”<sup>42</sup>, já que essa função não contribui para o objetivo das aulas de artes, pois, na maioria das vezes, essas atividades estão atreladas à estrutura física, burocrática e ideológica do espaço.

Ainda segundo resultado da pesquisa de Coutinho (2006), as escolas, não só as públicas estaduais ou municipais, também as privadas, concentram seus esforços na utilização de sua produção de material didático visual. Entre eles encontramos:

(cartazes, sinalizações, murais, entre outros, produzidos pelos professores e, em alguns casos pelos alunos); fichas de aula (em geral, fotocopiadas ou ainda mimeografadas, concebidas e executadas pelos professores); e o livro didático, estes impressos e produzidos fora do ambiente escolar por especialistas (incluindo os designers), todavia escolhidos pelos coordenadores e professores (COUTINHO, 2006:54).

Tais ferramentas compõem o leque de produção de informação visual dentro do ambiente escolar. É constatada a busca pela ampliação na utilização de outros instrumentos de informação visual, (tais como televisão, computador, tablets), com o objetivo de diversificar objetos e, também, de representar o que a comunidade vive fora da escola. Porém, no caso das escolas públicas, o obstáculo da manutenção de equipamento e dificuldade de introduzir os professores nas novas tecnologias têm deixado de lado alguns desses instrumentos educacionais. Ficando o aprimoramento da utilização desses instrumentos restritos às escolas públicas com foco em tecnologia. Dessa forma, os artefatos educacionais com tecnologia mais atuais não conseguem alcançar maiores amplitudes de trabalho. Deixando para os artefatos educacionais utilizados tradicionalmente essa função. Mesmo com a utilização de artefatos educacionais tradicionais a imagem tem contraído um valor diferente do

---

<sup>41</sup> Ibidem: 52.

<sup>42</sup> Ibidem: 52.

anterior por conta do contexto em que ela se encontra. É sob essa ótica que um grupo de pesquisadores da UFPE vem desenvolvendo seu trabalho.

A trajetória da investigação da imagem como esfera de informação visual no ambiente escolar será abordado no item quatro dessa pesquisa.

### **III. A imagem como ferramenta de ensino-aprendizagem**

Revelou-se no item anterior a presença da imagem como informação visual no ambiente escolar. Verificou-se também que a utilização da imagem como ferramenta de ensino-aprendizagem já é discutida e trabalhada dentro da disciplina de artes. O transbordamento da utilização da imagem como ferramenta de ensino-aprendizagem acontece pelo reconhecimento da potência do caráter interdisciplinar de tal ferramenta. Entretanto, desenvolver tal potência na formação do agente de ensino dentro de sala de aula, o professor, não tem acontecido. A formação nas licenciaturas brasileiras segue a lógica da especialização. Sabe-se que ao especializar a formação dos docentes, fragmenta-se o conhecimento.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN apud FONTOURA, 2011:89).

Ou seja, limitar a identificada potência da imagem como ferramenta no processo do aprender a uma disciplina específica corresponde à ideia de fragmentação do conhecimento dificultando a visualização dos objetos estudados dentro de seu contexto. Libertar esse conhecimento de uma disciplina é enxergar a complexidade das representações e relações no mundo atual e possibilitar mais uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Somado a esse fato, observa-se cada vez mais

cedo e com maior frequência o envolvimento de não-especialistas <sup>43</sup> na atividade de estruturar mensagens visuais tradicionalmente atribuídas apenas a especialistas da área. Nesse sentido, Lopes (2014) sugere uma formação do olhar para professores “tendo o design da informação como conhecimento basilar” <sup>44</sup>. Lopes (2014) ainda assinala o professor como agente velado da cultura visual.

... O professor, dentre vários outros profissionais, tem imbricado ao seu papel social a condição de agente construtor de base, na formação da cultura visual brasileira, na medida em que é com a mimese do comportamento da sua expressão gráfica que os alunos constroem, conseqüentemente, a sua expressão (LOPES, 2014:7).

Lopes mostra que a imagem como esfera de informação visual vem sendo utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem não só pelo professor de artes. Verifica-se que a noção da imagem como um poderoso recurso de ensino é compartilhada, mesmo que não de forma evidente, pelos professores. Essa noção se expande no contexto atual quando se amplia e se facilita o uso dos recursos de elaboração de conteúdo. Porém, observa-se uma falta de domínio na utilização da ferramenta. Essa fragilidade diante de tal ferramenta é percebida na restrição da utilização do artefato; na falta de consciência do professor como agente de cultura visual dentro da escola; e na limitação do estudo relativo à imagem à disciplina de artes. Ou seja, a imagem como esfera de informação visual é utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem, porém, a abordagem de sua utilização possui entraves que buscaremos entender e nomear nessa pesquisa.

### **2.3 | Primeira discussão: A informação visual para um contexto de discontinuidades e alteridades**

Diante dos temas até aqui abordados, entende-se que a imagem como esfera de informação visual no ambiente escolar, amplia as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Limitar o estudo da imagem a uma disciplina específica

---

<sup>43</sup> Por ‘não-especialistas’, no âmbito da pesquisa, são aqueles profissionais que não são designers.

<sup>44</sup> LOPES, 2014:6.

restringe a potência da imagem como forma de expressão, e, aparentemente, reflete de forma negativa na sua importância nos processos de ensino-aprendizagem. Com o olhar sobre a pertinência ou não da noção de disciplina em ambientes de educação, Fontoura (2011) entende a interdisciplinaridade como representação de “uma possibilidade de ação comprometida com a continuidade da democracia”<sup>45</sup>. Para Fontoura, a “interdisciplinaridade deve ser entendida como uma forma de conscientização e não apenas como uma atitude na vida”<sup>46</sup>. Neste sentido, entendendo a democracia como “sistema comprometido com a igualdade ou a distribuição igualitária de poder”<sup>47</sup>, garantir sua continuidade numa atitude interdisciplinar, ao que tudo indica, é convidativo, se não urgente, numa situação de globalização, a qual coloca em contatos diversos saberes e práticas ao redor do mundo, e numa situação de necessidade de representatividade dessa diversidade.

Ainda segundo Fontoura (2011), “quando questões como estas são evocadas, emerge, quase que por força do destino, uma nova forma de humanismo em oposição ao especialismo vigente até então”<sup>48</sup>. Numa mesma reflexão, com a ideia de romper um paradigma na relação entre o ser humano e suas ferramentas de atividade a partir do estabelecimento da divisão do trabalho, Illich<sup>49</sup> desenvolveu, na década de setenta, o conceito de convivencialidade. A discussão do Design da Informação como ferramenta convivial de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, sugere uma abordagem democrática na sua utilização. Democrática no sentido de não estabelecer normas para sua utilização com o intuito de garantir autonomia. No contexto atual já apresentado neste capítulo, utilizar o Design da Informação como ferramenta convivial amplia a representatividade nos discursos visuais construídos. Ampliando os discursos, amplia-se a visualização da diversidade e imaginamos que, por consequência, intensifica-se o respeito à alteridade.

---

<sup>45</sup> FONTOURA, 2011: 87.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> HOUAISS, 2010: 225.

<sup>48</sup> FONTOURA, 2011: 87.

<sup>49</sup> Ivan Illich: a obra aqui citada será estudada no próximo capítulo.

Design

&

Convivialidade

### 3 | Design e Convivialidade

*“O termo ‘design’ se refere a um potencial ao qual cada um tem acesso e que se manifesta na invenção de novas práticas da vida cotidiana. [...] Design é uma atividade fundamental, com ramificações capilares em todas as atividades humanas; por isso, nenhuma profissão pode pretender o monopólio do Design”.<sup>50</sup>*

Este capítulo desenvolve o objeto de estudo desta pesquisa, o Design da Informação como Ferramenta Convivial no ambiente da educação escolar. Para tanto, o capítulo divide-se em dois momentos, o primeiro dedicado ao Design e o segundo à Ferramenta Convivial.

Inicialmente fez-se necessário compreender o conceito do termo <design> a fim de observar a sua natureza de propiciar uma vida em comum, o convívio. Neste sentido, Bonsiepe discute o design como uma ferramenta para democracia.

Em seguida, o Design da Informação será apresentado levando-se em conta a visão do teórico Pettersson. E, por fim, o Design da Informação no ambiente escolar será contemplado.

No segundo momento o conceito de <convivialidade> será abordado, apresentando o seu teórico, a obra em que o conceito é tratado, “A Convivialidade”, e apreciações sobre a obra serão trazidas. Para que, por fim, uma discussão sobre a convivialidade como território possível na interseção Design/Educação seja levantada.

---

<sup>50</sup> BONSIEPE, 1997:15 e 16.

### 3.1 | Design: uma rápida apresentação para compreensão dos aspectos relevantes do termo para esta pesquisa

Ao sugerir o design como uma ferramenta que promove a democracia, Gui Bonsiepe contribui para o entendimento do design como prática para a convivência. No desenvolvimento dessa discussão Bonsiepe (2011) evidencia a abrangência que o conceito <design> tomou em sua história social.

Não faz muito tempo [anos 1960], o termo <designer> descrevia alguém como Eliot Noyes, responsável pelo design da máquina de escrever Selectric da IBM [...] Hoje, o termo <designer> evoca provavelmente nomes como Ralph Lauren ou Giorgio Armani, ou seja, designer de moda. [...] Como resultado, <design>, na opinião pública, se identifica com envoltórios: a carcaça de um computador; o copo de uma lapiseira; a armação de um par de óculos (RYBCZYNSKI apud BONSIPE, 2011:17 e 18).

Para Bonsiepe, o caminho que o termo trilhou o tem distanciado da ideia de solução inteligente de problemas e se aproximado “do efêmero, da moda”<sup>51</sup>, “da glamourização do mundo dos objetos”<sup>52</sup>. A comunicação de massa acentuou esse movimento de distanciamento, representado por uma expansão horizontal de seu conceito, e de aproximação, representada pelo estreitamento de outros aspectos tal como o projetual reduzindo verticalmente o significado do conceito. Posicionamento semelhante é visto em outros momentos da história. Bonsiepe fala que Raimonda Riccini

constatou o desprezo pelo estudo dos artefatos materiais e semióticos desde a cultura clássica greco-romana até o período medieval, quando foram criadas as primeiras universidades ocidentais. Essa tradição não favoreceu o domínio do projeto em nenhuma carreira profissional ou em disciplinas acadêmicas. (BONSIPE, 2011:18)

Ou seja, verifica-se que historicamente existe o que o autor chama de ‘desprezo’ pelo conhecimento projetual nas carreiras profissionais. Esse desprezo pode ser explicado

---

<sup>51</sup> BONSIPE, 2011:18.

<sup>52</sup> Ibidem:18.

pelo processo histórico das instituições de educação. Como já visto no capítulo anterior, a educação se desenvolve a partir da relação de identidade entre educação e trabalho. No momento em que se rompe essa relação e se estrutura uma educação escolar que prioriza e perpetua um dos lados da relação, no caso a educação para atividades intelectuais, o outro lado, a educação voltada para atividades de trabalho, fica negligenciada, como sugerida por Bonsiepe. A atividade projetual está intimamente ligada a soluções para problemas práticos reais relativos ao trabalho do ser humano. Isto é, a educação escolar como tem se apresentado acaba por definir um lugar menos importante para as atividades associadas a projetos. Essa posição se mantém na educação avançada.

Segundo Bonsiepe (2011), a desconsideração pelo projeto se reflete nas atividades acadêmicas que o tem como fundamento. Para o autor “o ensino do projeto nunca atingiu padrões igualáveis aos do ensino de ciências”<sup>53</sup>.

Esse fato explica a dificuldade de incorporar a formação da competência projetual nas estruturas acadêmicas, onde as tradições e critérios de excelência científica diferem fundamentalmente das tradições e critérios de excelência das disciplinas projetuais (BONSIEPE, 2011:19).

Sendo assim, a dificuldade de se inserir o conhecimento projetual nas estruturas acadêmicas, somada a expansão horizontal do conceito <design>, que para Bonsiepe banalizou o termo<sup>54</sup>, condena o design a uma situação de vulnerabilidade, gerando confusão no seu entendimento. O conceito <design> carrega consigo o projetar, porém no processo de popularização do termo, o que menos se evidencia é a sua competência projetual. Neste sentido, a conotação de profissionalismo observada na competência de projetar perde-se nesse movimento. A partir dessa ideia Bonsiepe opta pela palavra projeto em vez da palavra design. Apenas em situações em que essa particularidade não cause confusões o autor escolhe o termo <design>. Para ilustrar a situação de distanciamento entre o design e o projetar, Bonsiepe cita Bruera:

---

<sup>53</sup> Bonsiepe, 2011:19.

<sup>54</sup> Ibidem: 224.

Há algum tempo, nossas aquisições são vítimas do design e dos designers que, sabendo que o produto não se limita a uma única dimensão, fazem de tudo para não limitá-lo à dimensão da praticidade. [...] Os bens materiais, como indicadores de gosto e do *lifestyle*, são usados mais como objetos de comunicação em vez de objetos de uso (BRUERA apud BONSIPE, 2011:224).

A necessidade de explicitar as nuances semânticas do termo <design> no intuito de evidenciar seu distanciamento da competência projetual se justifica quando Bonsiepe propõe uma prática do design para a democracia. Ele entende que a perda da competência projetual do termo <design> com sua popularização enfraquece a atividade do design como prática voltada para a democracia. O autor nos faz entender que os “exercícios das capacidades projetuais para interpretar as necessidades de grupos sociais e elaborar propostas viáveis, emancipatórias, em forma de artefatos instrumentais e artefatos semióticos” é uma prática humanista do design que aspira a democracia. O autor afirma que “o conceito de democracia sofreu alguns desgastes nos últimos anos”<sup>55</sup> e explica que “na concepção neoliberal, a democracia é sinônimo de predominância do mercado como instância suprema para regular as relações sociais e econômicas”<sup>56</sup>. Dessa forma, para evitar qualquer confusão sobre a ideia de democracia, Bonsiepe deixa clara a sua interpretação do termo. Para ele democracia é “possibilitar a participação dos dominados, para criar um espaço de autodeterminação”<sup>57</sup>. “Isso significa criação do espaço para um projeto próprio, para um design próprio”<sup>58</sup>. Ou seja, um território no qual todos tenham a possibilidade de estar e praticar, possibilitando uma vida em comum, o convívio. A democracia propõe, portanto, um ambiente de redução de heteronomia, “entendida como subordinação a uma ordem imposta por agentes externos”<sup>59</sup>. Ainda na discussão sobre democracia e design, Bonsiepe expõe o design industrial “como pertencente ao conjunto de técnicas das grandes corporações para expandir e manter o poder”<sup>60</sup>.

O conceito <design>, em seu processo histórico tem abarcado alguns sentidos e suas práticas parecem ser de diversas abordagens. Bonsiepe nos chama a atenção quanto à

---

<sup>55</sup> Bonsiepe, 2011:20.

<sup>56</sup> Ibidem: 20.

<sup>57</sup> Ibidem: 20.

<sup>58</sup> Ibidem: 20.

<sup>59</sup> Ibidem: 20.

<sup>60</sup> Ibidem: 21.

perda de um componente de grande importância para o conceito <design> que é a competência do projetar. E entende essa perda como um caminho de antidemocracia do design. Ao situar o design industrial como ferramenta de manutenção de um centro de poder, Bonsiepe nos convida a perceber que a prática do design está atrelada a diversos objetivos. Se pensarmos o design para a democracia precisaremos nos posicionar quanto à forma de praticá-lo e resgatar a competência do projetar para o conceito <design>. Dependendo das intenções, o design pode tender para a autonomia ou para a heteronomia (BONSIEPE, 2011:23).

Ao compreender que a prática do design pode tender para um dos polos – autonomia ou heteronomia -, Bonsiepe (2011) aborda o tema das políticas tecnológicas e industriais na América Latina. O autor diz que “as pesquisas sobre o tema revelam dados esclarecedores sobre certos avanços e retrocessos, contudo, parecem favorecer uma interpretação reducionista da tecnologia”<sup>61</sup>. Ele entende que essa perda na interpretação é consequência da “indiferença ou até cegueira”<sup>62</sup> que se observa com relação à dimensão projetual nos artefatos gerados. O autor, então, situa o projeto dentro do design no que diz respeito à tecnologia. Para ele,

a <tecnologia> abrange o arsenal de artefatos e processos para produzir mercadorias materiais e/ou semióticas, com as quais as empresas estão inundando a vida cotidiana. Isto é, a tecnologia é composta de hardware e software e esse aspecto do *soft* inclui o design como faceta imprescindível da tecnologia (BONSIEPE, 2011:23).

Para ilustrar a ideia dos polos, Bonsiepe cita a opção pelo desenvolvimento dos aspectos técnicos e não semióticos dos produtos industriais nas políticas de três países da América Latina: Chile, Argentina e Brasil. O direcionamento da política industrial com foco nos aspectos técnicos, com o objetivo de aumentar a produção de certos produtos, é um meio para “democratizar o consumo e permitir, a um amplo setor da população, o acesso a um universo de produtos técnicos para melhorar a vida cotidiana em seus diferentes domínios”<sup>63</sup>. Porém, o não investimento no outro

---

<sup>61</sup> Bonsiepe, 2011:23.

<sup>62</sup> Ibidem: 23.

<sup>63</sup> Ibidem: 23.

aspecto do produto, o semiótico, mostra uma política desatualizada de industrialização<sup>64</sup>. “Uma política atualizada de industrialização deveria incluir a indústria da informação, para a qual o design gráfico, ou melhor, o design da informação, pode prestar serviços essenciais”<sup>65</sup>. Isto porque

com a difusão da tecnologia digital, começou a surgir uma corrente dentro do discurso projetual afirmando que, hoje em dia, as principais questões colocadas a um designer são os aspectos simbólicos, pois as questões relacionadas às funções dos produtos perderam importância (BONSIEPE, 2011:24).

Somado a este fato, a miniaturização impossibilitou a visualização do funcionamento de alguns componentes, o que acarretou num investimento para torná-los visíveis. Surgem, então, novas temáticas relacionadas ao Design da Informação, as quais possuem “exigências cognitivas que nunca receberam a devida atenção na tradição do ensino do design gráfico”<sup>66</sup>. Diante disso, Bonsiepe observa uma reaproximação e a relação entre as atividades orientadas cognitivamente e operacionalmente.

Observamos a posição de Bonsiepe com relação ao que se entende pelo termo <design> verificando um distanciamento da competência projetual que o termo carrega, restando-lhe uma força de representação através de aspectos relacionados ao envoltório dos produtos. Bonsiepe chega, em determinado momento, a separar do termo <design> do seu caráter projetual. No entanto, na condução de seu texto, o autor ressalta a importância de resgatar tal caráter, e sugere outro sentido às questões relacionadas ao envoltório quando evidencia a crescente importância dos aspectos semânticos no desenvolvimento dos artefatos.

Bonsiepe nos dá a entender que, assim como a qualidade projetual evidente, uma atenção maior às exigências cognitivas dos artefatos seria mais um princípio para uma abordagem do design para a democracia, para a vida em comum, o convívio. Observa-

---

<sup>64</sup> A certeza da percepção de uma política industrial atrasada no sentido apresentado por Bonsiepe é uma característica dos países que estiveram e continuam se posicionando como países periféricos nas intenções de inovação da indústria. Esse fato os situa numa recorrente posição de indústria atrasada com relação às outras nações. Esses países, também chamados de terceiro mundo, são territórios da exploração das inúmeras e diversas formas de colonização. Sendo assim, é esperado um movimento de direcionamento atual para a política industrial.

<sup>65</sup> Bonsiepe, 2011:24.

<sup>66</sup> Bonsiepe, 2011:24.

se a importância do domínio cognitivo na prática do design, e, por sua vez, o papel imprescindível do exercício visual do design no desenvolvimento dos artefatos.

Shedroff (2001) verifica o desenvolvimento do domínio dos aspectos cognitivos da prática do design através do Design da Informação (DI). A partir do DI, tem-se observado a importância da estrutura em si na construção da mensagem. A estrutura da mensagem por si só afeta não só a eficácia, mas também o seu significado. Dependendo de como ela se estrutura pode-se ocorrer interpretações diferentes.

Para o autor, embora o DI tenha sido identificado como disciplina recentemente (SHEDROFF, 2001: 34), o conhecimento que pertence a essa disciplina esteve e está presente nas atividades do ser humano. Shedroff entende a informação como “dados transformados em algo mais valioso capaz de construir um contexto em torno dele a fim de tornar-se compreensível”<sup>67</sup>. Segundo ele, “o processo de compreensão é um *continuum* que parte dos Dados, uma espécie de matéria-prima, e conclui-se com a Sabedoria”<sup>68</sup> (FIGURA 1). Esse *continuum* representa uma cadeia de valor sempre crescente no processo de compreensão. Esse valor aumenta à medida que se incrementa o contexto e o significado da mensagem, que por sua vez, torna-se mais pessoal e sofisticada, aproximando-se, no *continuum*, do extremo da Sabedoria. Shedroff alerta para o valor real que se dá a quantidade de informação verificada no mundo atual. Chama de ansiedade por informação um mal que afeta a sociedade e diz que essa situação é resultado da pobreza de contexto e significado no nosso mundo.

É óbvio dizer que há muito mais informação no mundo, mas existe uma pobreza de informações valiosas, esclarecedoras e com significados; ninguém demonstrou que existe, de fato, um número maior que antes de significados que contribuam para a compreensão.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> SHEDROFF, 2001:34. Tradução livre. “information is really data transformed into something more valuable by building context around it so that it becomes understandable.”

<sup>68</sup> SHEDROFF, 2001:34.

<sup>69</sup> SHEDROFF, 2001:34. Tradução livre. “It isn’t so much that there’s more to read (although this is certainly the case), but that there is such a paucity of valuable insights and meaning; no one has shown that there is, in fact, any greater number of meanings to understand than ever before”.

FIGURA 3 | O *continuum* do processo de compreensão de Shedroff (2001).

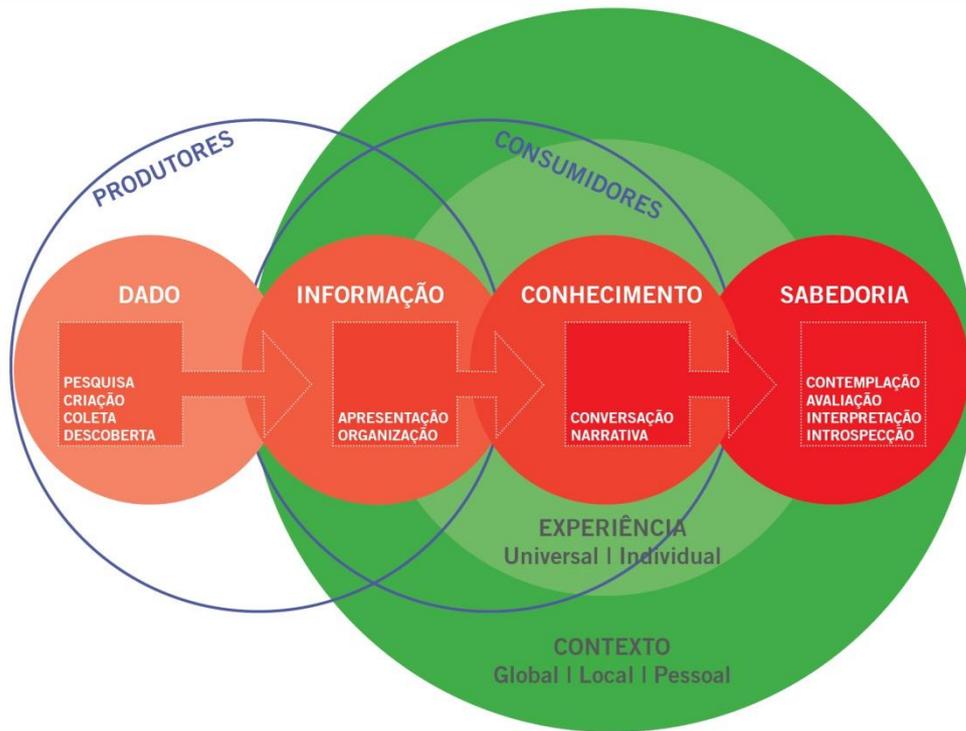


Figura baseada na apresentada por Shedroff (2001:35).

Além de representar o processo de compreensão em seu esquema, Shedroff situa os 'produtores' e 'consumidores' da informação nesse processo, e enfatiza a importância da experiência e do contexto na construção do conhecimento dentro desse processo (FIGURA 1).

Para mudar a condição da qualidade da informação, no sentido de caminhar para o extremo da Sabedoria no *continuum*, Shedroff sugere reforçar o contexto, aumentar o cuidado com a apresentação e organização dos dados e considerar as necessidades específicas do público.

Diante dos pontos levantados, entendendo o Design da Informação (DI) como importante campo para se desenvolver questões cognitivas relacionadas aos aspectos visuais dos artefatos, e, considerando a atenção aos aspectos cognitivos dos artefatos como princípio para uma abordagem do design para o convívio, o próximo tópico será dedicado ao estudo do DI e sua situação no ambiente escolar.

### 3.1.1 Design da Informação: limites do campo de conhecimento

As colocações trazidas por Bonsiepe, no tópico anterior, com relação à amplitude horizontal que o termo <design> tomou com sua popularização nos situam, aparentemente, num campo de difícil delimitação. Como visto, Bonsiepe se utiliza de outro termo, <projeto>, na tentativa de limitar uma das especificidades do design. É no sentido de clarear os limites incertos desse campo de pesquisa que Rune Pettersson (2002) propõe uma leitura sobre a estrutura dos limites disciplinares do Design e nos apresenta o Design da Informação (DI), orientando um caminho para sua definição.

No prefácio de seu livro *Information Design – An Introduction* Pettersson assinala a dificuldade de definir DI e uma das questões que ele apresenta é a da possibilidade de encontrar o DI nomeado de diversas formas (observa-se aqui o mesmo aspecto de amplitude horizontal que o termo <design> carrega). O autor verifica a utilização dos seguintes termos *Design de Comunicação, Design da Informação e Design de Apresentação* para a mesma área de conhecimento (PETTERSSON, 2012:94). Nesse mesmo prefácio Pettersson (2002) descreve como ele compreende o DI:

A fim de satisfazer as necessidades de informação do público alvo, o Design da Informação compreende a análise, o planejamento, a apresentação e a compreensão de uma mensagem - seu conteúdo, linguagem e forma. Independentemente do meio escolhido, um cenário de Design da Informação bem estruturado terá os aspectos estéticos, econômicos e ergonômicos atendidos, assim como os assuntos que necessitam ser abordados<sup>70</sup> (PETTERSSON, 2002: prefácio).

Pettersson (2002) entende que o Design da Informação tem sua origem em três áreas: (1) Design Gráfico; (2) Educação e Ensino; e (3) Arquitetura e Engenharia, ou Construção e Produção. Ele fala que nessas três áreas os profissionais “vem reconhecendo a necessidade de apresentação e interpretação de forma clara e

---

<sup>70</sup> PETTERSSON, 2002: prefácio. Tradução livre: *In order to satisfy the information needs of the intended receivers information design comprises analysis, planning, presentation and understanding of a message – its content, language and form. Regardless of the selected medium, a well designed information set will satisfy aesthetic, economic, ergonomic, as well as subject matter requirements.*

objetiva da informação verbo-visual”<sup>71</sup>. E, afirma que, “como qualquer área de conhecimento, o DI se estabelece sobre fundamentos que se expressam em quatro afirmações: (1) o DI é multidisciplinar; (2) o DI é multidimensional; (3) a teoria e prática cooperam no DI; e (4) não existem regras rígidas no DI”<sup>72</sup>. Portanto, a dificuldade em se estabelecer delimitações, que é natureza intrínseca do DI, pois se trata de uma ferramenta que dialoga com diversas áreas e possui um grande número de aplicações, compromete a tentativa de formular uma definição que contemple todas suas dimensões.

Na busca para evidenciar a extensão do campo do DI, Rune Pettersson (2002) classifica grupos a partir de seus propósitos, chamados por ele de <famílias>. “Nós podemos projetar artefatos, diferentes mensagens, performances, sistemas e processos, e nosso próprio ambiente”<sup>73</sup>. Tais propósitos dão origem a cinco famílias: (1) Design de Artefato; (2) Design de Mensagem; (3) Design de Desempenho; (4) Design de Sistemas ou Desenvolvimento de Sistemas; e (5) Design de Ambiente.

Pettersson diz que um grupo de disciplinas do Design lida com a família responsável pela criação de mensagens, Design de Mensagem, e situa o DI nesse grupo. O Design de Mensagem é um campo interdisciplinar que abarca mais de cinquenta áreas de pesquisa. Para ajudar o leitor a melhor entender o conceito de mensagem Pettersson (2012) sumariza algumas definições do termo da seguinte forma: “uma mensagem é o conteúdo da informação transmitida de um remetente para um receptor em um contexto específico em um dado momento”<sup>74</sup>.

Ainda segundo o autor, a princípio, o termo <mensagem> é válido para todas as mídias. Mesmo assim, apesar de considerar todas as formas de expressão na elaboração, produção, transmissão e interpretação da mensagem, Pettersson pontua

---

<sup>71</sup> PETERSSON, 2002:19. Tradução livre: *In these areas people have recognized the need for clear and distinct presentation and interpretation of verbo-visual information.*

<sup>72</sup> PETERSSON, 2012:94. Tradução livre: *As an area of knowledge information design rests on a foundation, which can be expressed in four basic statements: 1) ID is multi-disciplinary. 2) ID is multi-dimensional. 3) Theory and practice co-operate in ID. 4) There are no firm rules in ID.*

<sup>73</sup> PETERSSON, 2012:93. Tradução livre: *We can design artifacts, different messages, performances, systems and process, and our own environment.*

<sup>74</sup> Pettersson, 2012:93. Tradução livre: *A message is information content conveyed from a sender to a receiver in a single context on one occasion.*

os principais componentes do design de mensagem: as palavras, o conteúdo visível<sup>75</sup> e as formas. E a partir dos objetivos da mensagem estabelece subgrupos da família Design de Mensagem, chamados pelo autor de <gêneros> do Design de Mensagem. São eles: (1) Design Gráfico (considerado ferramenta importante em todos os outros quatro gêneros); (2) Design da Informação; (3) Design Instrucional (representado pela instrução audiovisual, tecnologia para educação, tecnologia instrucional); (4) Design de Massa (representado pelo design de entretenimento, estudos em comunicação, comunicação de massa, mídia, fotografia e jornalismo); (5) Design de Persuasão (representado pela propaganda, comunicação de persuasão)<sup>76</sup>.

Apesar de receber influência e depender das circunstâncias de inúmeras disciplinas acadêmicas, o modelo teórico do DM de Pettersson (2002) considera cinco principais áreas de conhecimento representadas pelos seus assuntos base: (1) Linguagem; (2) Arte e Estética; (3) Informação; (4) Comunicação; (5) Comportamento e Cognição; (6) Negócios e Lei; (7) Tecnologias para mídia; (8) Sociedade; e (9) Indivíduos<sup>77</sup> (Figura 2).

FIGURA 4 | Modelo teórico do Design de Mensagens com os assuntos das suas principais áreas de conhecimento.

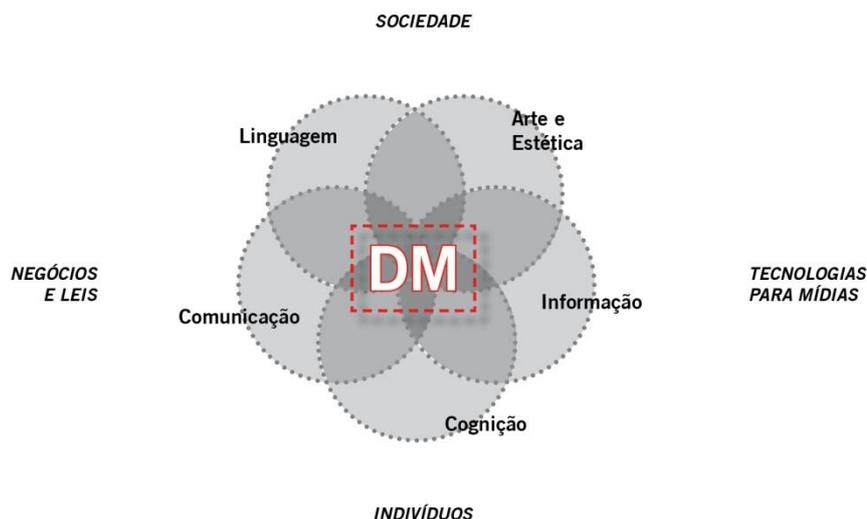


Figura baseada na apresentada por Pettersson (2002:9).

<sup>75</sup> PETERSSON, 2012: 93. Tradução livre: *visuals*. Optou-se pela tradução <conteúdo visual> pois abrange a ideia trazida pelo termo <visual> sugerido pelo autor.

<sup>76</sup> PETERSSON, 2002 e 2012. Tradução livre para os gêneros da família Design de Mensagem.

<sup>77</sup> PETERSSON, 2012: 93. Tradução livre para os assuntos base do modelo teórico da família Design de Mensagem.

Pettersson explica que

a figura acima nos mostra que diferentes áreas de conhecimento influenciam e contribuem para a parte central, o Design de Mensagem. Os círculos, que representam as várias disciplinas, não estão fortes nem nítidos. Todas as bordas estão um pouco borradas, não claras e não nítidas. Além disso, o modelo não tem a intenção de mostrar uma relação específica entre os 'assuntos base'. A importância e influência desses assuntos mudam conforme as áreas do design (PETTERSSON, 2012:93).

Baseado no modelo teórico acima, o autor demonstra a relação dessas principais áreas com o Design da Informação (Figura 3) e insiste na importância de entender os intervalos como fluidos, isto é, as interseções e as fronteiras não são rígidas.

---

FIGURA 5 | Relação de importância dos assuntos das principais áreas de conhecimento do Design de Mensagens para o subgrupo Design da Informação (DI).

---



---

Figura baseada na apresentada por Pettersson (2002:19).

Pettersson ressalta que, mesmo que a apresentação da mensagem traga um prazer estético ou que, em alguns casos, seja intelectualmente gratificante, o principal objetivo do DI é a clareza na comunicação. “Para cumprir este objetivo principal, todas as mensagens devem ser projetadas, produzidas e distribuídas com precisão, e

mais tarde interpretadas e compreendidas corretamente pela maioria das pessoas do público-alvo”<sup>78</sup>. A clareza na comunicação está, para o autor, numa mensagem capaz de prover informações necessárias para os intérpretes a fim de torná-los aptos a cumprirem determinadas tarefas. E, como já dito acima, essas mensagens poderão ser intelectualmente gratificantes no sentido de desenvolver experiências, novas habilidades e compreensão.

Podemos entender o desenvolvimento dessas competências como a cadeia de valor crescente, o *continuum*, de Shedroff (2001) apresentada no tópico anterior. Como indicado por Shedroff, existem três ações para caminhar de forma crescente no *continuum*, são elas: reforçar o contexto, aumentar o cuidado com a apresentação e organização dos dados e considerar as necessidades específicas do público.

Identifica-se em Pettersson (2002;2012) a contextualização como forma de praticar as três ações sugeridas. Para Pettersson existem três naturezas de contexto que devem ser consideradas ao conceber uma mensagem: (1) Contexto Intrínseco; (2) Contexto Envolvido; e (3) Contexto Social<sup>79</sup>. O Contexto Intrínseco pertence ao grupo do contexto interno e os outros dois ao grupo do contexto externo. O Contexto Intrínseco (1) seria as relações dos elementos, e os próprios elementos, ofertados pelo meio que a mensagem está sendo elaborada. Ou seja, este contexto estaria atrelado à ação de aumentar o cuidado com a apresentação e a organização dos dados sugerido por Shedroff. Já o Contexto Envolvido (2) seria o momento em que o público recebe a mensagem e tudo o que está presente e funcionando de forma a promover ou dificultar a clareza na comunicação. O Contexto Envolvido estaria atrelado à ação de reforçar o contexto, no sentido de ter muita clareza do local em que a mensagem será apresentada. E por fim, o Contexto Social (3), como o nome sugere, é toda a situação da comunicação (o emissor, a intenção da mensagem, o receptor e as circunstâncias em que o receptor se encontra ao receber a mensagem). O Contexto Social estaria atrelado à ação de considerar as necessidades específicas do público sugeridas por Shedroff (QUADRO 2).

---

<sup>78</sup> PETERSSON, 2012: 94. Tradução livre: *To fulfill this main goal all messages must be accurately designed, produced and distributed, and later correctly interpreted and understood by most members of the intended audience.*

<sup>79</sup> PETERSSON, 2012: 95. Tradução livre para as naturezas dos contextos: (1) *inner context*; (2) *close context*; (3) *social context*.

**QUADRO 2 – APROXIMAÇÃO DAS IDEIAS DE SHEDROFF (2001) E PETERSSON (2002; 2012).**

<b>AÇÕES PARA CAMINHAR DE FORMA CRESCENTE NO CONTINUUM   SHEDROFF (2001)</b>	<b>CONTEXTOS   PETERSSON (2002; 2012)</b>
Reforçar o contexto.	Contexto Intrínseco: <i>relações dos elementos, e os próprios elementos, ofertados pelo meio que a mensagem está sendo elaborada.</i>
Aumentar o cuidado com a apresentação e organização dos dados.	Contexto Envolvido: <i>momento em que o público recebe a mensagem e tudo o que está presente e funcionando de forma a promover ou dificultar a clareza na comunicação</i>
Considerar as necessidades específicas do público.	Contexto Social: <i>toda a situação da comunicação (o emissor, a intenção da mensagem, o receptor e a circunstância que a mensagem é interpretada).</i>

Ao relacionar as ações sugeridas por Shedroff para mudar a qualidade da informação, no sentido de caminhar para o extremo da Sabedoria no *continuum*, e as naturezas de contextos levantadas por Pettersson, entende-se que o contexto é uma porção significativa no processo de compreensão proposto pelo DI. Esta pesquisa busca compreender o contexto como resultado de uma relação de convivência, uma vida em comum que se estabelece a partir de uma inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação<sup>80</sup>. Ou seja, considerando os estudos abordados neste trabalho, ao que tudo indica, a troca de informações entre pessoas em situação de convivência, no sentido de intimidade, familiaridade, proporcionada por uma vida em comum, ampliaria a possibilidade de se ter clareza na comunicação, principal objetivo do DI defendido por Pettersson. Sendo assim, aqueles que estão inseridos no contexto, como resultado de uma relação de convivência, se apresentam como os mais aptos para conceber a mensagem. Mais ainda, ser capaz de conceber a mensagem dentro da relação de convivência emerge como princípio fundamental de comunicação numa situação de globalização, na qual os deslocamentos de contextos ocorrem intensamente e retiram a mensagem de sua relação original de convivência.

<sup>80</sup> HOUAISS, 2010:194. Significado (1) de contexto.

Propor a convivência como abordagem para a presença do DI no ambiente escolar parece, para o desenvolvimento da compreensão por meio da mensagem visual, no mínimo, interessante.

Nesse primeiro momento do capítulo, dar nitidez a presença do DI como ferramenta de ensino-aprendizagem faz-se necessário visto que se pretende discuti-lo sob a perspectiva da Convivialidade, elaborada por Ivan Illich.

### **3.1.2 | Design/Educação: a Convivialidade como território possível para as práticas e saberes produzidos na interseção dos campos**

Para Pettersson (2002), a origem do Design da Informação (DI) está em três áreas, sendo uma delas a Educação e Ensino. Dessa forma, perceber uma interseção entre os campos de conhecimento design e educação é, aparentemente, simples. Porém, alguns limites dessa interseção estão sendo investigados recentemente a partir das problemáticas observadas no ambiente escolar brasileiro. Desde 2008, através de dois projetos de pesquisas intitulados *Ensina Design*<sup>81</sup>, um panorama crítico-realístico da situação do DI presente na escola vem sendo construído e se configura a partir do trinômio: ambiente escolar e suas mensagens visuais; artefatos escolares mediadores do processo de aprendizagem; e atores sociais desse contexto (alunos, professores e gestores). A presente pesquisa surge como uma continuidade das revelações e discussões acerca desse panorama.

Dentre os pontos que permeiam cada parte do trinômio, o que perpassa por todos, e se apresenta como peculiaridade do panorama, chama a atenção da presente pesquisa: a negligência do uso da linguagem gráfica no ambiente escolar e nos artefatos educacionais, compreendida pelo *Ensina Design* como uma indiferença na sua práxis (COUTINHO, 2011:5). Para o *Ensina Design* essa indiferença aprofunda ainda mais as problemáticas levantadas. A pesquisa ainda observa os motivos desse

---

<sup>81</sup> Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq. Teve seu primeiro momento entre os anos de 2008 e 2011, intitulado: *Ensina Design: A introdução de conteúdos de Design Gráfico no currículo do ensino Fundamental Brasileiro*; e seu segundo momento entre os anos de 2012 e 2015, intitulado: *Ensina Design 2: A introdução de conteúdos de Design da Informação na formação dos professores das Licenciaturas*.

desinteresse entendidos como consequência de práticas estabelecidas e políticas construídas para a educação do país. Comportamento que pode ser transformado por meio de um novo direcionamento que, no caso do *Ensina Design*, foi propor a presença de conhecimentos do design na educação escolar, na formação de professores e alunos. O despertar para tais conhecimentos sugere um aumento de interesse pela prática do uso da linguagem gráfica no ambiente escolar e nos artefatos educacionais.

A proposta do *Ensina Design* de possibilitar aos atores sociais do contexto da educação escolar a introjeção do DI encontra no pensamento de Pettersson uma base para fortalecer a sua defesa. No entendimento do conhecimento do DI, Pettersson (2012) enfatiza a necessidade da teoria e prática caminharem juntas, no sentido de uma colaborar com a outra. O autor entende que o DI tem como fundamento *a cooperação entre teoria e prática*. Uma relação de simbiose que não traria nenhum benefício separando-as.

Todas as disciplinas do Design de Mensagem [isto inclui o DI] possuem componentes teóricos e práticos, e os designers de mensagem precisam ter conhecimentos teóricos e habilidades da prática. No intuito de reverberar o conhecimento e torná-lo qualificado no que diz respeito à teoria e prática, precisamos de conceitos tanto para estruturar nossos pensamentos, quanto para descrevê-los verbalmente (PETTERSSON, 2012:93) <sup>82</sup>.

Pettersson ainda compara a teoria e a prática no Design de Mensagem como duas faces de uma moeda. O autor chama de *infology* <sup>83</sup> os componentes teóricos do Design de Mensagem, que seria a ciência das apresentações verbais e visuais e a interpretação de mensagem; e de *infografia* o componente prático do Design de Mensagem, que seria o trabalho prático de projetar e executar uma estrutura combinada de som, imagens, textos, vídeos e design gráfico.

---

<sup>82</sup> PETTERSSON, 2012: 93. Tradução livre: *All message design disciplines have got a theoretical as well as a practical component and message designers need to have theoretical knowledge as well as practical skills. In order to perform sound reflections and make a qualified reflection regarding theory and practice, we need concepts both to structure our thoughts, and to describe them verbally.*

<sup>83</sup> *Infology*: a opção por manter o termo em inglês explica-se pela não ocorrência do seu equivalente nos textos pesquisados.

[...] *Infology* engloba os estudos de como uma combinação verbal e visual pode ser projetada e produzida para otimizar uma comunicação entre o emissor e o grupo de destinatários. Os modelos de *infology* contém elementos teóricos – descritivos - e normativos – prescritivos - (PETTERSSON, 2012: 95 e 96).<sup>84</sup>.

[Sobre o componente prático]

[...] Um designer de mensagens precisa ter boas habilidades em escrever textos compreensíveis, claros e consistentes, na criação de ilustrações, e na criação de uma tipografia clara, transparente; e na criação de um layout que aumente a atenção, percepção, interpretação, compreensão e aprendizagem do destinatário pretendido (PETTERSSON, 2012: 96)<sup>85</sup>.

Diante do que é exposto por Pettersson, trabalhar no sentido de despertar os atores do contexto escolar para o DI e desenvolver as teorias e habilidades no que diz respeito a este conhecimento torna-se algo relevante. E ainda, considerando esses atores os mais aptos a conceber a mensagem, já que estão inseridos no contexto - porção significativa no processo de compreensão –, qualificá-los com uma ferramenta que tem se apresentado cada vez mais necessária, devido às exigências cognitivas observadas atualmente, é demasiado importante para dar autonomia aos seus discursos e, conseqüentemente, para poder ampliar a representatividade nas narrativas construídas e intensificar o respeito às alteridades. A ampliação da representatividade e a intensificação do respeito às alteridades se apresentam como propósito de uma educação numa situação de globalização, em especial de uma educação escolar compulsória, por conta do contato fácil e possível com diferentes modos de vida. Quiçá esses dois pontos possam orientar a resignificação da escola que tanto se sugere.

O *Ensina Design* também observa a utilização do DI pelos não-especialistas, tanto professores quanto alunos, e evidencia o design como um potencial ao qual cada um tem acesso. Não pertencendo o conhecimento apenas àqueles que se especializaram

---

<sup>84</sup> PETTERSSON, 2012: 95 e 96. Tradução livre: *On the basis of man's prerequisites, infology encompasses studies of the way a combined verbal and visual representation should be designed and produced in order to achieve optimum communication between a sender and intended group of receivers. Infology models contains both theoretical (descriptive) elements as well as normative (prescriptive) elements.*

<sup>85</sup> PETTERSSON, 2012: 96. Tradução livre: *Therefore a designer of messages need to have good skills in writing comprehensible, clear and consistent texts, in creating illustrations, and creating clear, transparent typography and layout that will aid attention, perception, interpretation, understanding and learning for the intended receiver.*

nele. Essa característica, ou melhor, essência do design, o insere em um território de saber e prática da vivência. Constrói um conhecimento paralelo àquele que se estabelece através de especialistas. Paralelo no sentido de ter um objetivo comum percorrendo, contudo, caminhos diferentes.

As considerações acima tornam visível o potencial do design manifestado nas práticas da vida cotidiana, no caso no ambiente escolar. Sugerir o despertar dos atores do contexto escolar para o DI, desenvolvendo as teorias e habilidades no que diz respeito a este conhecimento, é desejável. Porém, garantir que a qualificação desses atores incrementalmente de fato o caminho inicialmente percorrido por eles, sem que precisem abandoná-lo, é, no mínimo, adequado quando se propõe uma educação de respeito às alteridades e que promova a diversidade. Com tal conduta, inicia-se um rompimento da perpetuação de um enredo de vida prevalecente, que define o que é certo e errado. Um rompimento com um “'enredo' dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível”<sup>86</sup>.

Incrementar o caminho, sem haver necessidade de mudá-lo, com o DI como ferramenta, é respeitar a história daquele grupo de pessoas que o percorrem. Definir um limite da presença do DI como ferramenta nos processos de concepção de mensagens no ambiente escolar é fundamental para manter as particularidades de cada grupo de atores e dar a eles a autonomia que necessitam para trilhar esse caminho. O limite sugerido pode ser visualizado por meio de um território na interseção dos campos design e educação. Um território no qual especialistas e não-especialistas convivem e constroem soluções juntos, em sinergia.

Considerando os pontos levantados, este trabalho sugere um território particular entre a interseção de campos para as trocas de saberes e práticas do conhecimento do DI pertencente ao ambiente escolar. Um território no qual especialistas e não-especialistas possam trabalhar pautados no contexto como consequência da convivência, com o objetivo de atingir a clareza na comunicação.

---

<sup>86</sup> GIDDENS, 1991: 8 E 9.

## 3.2 | A Convivialidade: autor e obra

O segundo momento do capítulo se dedica a apresentar o conceito <convivialidade> a partir da obra *A Convivialidade* de Ivan Illich para, em seguida, situá-lo como possível território na interseção Design/Educação. Para tanto, faz-se necessário posicionar o autor da obra diante de seu tempo, revelando sua história. Logo em seguida, a obra será apresentada. E por fim, apreciações sobre ela serão feitas.

### 3.2.1 | O autor: Ivan Illich

Além da produção de Ivan Illich situar-se num período “caracterizado por uma crítica radical da ordem capitalista e de suas instituições”<sup>87</sup>, o autor desenhou uma trajetória de vida que determinou a construção de seu pensamento. A vivência em um país latino-americano fez com que o interesse pelo que ele chama de “sensibilidade intercultural” pudesse aflorar e se desenvolver em forma de ideias consideradas por alguns à frente de seu tempo e por outros um tanto quanto radicais.

Ivan Illich nasceu em Viena, na Áustria, em 4 de setembro de 1926. Foi nessa mesma cidade que realizou estudos em estabelecimentos religiosos entre os anos de 1931 e 1941, que resultou em sua formação como padre. Mas devido às leis antisemitas que atingiam a região no período, ele foi expulso do estabelecimento religioso por causa de sua ascendência materna. Continuou seus estudos na Universidade de Florença, Itália, e, em seguida, foi cursar teologia e filosofia na Universidade Gregoriana de Roma, também na Itália. Mais tarde, obteve seu doutorado em história na Universidade de Salzburgo, na Áustria.

Embora tenha sido destinado pelo Vaticano à carreira diplomática, Illich optou pelo desempenho sacerdotal e foi nomeado vigário de uma igreja irlandesa e porto-riquenha em Nova York, Estados Unidos da América. Permaneceu na cidade de 1951 a 1956, quando se mudou para Porto Rico para assumir a função de vice-reitor da

---

<sup>87</sup> GAJARDO, 2010: 11.

Universidade Católica de Ponce. Pouco tempo depois de sua nomeação, Illich criou o Instituto de Comunicação Intercultural, com o intuito de desenvolver o que ele chamava de “sensibilidade intercultural”. A finalidade do instituto era de ensinar espanhol ao clero e aos leigos americanos que trabalhariam com porto-riquenhos emigrados nos EUA. Mesmo sendo a aprendizagem do espanhol a parte mais importante das atividades do instituto, “Illich insistia que o programa era essencialmente destinado a desenvolver, entre as pessoas pertencentes a culturas diferentes, a aptidão para perceber o significado das coisas” <sup>88</sup>, o que ele denominou de sensibilidade intercultural. Em 1960 ele terminou sua relação com a Universidade de Ponce por se desentender com o bispo da diocese. Retornou a Nova York e aceitou uma posição de professor na Universidade de Fordham.

Ao mesmo tempo em que se manteve professor na Universidade de Fordham, Illich fundou, em 1961, o Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), em Cuernavaca, no México. O Cidoc foi concebido para formar missionários americanos para trabalhar na América Latina, mas se transformou, ao longo do tempo, em um centro parauniversitário, “onde foram colocadas em prática as ideias de Illich sobre a educação desescolarizada” <sup>89</sup>. Até meados da década de 70 o Cidoc se estabeleceu como um lugar de encontro de numerosos intelectuais americanos e latino-americanos que pensavam sobre educação e cultura. Foi nessa época em que debates entre Paulo Freire e Ivan Illich sobre educação, escolarização e conscientização ocorreram.

Por conta da notoriedade das críticas de Illich à Igreja institucional, “definida por ele como uma grande empresa que forma e emprega profissionais da fé para assegurar sua própria reprodução” <sup>90</sup>, o Cidoc passou a ser visto como um lugar de controvérsias religiosas. Em 1968, Illich secularizou o centro e, em 1969, ele abandonou o sacerdócio.

Foi nesse período, entre o fim dos anos 60 e início dos anos 70, que Ivan Illich elaborou o seu pensamento sobre a educação. A visão sobre a igreja institucional se extrapola e ele passa a questionar a instituição escolar, propondo uma sociedade sem

---

<sup>88</sup> GAJARDO, 2010: 13.

<sup>89</sup> GAJARDO, 2010: 13.

<sup>90</sup> GAJARDO, 2010: 14.

escolas. Ampliando, posteriormente, seu pensamento para a análise dos problemas institucionais nas sociedades modernas.

A sua obra *Sociedades sem escolas* <sup>91</sup> “contém uma violenta crítica à escola pública, com a denúncia de sua centralização, de sua burocracia interna e, sobretudo, de suas desigualdades” <sup>92</sup>. Quatro ideias centrais constroem o seu discurso sobre educação:

- a) A educação universal pela escolarização não é viável e não será se tentar alcançá-la pelo viés das alternativas institucionais elaboradas sobre o modelo do sistema escolar atual.
- b) Nem as novas atitudes dos professores com relação a seus alunos, nem a proliferação de novos instrumentos e métodos, nem uma extensão da responsabilidade dos educadores a todos os aspectos da vida de seus estudantes, conduzirão à educação universal.
- c) À pesquisa atual de novos meios de superação, é necessário opor outra pesquisa, que seja uma antítese institucional: a formação de redes educativas que aumentam as chances de aprender, de partilhar, de se interessar.
- d) Não é suficiente desescolarizar as instituições do saber; é necessário também desescolarizar o *ethos* da sociedade (GAJARDO, 2010: 16).

Desde a construção de seu pensamento sobre educação que escolarização e educação tornaram-se conceitos contraditórios para o pensador. As experiências de oficinas e atividades no Cidoc com jovens e adultos mostraram ser possível vivências de aprendizado opostas às oferecidas pelas instituições.

As críticas sobre a educação institucionalizada iniciaram o processo de uma discussão mais ampla sobre a organização da sociedade e do trabalho em função das necessidades do homem. Foi nessa direção que as obras que se sucederam caminharam. Entre elas está *La convivialité* (1974) <sup>93</sup> que apresenta

uma teoria sobre a limitação do crescimento nas sociedades industrializadas e propõe uma nova organização pelo viés, entre outros, de uma nova concepção do trabalho e de uma ‘desprofissionalização’ das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola (GARJADO, 2010: 20);

---

<sup>91</sup> ILLICH, Ivan. (1985). *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes.

<sup>92</sup> GAJARDO, 2010: 15.

<sup>93</sup> Traduzido para o português em 1976 sob o título de “A Convivencialidade”. Tradução: Arsénio Mota. Lisboa: Publicações Europa-América.

a *Énergie et équité* (1974)<sup>94</sup> e *Némesis médicale. L'expropriation de la santé* (1975b)<sup>95</sup> que tratam da medicina institucionalizada.

Ainda em meados dos anos 70, os escritos de Illich se voltaram para a comunidade universitária internacional, se distanciando da América Latina. E no fim da década ele deixou o México para residir na Europa.

A polêmica sobre as ideias apresentadas por Illich não se limitavam à esfera do pensamento. Segundo Garjado (2010), o próprio Illich despertava a polêmica por conta de sua personalidade, seu estilo e métodos de trabalho.

Era, também, uma personalidade complexa. Dizia-se, à época, que Ivan Illich era um homem inteligente, que gostava de se cercar de gente inteligente e que lhe era difícil dissimular seu desprezo pelas pessoas estúpidas. Ele podia tanto se mostrar extremamente cordial, quando por em ridículo, brutalmente, aqueles que o interpelavam. Trabalhador incansável, poliglota, cosmopolita, professava ideias, fosse sobre Igreja e sua evolução, sobre cultura e a educação, sobre medicina ou sobre transportes nas sociedades modernas, que suscitavam controvérsias, que acabavam por fazer dele uma das figuras mais emblemáticas de seu tempo (GARJADO, 2010: 12).

Fromm, o convidado para introduzir o título *Libertar o futuro*<sup>96</sup> de Ivan Illich (1973), fala de importância das ideias apresentadas na produção de Illich no sentido de exercerem uma ação libertadora. Para ele, as obras de Illich “dão ao leitor mais vida, porque abrem a porta que lhe permite sair da prisão das noções preconcebidas, rotineiras e estéreis”<sup>97</sup>.

O autor é um homem de rara coragem, de grande vivacidade de espírito, com um brilho e uma erudição extraordinários e uma fértil capacidade de imaginação; e todo o seu pensamento assenta na preocupação do pleno desabrochar do homem física, espiritual e intelectualmente (FROMM, 1973: 13).

---

<sup>94</sup> Tradução livre: *Energia e equidade*. Título sem tradução para o português.

<sup>95</sup> Traduzido para o português em 1975 sob o título de “A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina”. Tradução: José Kosinski de Cavalcanti. Rio de Janeiro: Nova fronteira.

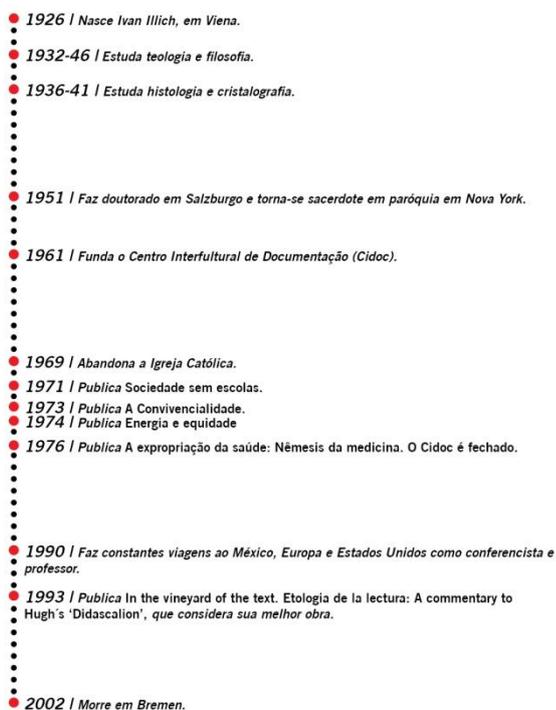
<sup>96</sup> ILLICH, Ivan. (1973) *Libertar o futuro*. Tradução: Cardigos dos Reis. 4ª Ed. Lisboa: Dom Quixote. Título original *Celebration of Awareness: a Call for Institutional Revolution*.

<sup>97</sup> FROMM, 1973: 13.

Nos anos 90, enquanto professor visitante na Universidade do Estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, Illich contribuiu com discussões no campo da engenharia e da arquitetura. Junto com professores da Universidade ele iniciou uma discussão argumentando que “o design como prática de especialistas e profissionais desumaniza o mundo”<sup>98</sup>. Levando adiante essa linha de pensamento, Illich participou de alguns seminários, entre eles, o que ministrou com o arquiteto Jean Robert “forneceu uma revisão crítica do desenvolvimento do design que tendia a transformar lugares e paisagens em espaços gerenciáveis, privando as pessoas de suas raízes e autonomia”<sup>99</sup>. Como resultado de tal seminário o desenvolvimento das cidades a partir de tradições intuitivas, vernaculares e pré-modernas foram mais respeitadas.

Em 2 de dezembro de 2002, aos 76 anos, Illich faleceu na casa de amigos em Bremen, na Alemanha. Havia mais de dez anos que o pensador lidava com um aparente tumor na mandíbula que “ele tratava como um amigo difícil ao invés de um inimigo”<sup>100</sup>.

FIGURA 6 | Breve cronologia de Ivan Illich.



Cronologia baseada na apresentada por Grajado (2010:145).

<sup>98</sup> MITCHAM, 2003: 28. Tradução livre: *design as practiced by experts and professionals ultimately would dehumanize the world.*

<sup>99</sup> MITCHAM, 2003: 29. Tradução livre: *provided an critical review of developments in design that tended to turn place and landscape into managed space, depriving people of both roots and autonomy.*

<sup>100</sup> MITCHAM, 2003: 26. Tradução livre: *He chose to treat as a difficult friend rather than an enemy.*

### 3.2.2 | A obra: A Convivencialidade

A temática da produção de Ivan Illich é a denúncia da centralização, burocracia interna e desigualdades nas instituições modernas. O caminho percorrido pelo seu pensamento parte da instituição religiosa, local de sua formação inicial, passa pela instituição escolar e amplia-se para a análise dos problemas institucionais nas sociedades modernas. Na obra *A Convivencialidade*, Illich

enuncia uma teoria sobre a limitação do crescimento nas sociedades industrializadas e propõe uma nova organização pelo viés, entre outros, de uma nova concepção do trabalho e de uma ‘desprofissionalização’ das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola (GAJARDO, 2010: 20).

Para compreender o conceito <convivialidade> verifica-se a necessidade de observar a produção anterior do autor. Em seu livro mais conhecido, *Sociedade sem escolas* (1971), publicado dois anos antes de *A Convivencialidade* (1973), Illich buscou investigar o processo de institucionalização a partir da educação. Para ele, a educação através da escola serviu de exemplo de um panorama mais amplo da sociedade industrial. A atividade de educar se enquadrou numa instituição específica com a predominância de um formato focado no crescimento da produção industrial.

Em *Sociedade sem escolas*, ele discorre sobre o tema afirmando que seria impossível a educação universal por meio da escola obrigatória, que os sistemas educacionais produzem em série “uma mão de obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados”<sup>101</sup>, e que, ao propor um sistema de educação universal que procura possibilitar o acesso ao saber a todos lhes oferecendo a possibilidade de se “encontrar” produtivamente, a sociedade deveria reconhecer os limites da presença do crescimento industrial na manipulação desse sistema educacional. Isto é, ao possibilitar o acesso ao saber através de uma educação universal, a sociedade precisa não só reconhecer, mas também, estabelecer o limite da presença da lógica do contínuo crescimento industrial como norteadora do que é ofertado como saber universal. Dessa forma, o autor entende que a escola moderna, como se configurou,

---

<sup>101</sup> ILLICH, 1976: 8.

representa uma formatação de mundo que não comporta a todos e que marginaliza muitos, diminuindo a expressão que eles têm como indivíduos na sociedade.

Em *A Convivialidade* Illich observa os pontos evidenciados na publicação anterior ampliando-os para outras instituições da sociedade, ressaltando a relação do homem com suas ferramentas. Nessa visualização ampla ele conceitua uma sociedade que seria inversa à orientada pela produtividade industrial.

Chamo sociedade convivial aquela em que a ferramenta moderna está a serviço da pessoa integrada na coletividade, e não ao serviço de um corpo de especialistas. Convivial é a sociedade em que o homem controla a ferramenta (ILLICH, 1976: 10 e 11).

Para o autor, por conta dos objetivos das sociedades capitalistas, o olhar sobre a utilização das ferramentas na sociedade industrial se limitou a apreciar apenas as dimensões quantitativas das capacidades da ferramenta. Ou seja, as ferramentas deixaram de ser prezadas em sua complexidade de existência para se tornar instrumentos de registro quantitativo de produção. Ainda segundo Illich, o foco no aumento da quantidade de produção aconteceu em determinado momento e foi reproduzido com o passar do tempo e sem limites.

Para exemplificar essa situação, Illich aborda o progresso da medicina no início do século XX. Segundo ele, a mortalidade teve uma redução espetacular por conta de transformações no regime alimentar das pessoas e por conta de simples procedimentos de higiene. Embora essas práticas possibilitassem pessoas saudáveis na sociedade, o que se reverenciava era o aumento da presença de profissionais nas fábricas. As pessoas haviam se beneficiado com a conservação de uma estabilidade de sua saúde por conta do progresso da medicina. Mas, mais que as pessoas, as indústrias se beneficiaram, pois elas conseguiram manter mais trabalhadores produzindo por mais tempo sob condições desumanas. Ou seja, ao colocar como principal resultado do melhoramento das condições de saúde da sociedade o fato de ter aumentado a presença das pessoas nas fábricas, a ferramenta médica foi reduzida a um mecanismo de medição quantitativa, perdendo em certo ponto a dimensão de qualidade da saúde humana. Diante disso, os especialistas da época visualizaram o benefício de seus trabalhos para a indústria, estabelecendo o aumento da

produtividade como mote para justificar suas pesquisas e ações. Mais uma vez a ferramenta médica se reduziria à dimensão de quantidade.

Ao mudar o foco do objetivo da utilização das ferramentas, passando das pessoas para a indústria, direcionando para o aumento da produtividade, Illich diz que a sociedade se transforma e configura um dogma, chamado de *dogma do crescimento acelerado*<sup>102</sup>. A partir daí, segundo o autor, o princípio do crescimento acelerado determina a produtividade industrial como modelo a ser alcançado à custa da convivialidade. Assim, todas as instituições da sociedade e seus processos burocráticos se estabeleceram, deixando de lado as características de uma sociedade convivial, tornando-se uma sociedade voltada para a produção industrial.

Illich sugere que só seria possível resgatar a convivialidade como forma de vida se a lógica das instituições fosse invertida, chamada de *inversão radical*<sup>103</sup>, na qual o foco voltaria para o ser humano e nele se manteria. A indústria e a burocracia não sumiriam, mas também não impediriam outros modos de produção. Desse modo, a convivialidade seria resgatada, e com a garantia dos sistemas políticos protegendo-a, o recurso considerado pelo autor como o mais bem distribuído no mundo - *a energia pessoal que a própria pessoa controla*<sup>104</sup> – teria seu exercício incrementado de fato.

Eu creio que se devem inverter radicalmente as instituições industriais e reconstruir completamente a sociedade<sup>105</sup>. Para poder ser eficiente e cobrir as necessidades humanas que determina, um novo sistema de produção deve também encontrar nova dimensão pessoal e comunitária. A pessoa, célula-base, conjugando de maneira ótima a eficácia e a autonomia, é a única escala que deverá determinar a necessidade humana dentro da qual a produção social é realizável (ILLICH, 1976: 24).

Ao retirar o foco do aumento da produção industrial, Illich sugere a necessidade de estabelecer a pessoa como base no processo de produção na sociedade. Por conseguinte, a relação que as pessoas estabelecem com suas ferramentas deve ser revisitada, pois é a partir dela que a reconstrução da sociedade começa. Para tanto, o

---

<sup>102</sup> ILLICH, 1976: 25.

<sup>103</sup> ILLICH, 1976: 25.

<sup>104</sup> ILLICH, 1976: 26.

<sup>105</sup> Aqui observamos a ideia do pensador sobre a desescolarização, no sentido de reconstruir a sociedade a partir da educação.

autor sugere uma *conversão radical*<sup>106</sup> na relação. Seria necessário acabar com a estrutura sólida existente entre o homem e suas ferramentas atuais. Illich sugere que acabar com essa relação atual poderia nos proporcionar ferramentas mais justas que teriam como exigências: criar eficiência sem acabar com a autonomia pessoal, não estabelecer uma relação de escravo-senhor e ampliar o raio de ação da pessoa (ILLICH, 1976: 24). Nesse contexto, as pessoas teriam ferramentas *com as quais trabalhariam* e não *instrumentos que trabalhassem em seu lugar*<sup>107</sup>. Ou seja, a ferramenta não substitui as pessoas, elas as assessoram.

Dessa forma, o uso da ferramenta resgata suas outras dimensões que vão além do seu próprio uso, sua reprodução ou seu resultado quantificado. A satisfação das necessidades das pessoas extrapola a ideia de fornecimento de bens e serviços. Vai em direção à liberdade de modelar seus objetos e utilizá-los com e para os outros, para convivência. Assim nasce uma ferramenta convivial.

Ao nos situar nesse cenário possível, de inversão das lógicas sólidas e estabelecidas, Illich deixa bem claro que não possui um modelo de relação dos homens com as ferramentas. Quando conceitua uma sociedade convivial que utiliza ferramentas conviviais, ele não diz como elas são ou deveriam ser. Ele sugere que cada coletividade deve escolher continuamente seu formato. Para ele a convivialidade é multiforme.

Não vou propor aqui *um tratado de organização* das instituições, nem *um manual técnico* para o fabrico da ferramenta justa, nem *um modo de emprego* da instituição convivencial, dado que não pretendo vender uma tecnologia <melhor> nem sou propagandista de uma ideologia. Só espero definir os indicadores que fazem piscadelas de olho toda vez que a ferramenta manipula o homem, com a finalidade de proscreever a instrumentalização e as instituições que destroem o modo de vida convivencial (ILLICH, 1976: 25 e 26)<sup>108</sup>.

Mesmo sem considerar o estabelecimento de uma formatação na utilização das ferramentas para possibilitá-las de atuarem de forma convivial, Illich aponta um

---

<sup>106</sup> ILLICH, 1976: 24.

<sup>107</sup> Grifo para enfatizar a ideia da importância desses conceitos quando falamos de ferramenta convivial.

<sup>108</sup> Grifos do autor.

caminho que indica como identificar quando o ser humano está manipulado pela ferramenta. O autor chama de ferramentas de apropriação aquelas que se apropriam do homem e não o contrário, uma ação que impossibilita a ferramenta de atuar para a convivialidade. É no sentido de evidenciar o funcionamento das ferramentas de apropriação que Illich desenvolve o conceito de ferramenta convivial.

Segundo o autor, as sociedades capitalistas baseiam-se num aparelhamento voltado para produção em massa. Diante disso, ele entende que somos incapazes de conceber uma sociedade com ferramentas acessíveis, na qual nós podemos atingir nossos objetivos sob nosso próprio controle. Nesse sentido, nossos sistemas de produção são hiperinstrumentalizados. Isso implica em um distanciamento da matéria-prima, do processo e do objetivo da ação. Diante dessa hiperinstrumentalização, o ser humano se limita ao distanciamento apresentado pelo sistema de produção, tornando-se incapaz de perceber os possíveis alcances da ação das ferramentas modernas. As ferramentas inseridas em um sistema para produção em massa impõe ao ser humano o seu uso dentro de certos limites. Não considera, sequer, um salto qualitativo que um uso diferente das ferramentas proporcionaria.

Ao dominar a ferramenta, no sentido de não estar a serviço dela, o ser humano viabilizaria a reconstrução social. O domínio da ferramenta impossibilitaria a homogeneização progressiva de tudo, o não enraizamento cultural e a standardização das relações pessoais. Para Illich

(...) uma multiplicidade de ferramentas limitadas <sup>109</sup> e de organizações convivenciais estimulariam uma diversidade de modos de vida, que teriam mais em conta a memória, ou seja a herança do passado, ou a invenção, isto é, a criação (ILLICH, 1976: 31).

Uma sociedade que tem como objetivo o aumento da produção necessita que a procura por produtos e a fidelidade do cliente cresça. Ou seja, é preciso manter todos na mesma direção para justificar a produção em massa e definir a figura de alguém que garanta o objetivo do crescimento faz-se necessário. Para Illich, a ferramenta convivial suprime algumas dessas figuras.

---

<sup>109</sup> Limitadas não na quantidade, mas sim numa reprodução indiscriminada e padronizada de um modelo. Nesse sentido, consideraria os impactos de sua presença quando se extrapola sua utilização na instância da reprodução alienante.

A ferramenta convivial está ao alcance de todos. Alguns tirarão mais proveito dela, outros menos, mas ela existe e está à disposição. Ela não depende de uma política de governo, ela é livre e presente. Porém, a ideia que se constrói numa sociedade industrial é a de que as ferramentas são necessárias e inflexíveis. As instituições presentes nessas sociedades se perpetuam ao orientar as pessoas com o objetivo de fazê-las acreditar que não podem viver sem aquilo que foi estabelecido, viver de outra forma. Segundo Illich, quanto mais se constrói uma ferramenta indispensável e inflexível, mais forte é a necessidade de valorizá-la. Valorizá-la atribuindo-lhe um valor mensurável. Sendo assim, cria-se uma lógica interminável de reconhecimento, justificável e restrito, do valor da ferramenta. A essa lógica, ou processo, Illich chama de carência mensurável.

Para ilustrar a ideia de carência mensurável, o autor fala sobre a invenção na modernidade da necessidade da educação. A ideia de graus de aprendizagem obrigatórios surgiu na modernidade com a escola como instrumento que ensinaria tudo a todos. A obrigatoriedade da escola a estabelece como local único de aprendizagem. Para legitimar a escola, criam-se os graus de conhecimento para o processo de aprendizagem, que servem de medida contável capaz de atribuir valor à ferramenta escola. Nessa lógica, o aluno que galga os degraus necessários e indiscutíveis estabelecidos pela escola e alcança sucesso reconhecido pela sociedade ratifica a necessidade da existência da escola. E aquele que por alguma razão não conclui todas as etapas propostas para a educação sofre um processo de discriminação. Segundo o autor,

a redefinição do processo de aquisição do saber, em termos de escolarização, não só justificou a escola, dando-lhe uma aparência de necessidade, como também, simultaneamente, criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados, uma nova espécie de segregação social, a discriminação daqueles que carecem de educação por parte dos orgulhosos por a terem recebido (ILLICH, 1976: 36).

Para Illich, a educação (na escola moderna) se tornaria o primeiro bem de serviço da sociedade industrial, pois foi na racionalização de seu modo de produção que ela foi concebida. A lógica da industrialização, na qual se baseia a utilização de bens de serviço, os torna necessários e lhes atribui um valor. Um valor mensurável capaz, na

lógica do reconhecimento, de situar as pessoas que lhes utilizam em patamares de relevância diferentes, posicionando-as de forma desigual uns diante dos outros.

As ferramentas convivenciais possibilitam ao ser humano exercer uma ação mais autônoma e criativa, pois essas ferramentas são menos controláveis pelos outros. A autonomia e a criatividade acontecem pelo respeito aos limites do crescimento da instrumentação. Do contrário, ultrapassando esses limites, a instrumentação produz “mais uniformização regulamentada, maior dependência, exploração e impotência”.

110

Embora não estabeleça ações para as ferramentas convivenciais, Illich deixa claro o sentido amplo que dá ao termo ferramenta. Para ele, o termo ferramenta se refere a um instrumento ou a um meio. Não precisa ser necessariamente um produto da atividade fabril, organizadora ou racional da humanidade. Ela tem um caráter diverso, contanto que sirva para realizar uma tarefa específica, servindo a uma intenção.

A categoria da ferramenta abrange todos os instrumentos racionais da ação humana, a máquina e seu modo de utilização, o código e seu operador, o pão e os jogos de circo [...]. Todos os objetos tomados como meios para um fim se transformam em ferramentas (ILLICH, 1976: 38).

A existência das ferramentas está intimamente ligada às relações sociais. Todo ser humano ao agir está se servindo de ferramentas. Ela pode ser dominada por ele ou dominá-lo. Quando a pessoa domina a ferramenta, ela dá sentido ao mundo. “A ferramenta convivial é aquela que me deixa a maior latitude e o maior poder para modificar o mundo de acordo com a minha intenção” <sup>111</sup>. Qualquer ferramenta pode ser convivial desde que se possa usá-la sem dificuldades, a qualquer momento e para os fins que se determine.

Illich enfatiza como os critérios para a convivialidade não são, e nem podem ser, regras aplicadas mecanicamente. Se assim fossem, não existiria convivialidade. Esses critérios funcionam como “indicadores da ação política concernente a tudo que se deve evitar. São critérios de detecção de uma ameaça, que permitem a cada pessoa

---

<sup>110</sup> ILLICH, 1976: 37.

<sup>111</sup> ILLICH, 1976: 38.

fazer valer a sua própria liberdade”<sup>112</sup>. Dessa forma, Illich vislumbra uma sociedade pós-industrial que considera mais importante a fixação de “critérios para a concepção da instrumentação – e limites para o seu desenvolvimento – do que estabelecer objetivos de produção, conforme é atualmente o caso”<sup>113</sup>.

### 3.2.3 | Apreciações sobre a obra de Illich

Hoinacki & Mitcham (2002) entendem que ao situar Ivan Illich como um crítico social, um historiador, um filósofo, ou um teólogo, muitas pessoas podem se sentir confusas. Para os autores, a obra de Illich não deve ser entendida como um aprofundamento nessas áreas, mas como uma contribuição significativa para todas elas. Hoinacki & Mitcham (2002) explicam que é fácil entender a obra *Sociedade sem escolas* (1971) como um livro que fala apenas de escola, ou não enxergar a obra *A Convivialidade* como uma sugestão de uma teoria sensível e complexa sobre a tecnologia.

A dificuldade em se compreender o pensamento de Illich, na visão de Hoinacki & Mitcham (2002), advém de sua dimensão plural, estabelecida a partir de diversas áreas do conhecimento, ao passo que a dificuldade em aceitá-lo parece ser proveniente dos questionamentos de Illich a respeito daquilo que a sociedade reconhece como realizações que a beneficiam.

[...] quase tudo que as pessoas, do papa, passando pelo cidadão respeitado até o traficante de drogas de rua, consideram como as maravilhas da civilização moderna – as impressionantes e atraentes realizações da educação, transporte, medicina, serviços sociais, e comunicação (HOINACKI & MITCHAM, 2002: 3)<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> ILLICH, 1976: 42 e 43.

<sup>113</sup> ILLICH, 1976: 62

<sup>114</sup> HOINACKI & MITCHAM, 2002: 3. Tradução livre: “almost everything that people, from pope through respected citizen to street corner drug pusher, regard as the marvels of modern civilization—the impressive and attractive accomplishments of education, transport, medicine, social services, and communications”.

Apesar dessas barreiras, a produção de Illich traz ideias que permitem novo olhar diante de temas historicamente sólidos, extrapolando os limites em que se apresentam. Ao observar o caminho que a sociedade percorreu os questionamentos trazidos nos escritos de Illich lhe atribuíram a qualidade de visionário. Na época, Illich era interpretado como uma pessoa utópica e imaginativa.

Em seus estudos, Garjado (2010) verifica o papel da escola em conservar rituais e hábitos denunciados por Illich e por outros educadores de sua geração. Identifica, também, a criação progressiva de redes de pesquisa e de trocas de informação avistados e sugeridos como alternativa de educação por Illich. Mesmo confirmando a existência de várias formas de encontros para troca de saberes proposto por Illich, Garjado (2010) entende a condenação da escola por parte do autor como um erro, pois o radicalismo de sua posição sobre a escola pode ter impedido de clarear uma possível construção de uma “estratégia realista que permitisse aos educadores e aos pesquisadores se juntar a seu protesto”<sup>115</sup>. Além da posição radical que, na visão de Garjado, impediu a junção de outros educadores na crítica de Illich, os seus textos essencialmente intuitivos atuaram como um entrave. Para ela, os pensamentos de Illich se desenvolveram num vácuo teórico, o que pode explicar o pequeno crédito dados às suas teorias.

São numerosos o que acusam Illich de ser um pensador utópico, que o acusam de ter se retirado precocemente do debate geral da educação. Certamente, uma inserção mais real no mundo, a elaboração de estratégias exequíveis para por suas ideias em prática, e referências teóricas sólidas poderiam ter modificado o itinerário de nosso autor (GARJADO, 2010: 27).

Mesmo diante de tantas críticas, Garjado (2010) situa Illich como

um dos pensadores da educação que contribuiu para dinamizar o debate educacional dos anos 60 do século XX e que lançou bases necessárias a uma concepção de escola mais atenta às necessidades de seu ambiente, à realidade dos alunos e à transmissão de conteúdos educacionais adaptados à vida social (GARJADO, 2010: 27).

E mais, as ideias do pensador

---

<sup>115</sup> GARJADO, 2010: 26.

contribuíram para o desenvolvimento de uma corrente que defende a desescolarização da educação e, para além do contexto histórico em que nasceu o pensamento de Illich, favoreceram a formulação de políticas e de programas que visam a superar a crise endêmica dos sistemas escolares e extraescolares em geral (GARJADO, 2010: 27).

Ao questionar a escola como instituição de educação compulsória; e ao propor a desinstalação da escola como solução radical, Illich traz ao espaço da consciência um tema sedimentado na nossa sociedade. Quando ele sugere uma postura radical ele nos faz pensar como a sociedade que construímos poderia ser diferente.

Segundo Romão (2010), as ideias de Illich sobre a escola parecem partir do “reprodutivismo” de Bourdieu e Passeron<sup>116</sup>, levando-o ao extremo quando propõe uma redução drástica do espaço social da escola. Para Romão, Illich buscou superar as análises sobre a escola que naquele momento não ultrapassavam os limites de sua institucionalização. E mais, conseguiu sugerir outros formatos de aprendizagem que pudessem ser enxergados como educação pelos pensadores da época. Não só sugeriu como mobilizou no CIDOC experiências diferentes de aprendizagem e as situou na categoria de educação. Ainda segundo Romão (2010), “as propostas de Illich não se enquadravam nas correntes pedagógicas que, mesmo críticas em relação à escola, se limitavam a fazer propostas para sua reforma, para mudanças em sua estrutura e em seu funcionamento”<sup>117</sup>.

Considerando os impactos do pensamento de Illich no pensamento pedagógico brasileiro, Romão chama a atenção para uma possível confusão quando se aproxima o pensamento de Ivan Illich ao de Paulo Freire. Ele enfatiza que, mesmo pensando outros formatos de aprendizagem, o pensamento de Paulo Freire entende que a educação libertadora, conscientizadora, emancipatória ainda pode ocorrer na instituição escolar. Já Illich não acredita na educação libertadora, conscientizadora, emancipatória na escola, ou melhor, ele acredita que a educação é vivida nas suas

---

<sup>116</sup> Referencia a obra *A reprodução* (1982) na qual Bourdieu e Passeron denunciaram o caráter essencialmente reprodutivista da escola.

<sup>117</sup> ROMÃO, 2010: 137.

diversas formas independente da escola, e que, a escola só serve para limitar a natureza da educação.

Quando Illich propõe a desescolarização da sociedade, ele parece querer que o limite da educação seja estabelecido por cada pessoa, família, ou comunidade, de forma particular, respeitando as necessidades de cada núcleo desses. Um modelo obrigatório minimiza a possibilidade de outras práticas educacionais, inclusive por serem passíveis de intervenção do Estado, que considera uma questão judicial não se inserir no modelo por ele determinado. Portanto, as discussões de Illich servem para romper com a ideia de uma educação obrigatória e para, em seguida, tornar viável outras práticas.

Quando Illich sugere a desescolarização ele quebra uma verdade já sedimentada em nossa sociedade que é a necessidade da escola para se educar. Ao quebrar essa verdade, Illich nos convida a rever o que originou a ideia da necessidade da escola. Ou seja, Illich nos leva ao princípio da lógica que traz a educação escolar como verdade. Para o pensador, a lógica do aumento da produtividade da sociedade industrial é a origem de tal verdade. Dessa forma, Illich propõe a convivialidade como forma de viver que, entre outras características, questiona o princípio da lógica das verdades sedimentadas a partir da sociedade industrial.

*A Convivialidade* surge como um desdobramento do pensamento de Illich sobre a escola. A obra se organiza para rever a sociedade construída a partir das necessidades estabelecidas pelas instituições que apenas abarcam o objetivo da produção em grande escala e propor outra sociedade, a sociedade convivial, que tem como princípio o respeito a diversos modos de vida.

A sociedade em situação de globalização se organizou a partir e com o objetivo da produção em massa. Porém, o desdobramento dessa experiência de conexões nunca antes experimentadas revelou o já sugerido por Illich: em princípio existe um universo de possibilidades. Para contemplar essas possibilidades surge a necessidade de concepção de uma sociedade que respeite as diversas vivências, uma sociedade convivial. Ao revisitarmos o objetivo no uso das ferramentas, as dimensões que determinam a relação - ser humano e ferramenta - em seu princípio mudam, e ao

mudarmos o princípio com o objetivo da convivência ao utilizarmos as ferramentas arquitetamos uma sociedade convivial. Numa sociedade não convivial existem as diversas vivências, porém, por conta do principal objetivo da produção em massa, elas permanecem em sua maioria veladas, marginalizadas, quando não criminalizadas.

Garjado (2010) ressalta que um dos pontos importantes da tese da convivialidade proposta por Illich é a preocupação do autor em “chamar a atenção dos países em desenvolvimento sobre as vantagens e inconveniências que há em se adotar um modo de desenvolvimento semelhante ao dos países industrializados” <sup>118</sup>.

À época em que ele expôs suas ideias, a maioria desses países, notadamente na América Latina, ainda não tinham atingido o estágio de desenvolvimento dos países desenvolvidos. E, aos olhos de Illich, ainda era tempo de se retroceder, de definir objetivos e prioridades de desenvolvimento e de optar por modelos mais equânimes, mais participativos e mais abertos a preservação do equilíbrio natural e das relações conviviais (GARJADO: 2010: 22).

Garjado ainda fala que as considerações sobre a escola e sobre a possibilidade de um novo modelo de desenvolvimento levantadas por Ivan Illich reverberam fortemente nos dias atuais. Não só reverberam como também saltam aos olhos e se apresentam como considerações urgentes para uma ação em outro sentido.

Os problemas do meio ambiente e os desequilíbrios ecológicos afetam, igualmente, uns aos outros; a degradação da qualidade da vida toca indistintamente os países desenvolvidos e aqueles que ainda se esforçam para conseguir um desenvolvimento sólido e estável. Todos estão preocupados igualmente pela qualidade e pertinência das aprendizagens oferecidas no interior e exterior da escola. E não é mistério para quem quer que seja que a escola e a educação estão longe de se adaptarem rapidamente às mudanças científicas e tecnológicas, assim como às necessidades imediatas daqueles a que elas devem ajudar a enfrentar as dificuldades do mundo atual (GARJADO, 2010: 23).

---

<sup>118</sup> GARJADO, 2010: 22.

Garjado (2010) afirma que é incontestável reconhecer a importância dos temas da educação e da construção de uma sociedade convivial sugeridos por Illich, especialmente por terem sido abordados há mais de quatro décadas. Para a autora, esses temas não tiveram a repercussão que mereciam, e até o momento não foram retomados e desenvolvidos por uma corrente de pensamento que pudesse torná-los mais fecundos.

### **3.3 | Segunda discussão: Design da Informação como ferramenta convivial na educação escolar**

Diante de uma situação de globalização avançada e sólida, na qual é possível se deparar com uma imensidade de modos de vida, aspirar uma sociedade em que esses modos possam conviver, sem que um modo se sobressaia ao outro, ou pelo menos, não de forma institucional como acontece hoje, parece honesto. É razoável, portanto, pensar a utilização das ferramentas da sociedade para o convívio.

O DI como ferramenta para a prática da aprendizagem escolar se apresenta como uma possibilidade interessante, visto que o DI possui um caráter abrangente na sua aplicação como linguagem visual (abrangente no sentido de conseguir articular informações de várias maneiras e utilizando diversas mídias); e ao mesmo tempo particular (no sentido de proporcionar aos atores do contexto escolar a sua representação ao conceber a apresentação desejada). Definir as possíveis abordagens do DI como uma ferramenta de ensino-aprendizagem torna-se relevante quando se propõe uma aprendizagem para uma sociedade voltada para a convivência, para uma vida em comum.

Revelar um território para um olhar convivial na interseção dos campos Design e Educação enriquece a atuação, tanto teórica quanto prática, do DI como ferramenta de ensino-aprendizagem. Enriquece, pois abre mais uma janela do que se entende por educação e de como utilizamos as ferramentas para esse fim. E mais, fortalece a ideia do DI como ferramenta de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvida. Como

proposto por Illich, as ferramentas conviviais permitem a diversidade de modos de vida de modo a permitir a existência do que é herdado do passado juntamente com o que é inventado no presente. Dessa forma, o valor do novo e do antigo se apresentam na mesma intensidade, sem que haja uma conotação negativa em algum deles.

Conforme levantado por Hoinacki & Mitcham (2002), a clareza com que Illich fala sobre a não garantia de uma educação universal por meio de uma atitude específica dos professores com relação aos alunos, ou da proliferação de novos instrumentos e métodos, ou do aumento da responsabilidade dos educadores diante dos aspectos da vida dos estudantes pode ser assustadora. Tal clareza torna certas, que estabeleceram pilares na construção da sociedade, em dúvidas. Aparentemente essas certezas acobertam o ponto de partida do trajeto que a educação por meio da escola percorreu. Apesar de serem certezas possíveis, com desdobramentos positivos, elas não são certezas para todos. O fato de não ser uma certeza para todos abre espaço para a sugestão de uma oposição conceitual ao que se entende como princípio da escola moderna. Essa oposição torna-se valiosa na medida em que se tenta romper com a continuidade da estrutura da educação escolar atual.

Além de atuar no limite esperado da estrutura escolar atual, o DI utilizado como ferramenta convivial de ensino-aprendizagem extrapola o objetivo do foco no aumento da produção na medida em que o olhar convivial reconhece, através da valorização do contexto, a importância da vivência de quem concebe e de quem recebe a mensagem. O DI como ferramenta convivial não terá apenas o objetivo de quantidade de pessoas formadas em determinado assunto, mas também terá pessoas vivenciando uma ferramenta da forma que deseja, sem desarticular ou desvalorizar outros formatos.

O DI como ferramenta convivial possibilita especialistas e não-especialistas trabalharem juntos, concebendo, construindo, e representando uma forma de educar através da convivência. Uma forma de viver a educação com mais tolerância diante das diferenças.

Ao considerar o DI como ferramenta de ensino-aprendizagem, o contexto, como resultado de uma relação de convivência, é indiscutivelmente importante, pois, como abordado no capítulo, é o contexto que orienta a concepção da mensagem. E, nesse

sentido, todos os que estão envolvidos nesse contexto, em teoria, estão aptos a conceber a mensagem. Apresentar aos envolvidos mais uma ferramenta é muni-los de autonomia para falar de si para os outros.

O DI como ferramenta convivial de ensino-aprendizagem dá aos seus manejadores uma ação mais autônoma e criativa, pois os permite trabalhar da maneira que lhes for mais adequada. Entender o DI como uma ferramenta convivial de ensino-aprendizagem escolar permite a escola flexibilizar-se para fora de seus limites preconizados. Ao sugerir o DI como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar, estamos, ao mesmo tempo, formalizando a presença de tal ferramenta na educação institucionalizada e dando a essa ferramenta a liberdade de atuar conforme a necessidade de quem a maneja. O DI como ferramenta convivial de ensino-aprendizagem não está só a serviço de especialistas. Está a serviço da sociedade.

Design  
&  
Educação

*“Não estou sugerindo que os modelos de Illich são possíveis de por em prática em toda a sociedade, digo o mesmo do currículo [o Currículo Inglês], mas o seu pensamento aparece mais do que se imagina nas novas abordagens da educação para arte e design”.<sup>119</sup>*

O terceiro capítulo se dedica a inserir a presente pesquisa em um quadro mais abrangente do debate a cerca das questões que emanam da convergência entre os campos do Design e da Educação discutido por um grupo específico de pesquisadores.

Portanto, o objetivo do capítulo é de revelar o contexto no qual se desenvolve a discussão tratada nesse trabalho para entender seus possíveis desdobramentos.

### **4.1 | A convergência entre os campos do Design e da Educação**

Os estudos que partem do design e dividem na academia interesses com campo da educação vêm se consolidando de forma significativa. As pesquisas e experiências

---

<sup>119</sup> HARDY, 2012: 154. Tradução livre: *I do not suggest that Illich's models are practical across society, or even the curriculum, but there seems much in his writing that resonates with new thinking in art and design education.*

que dividem espaço na interseção dos campos encontram lugar para sua ação por meio da educação escolar e repercutem de forma positiva na sociedade. Dois grandes exemplos da educação escolar que fazem uso do design podem ser observados na *Riverside School* situada em Gujarat, Índia, e na *Quest to Learn* situada em Nova York, EUA.

A *Riverside School* foi idealizada pela designer Kiran Sethi que, a partir da experiência de educação escolar de seus filhos, questionou o funcionamento da educação que lhes era oferecida. “Uma das principais reflexões, que levou à criação da *Riverside*, era sobre qual deveria ser o propósito de uma escola na vida de uma criança. Como as escolas podem ajudar as crianças a criar seu próprio futuro?”<sup>120</sup>. As noções do *design thinking* inspiraram as práticas na escola no sentido de buscar soluções criativas para desafios, estabelecendo uma correspondência direta entre as necessidades humanas e os recursos técnicos disponíveis. Com essa abordagem, a escola tornou-se um espaço vivo, flexível, capaz de lidar com as mudanças e propostas que chegavam, em especial aquelas sugeridas pelos alunos. Encontraram na filosofia do bom senso e boas práticas a orientação que precisavam e estruturaram a escola nessa linha.

Durante a criação da *Riverside*, as práticas tradicionais foram questionadas. A equipe não deixou de estudar modelos educacionais e, principalmente, psicológicos. As pessoas envolvidas buscaram teorias sobre como funciona o cérebro, como o conhecimento é organizado, como motivar o ato de aprender. Perguntaram a si mesmas como fazer algo em que realmente acreditassem (GRAVATÁ ET AL., 2013: 203).

Também idealizada por uma designer, Katie Salen, a *Quest to Learn* nasceu de uma parceria entre a ONG *Institute of Play*, o sistema público de Nova York e a organização *New Visions for Public Learning*. A maior motivação encontrada pela designer como guia para criar a escola foi “a busca por observar as crianças como o centro de inovação”<sup>121</sup>. A *Quest to Learn* visa, por meio dos jogos, o aprendizado das crianças e

---

<sup>120</sup> GRAVATÁ ET AL., 2013: 203.

<sup>121</sup> GRAVATÁ ET AL., 2013: 103.

entende o desenvolvimento desse aprendizado por meio de ferramentas virtuais como um reflexo do contexto atual.

Ambas as experiências surgiram da idealização de uma designer que, pelo acúmulo de sua experiência profissional e, no caso de Kiran Sethi acrescida de sua vivência como mãe, percebeu um possível espaço para desenvolver caminhos de aprendizagem a partir de um descompasso observado por elas. Cada uma utilizou uma orientação do design para ser aplicada.

O que identificamos de semelhante nas experiências citadas acima e a sugerida por esta pesquisa, além da aproximação entre design e educação, é a necessidade de uma escola que satisfaça aspirações outras que não aquelas da clientela da escola tradicional.

Ao sugerir o design gráfico como uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro, Coutinho & Lopes (2011) fazem o mesmo que Kiran Sethi e Katie Salen. As autoras entendem que

para reestabelecer, ou melhor, para ressignificar um projeto de educação, faz-se necessário indagar qual sociedade aspiramos, de modo a compreender qual indivíduo desejamos formar e, por conseguinte, qual modelo ou modelos educacionais teremos que propor (COUTINHO & LOPES, 2011: 138).

É a partir da observação sobre o fato de que “a sociedade está migrando, aceleradamente, da relação cognitiva polarizada no texto e na fala para uma mais plural, em que a imagem é incorporada naturalmente como um ente construtivo da comunicação, informação e instrução para o aprendizado”<sup>122</sup> que Coutinho e Lopes, participantes de um grupo de pesquisa originado dentro do curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, se propuseram a discutir o design na educação. A Rede Internacional Design/Educação (RIDE) é um desdobramento desse grupo de pesquisa que teve seu percurso iniciado em 2004 e se configura hoje como uma

---

<sup>122</sup> COUTINHO et al., 2015: 28 e 29.

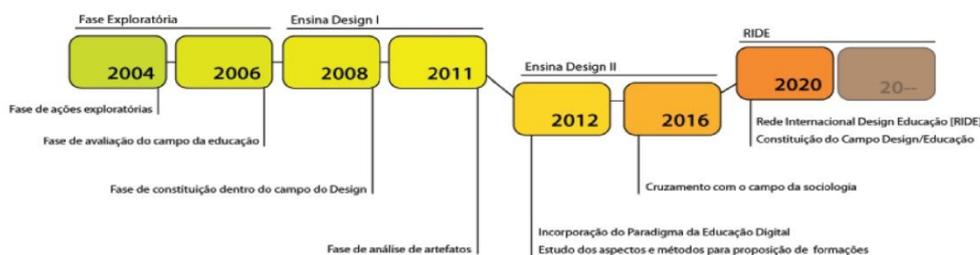
articuladora de projetos que se propõem a contribuir com a educação no Brasil e que buscam ampliar discussões acadêmicas voltadas para o campo Design/Educação.

É nessa conjuntura que a presente pesquisa se configura.

## 4.2 | A RIDE – Rede Internacional Design/Educação

O caminho percorrido por um grupo de pesquisadores do curso de Design da UFPE encontrou, na ideação de uma rede, um espaço reflexivo e contínuo de troca de questões relativas à interseção dos campos Design e Educação. Neste espaço as experiências do grupo, que somam mais de dez anos de trabalho, se consolidam por meio da construção de um novo campo de conhecimento denominado Design/Educação, (FIGURA 5).

FIGURA 7 | Percurso dos estudos que sugerem o campo Design/Educação.



FONTE: Coutinho et al., 2015.

Na linha do tempo é possível observar quatro momentos centrais no percurso do grupo, são eles: (1) **Fase Exploratória (2004-2008)** – Momento de desenvolvimento das ações exploratórias nas escolas e no campo da Educação; (2) **Fase Ensina Design I (2008-2011)** – Momento “em que foram desenvolvidas ações/processos de constituição dentro do campo do Design assim como análise de artefatos educacionais”<sup>123</sup>; (3) **Fase Ensina Design II (2011-2016)** – Momento “em que foram e estão sendo desenvolvidos estudos dos aspectos e métodos para a proposição de formações, assim como incorporado o paradigma da educação digital e aproximações com o campo da Sociologia”<sup>124</sup>; e (4) **RIDE (2016-2020)** – Momento em que são e serão “desenvolvidas ações de formação e dispositivos educacionais de forma a solidificar esse novo campo do Design/Educação, concomitantemente à criação da Rede Internacional Design/Educação”<sup>125</sup>.

É no quarto momento do percurso que se inserem as discussões dessa dissertação. A RIDE se constituiu a partir da dimensão das ações emancipatórias do campo da Educação e dos discursos, práticas, ações e métodos advindos do campo do Design. Ela entende os campos de conhecimento do Design e da Educação como campos teóricos de pertencimento intrínsecos.

Ao propor uma estrutura de pesquisa estabelecida por meio de uma rede, os pesquisadores buscaram representar uma nova morfologia social na qual a difusão de uma lógica tem modificado “substancialmente a operação e os resultados dos processos de produção, experiência, poder e cultura” (COUTINHO et al., 2015: 21) e sentiram necessidade de reconfigurar a estrutura do grupo de pesquisa. Modificar a estrutura inicial da pesquisa para uma estrutura de rede “significa atualizar o processo metodológico frente à complexidade social da nossa contemporaneidade e das novas disposições sociais para os aprendizados implícitos”<sup>126</sup>.

Ao propor uma sociedade convivial, Ivan Illich sugere uma aprendizagem estabelecida pelo que ele define como Teias de Aprendizagem. Apesar de englobar um esqueleto

---

<sup>123</sup> COUTINHO ET AL., 2015: 7.

<sup>124</sup> Ibidem: 7.

<sup>125</sup> Ibidem: 7.

<sup>126</sup> COUTINHO ET AL., 2015: 21.

mais complexo de trocas de saberes, as Teias de aprendizagem tem o objetivo de libertar o conhecimento da estrutura escolar e partem do princípio de que o processo de aprendizagem acontece, de fato, através das experiências e vivências, o que remete ao conceito de ‘aprendizados implícitos’ adotado pela RIDE.

Para os idealizadores da RIDE,

a RIDE só fará sentido se for trabalhada por meio da ação coletiva, dialógica e conectiva, apresentando-se como princípio metodológico a incubação de ações/projetos atrelados à formação e/ou aos dispositivos educacionais. Tais ações/projetos serão desenvolvidos em cadeia objetivando aprofundar, em cada nó ou interseção da rede, as especificidades inerentes às suas respectivas questões de pesquisa prática e/ou teórica (COUTINHO et al., 2015: 14).

A RIDE se alicerça em dois fundamentos do Design/Educação: (1) o da formação [ou ação formadora] e (2) o da produção dos dispositivos educacionais.

A partir do fundamento da ação formadora a RIDE estabelece o primeiro dos três grandes eixos que norteiam seus estudos. Nesse eixo encontram-se os seguintes projetos/ações incubados: (1) **Ensina Design [ED]**, já mencionado anteriormente nessa pesquisa, “objetivou a geração de diretrizes e parâmetros de conteúdos e metodologias do Design da Informação (DI) para as Licenciaturas de Ensino Fundamental Brasileiro” <sup>127</sup>; (2) **a Formação de não-especialistas [FNE]**, “que se constitui em ações formativas para não-designers, por meio da formação do olhar substanciado por conteúdos e lógicas do design” <sup>128</sup>; (3) **Agente de Inovação [AI]**, “em que serão delineadas as características fundamentais que habilitam o professor como um agente de inovação e investigará o design como conhecimento capaz de potencializar essas qualidades” <sup>129</sup>; e (4) **Escola Modelo [EM]**, “no qual serão investigados os modelos pedagógicos não lineares e inovadores de formação do

---

<sup>127</sup> COUTINHO et al., 2015: 3.

<sup>128</sup> Ibidem: 3.

<sup>129</sup> Ibidem: 3.

alunado, discutindo a incompatibilidade escola-sociedade-tecnologia”<sup>130</sup> na perspectiva de Illich (1976;1985).

O segundo eixo se estabelece a partir dos fundamentos dos dispositivos educacionais: (1) **Heurísticas e Metodologias [H&M]**, “contendo como estudos a questão da eficiência imagética e verbal das informações nos dispositivos educacionais propondo novos caminhos metodológicos”<sup>131</sup>; (2) **Objetos Educacionais Digitais [OED]**, pretende avaliar a recepção ou o agenciamento do hiperlivro versus o livro impresso pelos usuários; (3) **Rede (Dispositivo)**, envolve a criação do ambiente da RIDE “como ambiência de suporte a todas as ações dos pesquisadores assim como meio facilitador das ações de formação e de produção de dispositivos educacionais”<sup>132</sup>.

No terceiro eixo convergem as ações/projetos que objetivam discutir os dois fundamentos associados de maneira a contribuir para a modificação da lógica institucionalizada dos agentes produtores de dispositivos educacionais. São elas: (1) **Formação com Dispositivo [FcD]**, “se constituindo em novos modos de formações de professores por meio de dispositivos educacionais tendo como alicerce ações de design”<sup>133</sup>; (2) **Olhar Convivial [OC]**, se propõe a discutir o Design da Informação como ferramenta convivencial de aprendizado”<sup>134</sup>; e (3) **Paradigma da RIDE**, “que pretende consolidar a rede internacional, solidificar o campo do Design/Educação, ao mesmo tempo, pretende formular o novo paradigma da concepção do design como suporte da ação transformadora e emancipatória”<sup>135</sup>.

A RIDE possui dez ações/projetos de partida que se desenvolvem em cadeia (FIGURA 6).

---

<sup>130</sup> Ibidem: 3.

<sup>131</sup> Ibidem: 4.

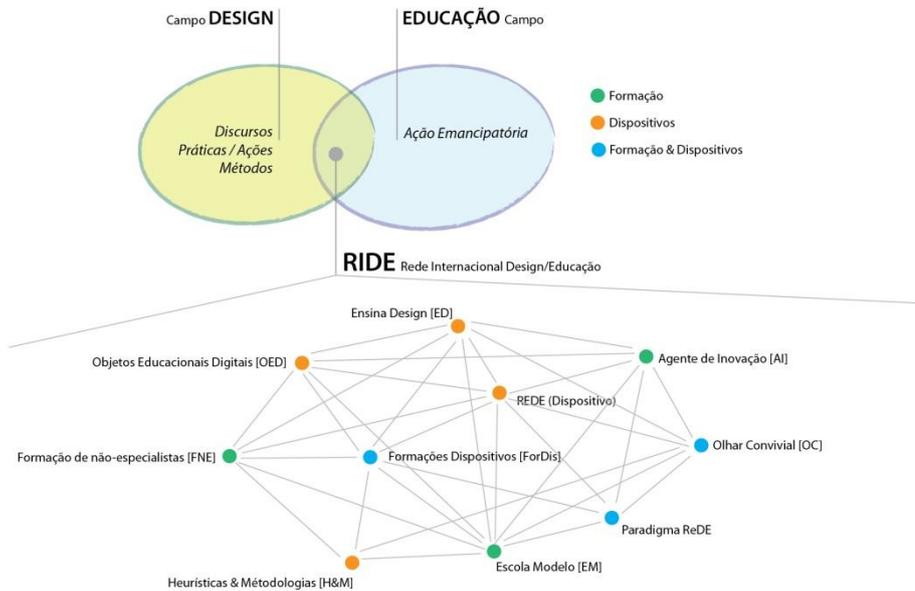
<sup>132</sup> Ibidem: 4.

<sup>133</sup> Ibidem: 4.

<sup>134</sup> Ibidem: 4.

<sup>135</sup> Ibidem: 4.

FIGURA 8 | Rede Internacional Design/Educação



FONTE: Coutinho et al., 2015.

O acúmulo das experiências, estudos e pesquisas que resultaram na RIDE apontam para a construção de um novo campo de conhecimento denominado Design/Educação. Para a RIDE, entender os campos Design e Educação como campos teóricos intrínsecos implica em uma mudança de paradigma, pois, na medida em que se abandona a postura do Design como suporte à Educação, e se assume a perspectiva do Design como agente intrínseco à Educação, toda a base de discussão precisa ser revisitada. “Este debate incitará questões de ordem ontológicas e epistemológicas do campo”<sup>136</sup>.

Quando consideramos que princípios de design podem contribuir com práticas educacionais estamos arquitetando uma perspectiva social do encontro entre Design e Educação (COUTINHO e LOPES, 2011). Diante disso, Coutinho & Lopes verificam duas formas possíveis para essa contribuição:

A primeira, no que concerne à preocupação central do design na solução de problemas referentes aos artefatos mediadores de aprendizagem; a segunda refere-se à sua concepção epistemológica e metodológica, enquanto pensamento, ou seja,

<sup>136</sup> COUTINHO et al., 2015: 12.

conhecimento associado ao processo de formação dos indivíduos (COUTINHO et al., 2015: 13).

Aparentemente, os experimentos e pesquisas iniciais do grupo consideraram os artefatos utilizados pelos envolvidos no processo de aprendizagem para, a partir das problemáticas observadas na sua concepção e utilização, sugerir uma contribuição possível do design para educação. Assim sendo, ficou evidente a importância de proporcionar aos professores uma formação em conteúdos de design.

Ao sugerir a introdução de conhecimentos de DI na formação dos professores de licenciatura os pesquisadores entenderam o professor como sujeito atuante no campo da comunicação e expressão visual. Romperam, portanto,

com o pensamento recorrente das políticas públicas educacionais e até mesmo de algumas epistemologias acadêmicas, que o universo metodológico do professor e de suas práticas tem um prisma cujo vértice é a linguagem verbal (escrita e falada) pelo qual se dissipa e foca grande parte do seu conhecimento de formação (COUTINHO et al., 2015: 13).

E mais,

confrontar cientificamente o ensino de docentes e o design é contribuir para discutir o seu papel social, na medida em que o professor atua não somente como construtor das estruturas metodológicas de ensino, mas também podemos o considerar como o agente de fomento, formação e principalmente de consolidação da chamada cultura visual (COUTINHO et al., 2015: 13).

Entender o design como agente da cultura possibilita evidenciar sua presença atuante na educação. Destacar as motivações e consequências de sua utilização no âmbito educacional pode nortear ações que visem minimizar os descompassos que se verifica entre as relações dentro da escola e fora dela.

O **Olhar Convivial [OC]** é um projeto que se propõe a enxergar a sociedade a partir da necessidade e importância da convivência. Uma janela que se abre contrária ao objetivo de aumento da produtividade. As ferramentas de trabalho, quando utilizadas a partir da convivência, desencadeiam uma relação entre os indivíduos da sociedade na qual o respeito à diversidade e às alteridades são consequências. O Design como uma Ferramenta Convivial sob a perspectiva de um novo campo teórico intrínseco Design/Educação abre a porta para um novo olhar diante da educação através do design e para um possível modelo de educação. É na compreensão de um indivíduo de essência pós-moderna, inserido em uma sociedade que respeita as alteridades e promove a diversidade, que um dos projetos da RIDE se desenvolve e tem como um dos resultados esta dissertação.

#### **4.3 | Terceira discussão: o Design Convivial como proposta para um possível modelo de educação**

Hardy (2012) constata nas abordagens utilizadas atualmente para o ensino de design e arte dentro da escola a presença de pensamentos de Illich. Para ele, “arte não é uma questão de vida ou morte: é uma questão de qualidade de vida”<sup>137</sup>. Ao se posicionar dessa forma o autor revela a sua perspectiva do ensino da arte. Para ele, o estudo da arte e do design está associado à qualidade, o contrário do que tem sido promovido na educação inglesa. O autor observa que tanto o ensino de tais disciplinas quanto a atuação do professor se estabeleceram com base em um formato burocrático. Ele diz que ensinar arte sem a participação e envolvimento dos alunos e professores não faz sentido (HARDY, 2012: 157). Também critica algumas burocracias do sistema educacional inglês e introduz na discussão o pensamento de Illich sobre desescolarização e convivialidade. Hardy busca no conceito de convivialidade de Illich a explicação para um ensino de arte focado nas relações. Segundo ele, a interação e convivência no ensino da arte e design promovem autonomia e criatividade nas relações das pessoas envolvidas no processo (HARDY, 2012: 159).

---

<sup>137</sup> HARDY, 2012: 154. Tradução livre: *Art is not a life or death issue: it is a quality of life issue.*

Entender o Design de forma convivial como possível modelo de educação remete às questões levantadas por Hardy sobre a importância da vivência no processo de aprendizado da arte e do design. Expandir a presença do design na escola, no sentido de colocá-lo como ponto de partida para tratar todas as disciplinas, sob a perspectiva da convivialidade é uma proposta interessante considerando as colocações de Hardy e os resultados dos estudos que deram origem a RIDE. Pensar um modelo escolar que se organize a partir do design como ferramenta convivial, focado na convivência, é importante, pois a convivialidade gera uma sociedade mais tolerante às diferenças.

O projeto Olhar Convivial [OC] visa discutir um pouco mais a presença do Design como ferramenta dentro da escola não só considerando a sua importância diante do contexto que tem se construído com os processos de industrialização, globalização e desenvolvimento tecnológico, mas também como um gatilho para se repensar, a partir do design, uma nova relação com as ferramentas na educação escolar.

O território convivial proposto como espaço para se discutir design e educação levando em conta o pensamento de Illich pode ser entendido como o campo de conhecimento Design/Educação. Um campo que a convivência é o princípio e o objetivo das ações. É um campo para a teoria e prática de um possível modelo de educação por meio do design com base na convivência, o Design Convivial.

Metodologia,  
Resultados  
& Reflexões

## 5 | Metodologia, Resultados e Reflexões

*Mais do que a vida, dinâmica, a morte é que é a coisa em si, fixa. Ir atrás da essência das coisas seria como ir atrás da morte que elas contêm. Melhor não ir atrás, mas permanecer na superfície instável das coisas mutantes. Porque mesmo a índole, a alma, o espírito, se existirem, também se transformam quando em contato com o ar <sup>138</sup>.*

Este capítulo consiste em expor o processo metodológico da discussão trazida pela pesquisa. Inicialmente iremos levantar questões que tocaram todo o projeto com relação ao tema e em seguida pontuaremos, de forma a refletir, os resultados alcançados nos capítulos com relação à metodologia utilizada.

A princípio, considerando o caráter teórico da pesquisa, foi difícil compreender quais métodos de abordagem e de procedimento poderiam ser utilizados no trabalho. No curso do programa da pós-graduação me deparei com inúmeras pesquisas e pesquisadores que me alertaram quanto à complexidade de um trabalho de mestrado com um caráter eminentemente teórico. Tal alerta somada à imaturidade diante do processo de pesquisa do porte de uma dissertação me fez rever o projeto inicial sugerindo algumas mudanças que me fizeram visualizar de forma mais clara os processos metodológicos e, conseqüentemente, me deixaram mais segura. No entanto, após as apreciações na qualificação, o projeto retomou sua ideia inicial, se estabelecendo definitivamente como uma pesquisa de caráter teórico.

Com a definição do caráter teórico da pesquisa e, considerando os temas, o método de abordagem dialético pareceu o que mais abraçava a construção da discussão na pesquisa. Mais uma vez uma dificuldade para uma pesquisadora iniciante, pois o método dialético exige uma maturidade no manejo da discussão acadêmica, o que

---

<sup>138</sup> JAFF, Noemi. Postagem em seu blog intitulada “SI” de 5 de maio de 2012.

poderia se tornar um grande desafio. Apesar disso, o trabalho foi desenvolvido tomando por base esse método.

Além da abordagem, a escolha por um texto ensaístico permeou toda a pesquisa. Tal escolha esteve alinhada à forma como a pesquisadora entende o conhecimento e o aprender. Dessa maneira, os assuntos abordados se estruturam a partir do levantamento da bibliografia e tem momentos de posicionamentos da autora.

## 5.1 | Método de abordagem dialético

A princípio a dialética estava associada à arte do diálogo. Porém, “aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”<sup>139</sup>. Na concepção moderna, a dialética passou a significar o modo de se pensar as contradições da realidade (KONDER, 2008). A realidade seria essencialmente contraditória e estaria em permanente transformação.

Já no século XIX, Engels concentra sua atenção no que ele chamou de princípios da ‘dialética da natureza’ e concluiu que as leis gerais da dialética seriam três:

1) lei da passagem da quantidade à qualidade: esta lei “se refere ao fato de que, ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo”<sup>140</sup>. No processo de transformação as mudanças passam por períodos mais lentos, que sucedem pequenas alterações quantitativas, e por períodos mais acelerados, que precipitam alterações qualitativas que podem ser entendidas como ‘saltos’ ou modificações radicais.

2) lei da interpenetração dos contrários: esta se refere à clareza de que

“os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes”<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> KONDER, 2008: 7.

<sup>140</sup> KONDER, 2008: 56.

<sup>141</sup> KONDER, 2008: 56.

3) lei da negação da negação: esta se refere “ao fato de que o movimento geral da realidade faz sentido”<sup>142</sup>. “A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese”<sup>143</sup>.

## 5.2 | Abordagem dialética na pesquisa

Desde sua concepção, a pesquisa buscou compreender o entrelaçamento entre a parte, o objeto de estudo, e seu contexto mais amplo, a realidade em que o objeto se encontra. Esta busca acarretou, a princípio, numa dificuldade em identificar o objeto, pois ele parecia se misturar com o todo.

Além de todas as questões levantadas pelo filósofo Ivan Illich, a forma como ele desenvolve seu pensamento colabora imensamente com a abordagem da pesquisa. A construção de suas ideias estabelece um olhar que percebe as mudanças particulares das transformações radicais, compreendendo seus desdobramentos num contexto mais amplo. As transformações que Illich propõe sugerem mudanças intensas que podem ser entendidas como saltos qualitativos e indicam a desconstrução de formatos para possibilitar novas construções. Ou seja, além de estabelecer uma relação direta entre as partes e o todo, a forma como Illich aborda seus temas também possibilita uma abertura para não considerá-los como verdades absolutas, sendo, portanto, passíveis de negação.

Podemos entender, sob o olhar da terceira lei geral da dialética que a presente pesquisa parte de uma afirmação de que *o design é uma ferramenta de suporte escolar*. Essa afirmação é então negada ao situar *o Design como campo de pertencimento intrínseco à Educação*. A seguir, uma síntese que abrange as duas ideias, da afirmação e da negação, se coloca trazendo uma terceira via que posiciona *o design como ferramenta convivial de ensino-aprendizagem escolar*.

---

<sup>142</sup> KONDER, 2008: 57.

<sup>143</sup> KONDER, 2008: 57.

### **5.3 | Resultados e reflexões sobre a abordagem utilizada**

Ao observar os resultados conseguidos na elaboração de cada capítulo compreendo que a abordagem escolhida resultou numa pesquisa significativa para as áreas de conhecimento que ela abrange, especialmente para contribuir com a consolidação do novo campo Design/Educação proposto pela RIDE.

Também compreendo que a extensão dos temas levantados impossibilitou o aprofundamento específico em cada assunto. Porém, o objetivo da pesquisa não era uma grande imersão, e sim, estabelecer o contato entre eles e identificar onde esse contato aconteceria de forma que pudesse resultar em desdobramentos.

Com relação à bibliografia necessária para embasar as discussões, a internet possibilitou o acesso a artigos científicos relevantes.

Esta pesquisa entende o objeto de estudo como uma parte de um amplo cenário de mudanças. O olhar aqui proposto pretendeu considerar as transformações que a realidade atual promove na dinâmica de ensino-aprendizagem escolar, de forma a reconhecer um possível salto qualitativo nesse processo. Digo um olhar, pois esta pesquisa limita-se a uma discussão teórica.

A escola que temos

&

A que queremos

## 6 | A escola que temos & A que queremos

*“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”*

144

Iniciar uma discussão sobre o conhecimento que compreende o Design da Informação (DI) atuando como uma Ferramenta Convivial de ensino-aprendizagem escolar suscita uma perspectiva não pactuada do que se espera do conhecimento utilizado no processo de ensino-aprendizagem escolar. Essa discussão se insere em um debate mais amplo sobre a educação formal e a trajetória da educação escolar no país.

Levantar a possibilidade de um novo olhar diante das práticas e saberes do processo de ensino-aprendizagem escolar a partir do Design da Informação está em sincronia com as questões que envolvem as diversas formas de interiorização do conhecimento provocadas e identificadas na pós-modernidade contemporânea. A industrialização, a globalização e os avanços tecnológicos possibilitaram o reconhecimento dos aprendizados implícitos, os quais, ao serem objeto de interesse acadêmico, passam a ter sua relevância ressaltada.

Sugerir o DI como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem é também valorizar a importância da imagem na atualidade. A imagem como esfera de informação visual foi e é muito utilizada fora da escola. Recentemente, pelo entendimento de sua importância na dinâmica de nossa sociedade, a imagem

---

<sup>144</sup> MATURANA, 1998: 25.

conquistou espaço como forma de expressão em vários âmbitos, inclusive no científico. Portanto, popularizar o conhecimento que envolve o DI por meio da escola torna-se essencial. Difundir esse conhecimento pela perspectiva convivial é compatível com a dinâmica de nossa sociedade devido a seu funcionamento revelador de modos de vida. A perspectiva convivial vem para propor um viés de respeito às diversas formas de viver.

Os estudos acerca da interseção dos campos Educação e Design que têm sido desenvolvidos desde 2004 na UFPE, têm-se dirigido para a consolidação de um campo teórico de pertencimento intrínseco, o Design/Educação. Foi a partir de inquietações pessoais e no sentido de contribuir para a consolidação desse novo campo que esta pesquisa se desenvolveu e trouxe como resultado alguns pontos a serem evidenciados:

(1) Industrialização: o rompimento com modos de vidas tradicionais e a construção de diferentes narrativas;

(2) Escola: espaço de desigualdades ou de diversidades?;

(3) O ensino e a aprendizagem: a mediação no processo de aprendizado;

(4) Design da Informação: sua presença na vida cotidiana e seus limites na academia;

(5) Design da Informação: uma ferramenta convivial de ensino-aprendizagem escolar;

(6) O Design Convivial: as relações a partir da convivência e não da profissionalização.

(7) A escola que queremos a partir do design convivial.

**(1) Industrialização: o rompimento com modos de vidas tradicionais e a construção de diferentes narrativas**

A industrialização se organizou como o principal método de produção na sociedade capitalista. Para estruturar uma sociedade industrial houve, em certo momento, a

necessidade de aglomerar seus membros em torno de um projeto de massificação. Percebo que a grande narrativa baseada nesse projeto orientou os setores da sociedade e construiu a percepção de que não existem outras formas de viver diferentes dela. Os modos de vida alternativos à grande narrativa ficaram esquecidos e marginalizados.

Em face ao desenvolvimento da indústria, que caminhou junto aos avanços tecnológicos, as pessoas ao redor do mundo se conectaram de maneira mais imediata e próxima como nunca antes experimentado. O contato mais próximo e imediato entre os indivíduos propiciado pela globalização fez e faz com que as pessoas vivenciassem e vivenciem outras narrativas de forma a interferir nas suas próprias. Entendo que, diante desse contexto, a necessidade de fazer parte da grande narrativa tornou-se o desejo de viver da forma que quer para si, o desejo de construir sua própria narrativa. O desejo no qual se rompe a ideia de termos um futuro determinado.

Verifico que as instituições que surgiram nas sociedades capitalistas, entre elas a escola, ainda entendem a indústria e a necessidade de larga produção como guia. Porém, a indústria não passa mais a ser a motivação dos esforços da sociedade, ela torna-se instrumento para realização de desejos. Com essa compreensão, verifico um desencontro entre os desdobramentos do processo industrial e sua estrutura inicial. A princípio a motivação era a manutenção da existência da indústria. Hoje a indústria garante a existência de outras tantas motivações.

O estabelecimento da indústria como orientador do modo de produção capitalista reconfigurou a sociedade dentro dela mesma. Falo dentro dela mesma, pois não houve um rompimento com o que existia e sim uma abertura para uma reorganização. A princípio reduziu a poucas formas de viver e mais para frente possibilitou e possibilita a existência de vários formatos de modos de vida.

O momento que vivemos traz consigo questionamentos sobre a indústria como norteadora da produção. Especialmente porque ela traz a necessidade da produção em grande volume de mercadorias o que ocasiona a utilização de vastos recursos naturais. A utilização de tais recursos de forma a apenas atender a necessidade da produção compromete e comprometeu por muito tempo outros modos de produção e

de vida. A percepção de uma indústria capaz de devastar modos de vida e os desejos atuais da sociedade de viver de diferentes formas tem despertado o interesse das pessoas pela construção de outros formatos de produção. Grandes entraves são observados visto que existe uma história de industrialização enraizada tanto nos indivíduos, quanto na sociedade e nas políticas públicas de Estado. Mesmo assim, a tentativa por estabelecer uma configuração em que a indústria não seja a única saída tem acontecido. Algumas dessas configurações estão ganhando espaço especialmente por conta do apoio dado pela tecnologia.

É possível hoje verificar pequenos produtores que montam sua rede de clientes através das redes sociais e fazem suas entregas por conta própria. Ou grupos de pessoas que se juntam para trocar brinquedos dos filhos também através das redes sociais. Pessoas que através de vídeos na internet constroem seus próprios móveis. Esses grupos de pessoas não têm encontrado na escola formal, em especial aquela organizada pelo Estado, espaço para o aprendizado diante da vida que se mostra hoje. É nesse sentido que estão surgindo novas pedagogias e formas de vivenciar o aprender na escola. Nesse sentido, observam-se grupos de pais que se juntam para elaborar um espaço público para seus filhos frequentarem que tenha proximidade com o que eles vivem na vida privada.

A industrialização orientou durante muito tempo as instituições da sociedade capitalista e ainda orienta. Porém outra forma de se estar no mundo tem se configurado com o avanço da própria indústria e da tecnologia. Diante do contato mais próximo e imediato entre as pessoas com desejos tão diferentes, entendo a necessidade da convivência como uma norteadora das instituições. A convivência como motivação para as ações. Vejo na escola um espaço poderoso para se promover a convivência.

## **(2) Escola: espaço de desigualdades ou de diversidades?**

A desescolarização surge nesse trabalho como outra perspectiva à ideia da escola como única e compulsória orientadora de saberes e práticas. Um ponto de vista que nos leva a rever a base do que se consolidou como educação para nossa sociedade.

Entendo que a escola promove desigualdades por entender como possível apenas um caminho para a construção do conhecimento. A sugestão da desescolarização nos possibilita uma perspectiva diferente capaz de reconhecer as diversas práticas e saberes como conhecimentos possíveis.

Embora o ato de ensinar estabelecido pela escola contribua para o aprendizado em determinadas circunstâncias, é possível, também, adquirir conhecimento fora dela. Sugerir a escola como único espaço para troca de saberes é condenar o que é vivido “extra muros” a um vácuo de conhecimento.

A ideia articulada pela desescolarização rompe com a noção de que a educação não vinculada à escola seja inferior, menos necessária ou que não exista. Mais que isso, ela favorece a percepção de que o aprender e ensinar estão em qualquer lugar, a qualquer momento, no domínio de cada um. Ela, também, traz a possibilidade de enxergar educação não só através da escola e, portanto, propõe rever as práticas de políticas públicas em torno dessa ideia. Políticas que visem possibilitar as diversas formas de aprender. A ideia articulada pela desescolarização nos faz refletir sobre quais práticas não estão presentes na escola hoje e que poderiam estar. Práticas que refletissem os anseios de seus frequentadores contextualizados na vivência atual.

É possível identificar a escola, da forma que se constituiu ao longo de sua história, como um espaço para promover o conhecimento voltado para a finalidade do trabalho dentro de uma sociedade industrializada. Todo e qualquer conhecimento adquirido através da experiência, em especial aqueles difíceis de medir, ficam condenados a não serem percebidos como tal. Dessa forma, tem-se internalizado, implicitamente, que existe apenas uma espécie de conhecimento, o escolar.

Entendo que uma sociedade na qual os vários modos de vida entram em contato e precisam coexistir necessita de uma escola que compreenda que existem diversas formas de adquirir conhecimento. Um modelo de escola que indica apenas uma gama de conhecimentos que deve ser ensinado não consegue representar os modos de vida que se organizam fora dela. O modelo de escola que se configurou na modernidade não representa o que a maioria dos seus alunos vive fora dela. As diversas tentativas de reorganizar a escola para representar essa nova sociedade muitas vezes não levou

em consideração a diversidade de modos de vida que existem na atualidade. Dessa forma, vejo a necessidade de desenvolver um modelo ou modelos de escola que promovam a diversidade e respeito às alteridades como norteadores da sociedade contemporânea.

### **(3) O ensino e a aprendizagem: a mediação no processo de aprendizado**

O termo <ensino-aprendizagem> recorrente na literatura busca convergir duas ações através de um único processo: ensinar e aprender. A sociedade orientada pela industrialização determinou a função da escola como um espaço para se passar conhecimentos previamente adquiridos no intuito de não precisar partir do zero, e como consequência garantir a manutenção do modelo existente. A escola que se configurou na modernidade se propõe a construir um modelo de aprendizagem baseado no ensinamento e instrução de conteúdo e práticas com o propósito da indústria como resultado. É nesse cenário que a figura do professor escolar se organizou e se tornou profissional responsável para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao que parece, a porção da aprendizagem inerente ao indivíduo que recebe o ensinamento foi posta de lado por conta da necessidade da consolidação da narrativa de um modelo, o modelo industrial. Muitos pensadores da educação levantaram essa questão, mas não encontraram muito espaço para mudar o olhar sobre o ensino-aprendizagem escolar. Porém, conforme sugerido por essa pesquisa, o momento histórico que vivemos está sendo implacável ao evidenciar tantos modos de vida e formas de perceber e entender o mundo. A aprendizagem independente de um mediador, que ensine em moldes estabelecidos, mostra-se poderosa nesse contexto.

O movimento de reconhecimento da existência do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem de maneira a particularizar a forma de aprender tem destacado práticas e modelos pedagógicos específicos. Práticas que colocam o indivíduo que está no papel de aprender como condutor de seu saber e o mediador como guia e facilitador desse processo.

O prazer por reconhecer em si a capacidade de aprender por si só intensifica o engajamento de muitas pessoas em permitir o aprendizado por meio da experiência, da vivência, e não mediado por outra pessoa. Esse movimento tende a transgredir a lógica do modo de produção industrial que se configura a partir da necessidade de absorver ensinamentos para praticá-los em pequenas etapas, pois, como destacado por Illich, a hiperinstrumentalização impossibilita o acompanhamento de todo o processo de produção. A hiperinstrumentalização retira a autonomia do atuante em parte do processo, pois ele não tem domínio do todo. O movimento do aprender por si só traz consigo a desconstrução do formato de aprendizado que a escola propôs e, em alguns casos, tem proposto.

A cultura ocidental se estrutura desde Platão a partir de opostos e que um dos lados desses pares tem sido valorizado nos êxitos intelectuais em detrimento do outro, aproximando um à verdade e outro a falsidade, um ao certo e outro ao errado. A escola como único e necessário espaço para o aprendizado se localiza nessa lógica de opostos. A desconstrução da escola configurada dessa maneira surge para atacar a ideia da verdade e coloca-la em situação de equidade de valor do seu oposto, a falsidade, na percepção do sujeito. O processo de desconstrução do formato de aprendizagem escolar evidencia a existência de outros formatos, em especial aquele que está no seu extremo oposto, o aprendizado fora da escola, e os coloca em equidade de valor. Dessa maneira, o aprender pela experiência e o aprender por meio da mediação de outra pessoa possuem valor e importância iguais, não devendo nenhuma forma ser esquecida.

#### **(4) Design da Informação: sua presença na vida cotidiana e seus limites na academia**

O conhecimento que pertence ao Design da Informação esteve e está presente nas atividades humanas. É um conhecimento que se desenvolve e se propaga através da experiência dos indivíduos e dos ensinamentos entre eles. Com o avanço da tecnologia, viu-se a necessidade de se explorar tal conhecimento a fim de compreendê-lo para melhor utilizá-lo. Nesse movimento percebeu-se o quanto o DI pode

contribuir para o aprendizado já que ele trata da dimensão cognitiva das representações e informações.

A dificuldade de definição por conta de sua presença intensa na vida prática, fluindo conforme o contexto se apresenta, serve de obstáculo para se entender o DI como conhecimento científico. Portanto, percebo que trazer a discussão do DI como ferramenta de ensino-aprendizagem tem se apresentado um caminho importante para dar nitidez ao conhecimento.

Ver o DI como ferramenta de ensino-aprendizagem tem originado boas discussões sobre o papel do design na sociedade pelo viés da educação. Os conhecimentos que envolvem o DI tem tido papel importante no contexto atual da sociedade. É nesse sentido que nós, pesquisadores, buscamos dar clareza a sua relevância nos dias atuais.

A escola, como se conhece hoje, ainda se configura como espaço para formação daqueles que atuam e atuarão na sociedade na qual a indústria ainda é o principal modelo de produção. Uma sociedade industrial que, em seu processo, entendeu a necessidade de consolidar o conhecimento sobre os aspectos cognitivos de seus produtos.

O DI como conhecimento capaz de resolver necessidades cognitivas de representação se coloca como uma ferramenta capaz de desenvolver aspectos cognitivos relacionados ao processo de aprendizado. Observar o DI como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem permite discuti-lo como conhecimento importante para educação escolar. Um conhecimento que se estabeleceu a partir do desenvolvimento da indústria e tecnologia. Um conhecimento que se desenvolveu por muito tempo apenas fora do âmbito acadêmico e que há pouco tempo ganhou espaço para se consolidar nesse meio.

Consolidar o DI na academia e sugerir-lo como uma ferramenta para a educação escolar nos faz refletir sobre como a educação através da escola tem se organizado. Trazer um conhecimento que se construiu fora da escola e se desenvolveu junto com a indústria nos faz entender o quão importantes tantas outras formas de práticas e saberes que estão fora do âmbito escolar têm sido postas de lado.

Observo o DI como um conhecimento presente fora da escola e trago para esse espaço para, também, construir a ideia de que as várias formas de práticas e saberes são relevantes e devem respeitadas.

Além disso, a noção do Design e da Educação como campos teóricos de pertencimento intrínsecos – o Design/Educação - que está sendo construída a partir de estudos sediados na UFPE é um desdobramento do entendimento do DI como conhecimento atrelado a capacidade de aprendizado. Um conhecimento que está associado ao ato de aprender.

Verifica-se a migração da predominância da expressão da forma verbal para a visual por conta do cenário atual. A migração vem nos evidenciando a necessidade de melhor entender a construção da informação através da imagem. Esse movimento é desdobramento dos avanços tecnológicos vivenciados pela sociedade e vem dar às expressões visuais um valor nunca antes adquirido. Esse valor vem se construindo no ambiente fora da academia e tem se encontrado dentro dela recentemente. Portanto, achar um teórico que valorize o conhecimento desenvolvido fora da academia como norteador para as teorias e práticas que envolvem a educação através do design torna-se essencial para a discussão desse encontro sob a perspectiva que mais contribua para o seu florescer.

A educação e o conhecimento que emanam do design se constroem a partir de um contexto industrial e de seus desdobramentos. Com foco na orientação para o aumento da produção essa pesquisa percebeu o descompasso alertado por pesquisadores e atuantes no ensino escolar. Enxerga-se a escola apenas como um local para o fim do mercado de trabalho, enquanto a educação é mais ampla que essa finalidade. Ampla no sentido de ter mais dimensões como propósito. Engloba os aspectos do trabalho futuro do alunado, porém possui outras tantas dimensões. Como proposto por essa pesquisa, a convivialidade seria uma abordagem para a vida em oposição à produtividade. Extremos opostos. Entre elas estariam às inúmeras nuances. A perspectiva convivial rompe com a lógica do aumento da produtividade que ainda é o ponto de partida e norte para a maioria das relações profissionais. O Design da Informação como uma ferramenta capaz de atender as expectativas de possibilitar o processo de aprendizagem torna-se atraente numa perspectiva convivial. Um debate

para se construir a noção da convivialidade possibilitaria enxergar com maior visibilidade as nuances entre os extremos. Uma sociedade que aparenta caminhar para os compartilhamentos das experiências individuais, os modos de vidas diferentes, por conta da situação de globalização precisa saber lidar com a consequência do convívio dos diferentes formatos.

#### **(5) Design da Informação: uma ferramenta convivial de ensino-aprendizagem escolar**

O DI como ferramenta de ensino-aprendizagem pode melhorar a prática no processo de ensino na medida em que oferece ao professor mais uma ferramenta capaz de possibilitar a compreensão dos alunos. Munir os professores com uma ferramenta que tem influenciado nossa visão de mundo e que a partir dela temos introjetado o mundo contemporâneo é poderoso visto que lhes dá autonomia e independência na concepção de seus conteúdos. Como uma ferramenta convivial o DI não só é um interessante instrumento de ensino, como também valoriza o desenvolvimento dos aprendizados implícitos ao colocar como foco a vivência do processo. Uma ferramenta que tanto enriquece tecnicamente os meios pelos quais os aprendizados oferecidos pelos ensinamentos dos professores, pois garante um melhoramento nas condições em que a informação é passada, quanto enriquece o aprendizado individual, pois o possibilita a ser enxergado com valor e importância.

O DI pela sua história é uma ferramenta convivial, pois o conhecimento que o envolve se desenvolveu a partir da convivência entre as pessoas. A partir das vivências, do que funcionou e do que não funcionou, que o DI avançou. Ele é um conhecimento que está atrelado ao contexto em que está inserido e por esse motivo ele encontra dificuldade de se consolidar no meio acadêmico. Mesmo assim, através dos avanços tecnológicos percebeu-se uma forma de utilizá-lo para melhorar as trocas de informação. É sob esse aspecto que ele chega à academia, porém, por conta de sua essência, ele mantém o foco no contexto, na vivência.

O entendimento do design e da educação como campos teóricos intrínsecos – Design/educação - nos convida a olhá-los através da perspectiva da convivialidade proposta por Illich. Quando permitimos a perspectiva da ação do design na educação

reconhecemos a dinâmica da introjeção de aprendizados através da vivência, pois o design é um conhecimento que se organiza a partir das necessidades em um contexto específico. Reconhecer a vivência como espaço para adquirir conhecimentos nos permite valorizar os diversos saberes e práticas.

Percebo que identificar um território para discutir o design na educação através da convivialidade pode contribuir para o debate mais amplo sobre educação na contemporaneidade. O Design, mais especificamente o DI, pode ser uma ferramenta importante nessa discussão. O DI como ferramenta convivial de ensino-aprendizagem escolar pode dar nitidez às várias narrativas e torná-las possíveis de viver.

#### **(6) O Design Convivial: as relações a partir da convivência e não da profissionalização**

Bonsiepe (2011) constrói a ideia de que, em sua popularização, o termo <design> deixou de evidenciar a competência do projetar. E com essa competência oculta perdeu-se a conotação de profissionalismo. Assim ele opta por não chamar de design aquilo que não evidencia a competência do projetar. Nessa lógica, Bonsiepe reconhece que o design não está só ligado aos processos profissionais, ele assume a ideia de que o design é praticado por não profissionais também. Nesse sentido, ele nos ajuda a conceber a ideia de que existe um design além da profissionalização. Um design independente das relações profissionais. Um design convivial que se organiza a partir das relações de convivência. Um design que busca resolver as necessidades do homem independente do que Bonsiepe chama de profissional, que na nossa realidade está atrelado a indústria.

Ao sugerir a perda do profissionalismo no design Bonsiepe se aproxima de Illich reconhecendo a existência de uma prática 'desprofissionalizada' do design. Uma prática que para Illich se estrutura a partir da convivência. Uma prática que deve ser reconhecida e respeitada. Uma prática que possui um olhar diferente sobre as relações. Um olhar que pode contribuir para uma sociedade com mais respeito às diferenças, pois tem como finalidade uma vida em comum.

A percepção do design como um conhecimento capaz de solucionar questões práticas ficou evidente com o estabelecimento do modo de produção industrial. Por isso a existência de um design para a indústria, um design industrial. A formação do designer até o final do século passado possuía o foco no aspecto profissional especializado voltado para a indústria. Com os avanços da tecnologia o design voltado para os aspectos cognitivos na busca por soluções ficou evidente. O que chamamos de Design da Informação passou a ter e precisar de espaços e limites de entendimento. E no processo histórico, com o desdobramento dos avanços e o estabelecimento de uma forma tão particular de se conectar com os diversos modos de vida, um território no conhecimento do design para se desenvolver com clareza a importância de colocar a convivência como principal motivação para a busca de soluções para o convívio social ganha força e relevância. O Design Convivial se estabelece nesse território a definir seus limites e objetivos. O Design Convivial se distancia ainda mais da percepção do design como conhecimento voltado para a indústria e valoriza a força de um conhecimento vivo, mergulhado no dia a dia das pessoas, no contexto experimentado, na convivência.

### **(7) A escola que queremos a partir do Design Convivial**

Entendo que o design como linguagem, que se desenvolveu bastante com a indústria, é resultado de uma vida em convivência, de interações, na qual a aceitação do outro é necessária para ele acontecer. Considerando a importância do convívio, das relações que se estabelecem e dos instrumentos que se utilizam, defendo a ação do design na educação de forma convivial, através do que eu chamo de Design Convivial.

A orientação dada pela perspectiva convivial significa o abandono de uma postura focada nas conquistas e conclusão das etapas, das séries, usualmente utilizadas na escola e o distanciamento da postura de que o aprendizado acontece dentro da escola apenas. Quando fazemos isso incorporamos a vivência como principal elemento do aprendizado e as experiências reais do dia-a-dia das pessoas como instrumentos de aprendizado.

Em sua forma de funcionar e existir, em sua essência, o design é um instrumento, conhecimento, que se refere a um contexto e que se desenvolve dependente desse contexto. Dessa forma, consigo enxergar um modelo, ou modelos, escolar percebendo o design como linguagem para a convivência. O design como ferramenta importante para estabelecer essa convivência.

A convivialidade como norteadora das práticas escolares reconhece o cotidiano valorizando a vivência acima de outros aspectos. Uma escola que reconhecer o aprendizado do cotidiano é uma escola que abraça as relações “extra muros”, em especial aquelas que são realidades de seus alunos. O design como norteador se estrutura como mais uma linguagem que resulta da vida em convivência que deve ser desenvolvida.

Com esses dois nortes definidos, a Escola Modelo (EM) se configura como um dos projetos pertencentes à Rede Internacional Design/Educação. A discussão sobre uma escola a partir do design sempre foi uma inquietação pessoal e agora ela está dividida com um grupo maior de pesquisadores que possibilitará trocas para colocar a ideia adiante. Visualizo a presença dos sujeitos das vivências “extra muros” para compor essa discussão e construção dessa escola possível.

Uma escola a partir do design com a convivialidade como perspectiva nos traz outro olhar sobre o papel da escola e coloca o design como ferramenta para viver isso. Uma ferramenta que considera o contexto em que está inserida para agir e que terá como objetivo promover a convivência. Nessa perspectiva, os diferentes aprendizados vivenciados a partir das soluções encontradas por meio do design serão de grande valor.

## **6.1 | Considerações finais**

O recorte teórico dessa pesquisa teve como direção evidenciar uma incongruência entre o modelo escolar predominante e os desdobramentos históricos e sociais vividos na atualidade. Tal incongruência é sentida pelos envolvidos na dinâmica escolar e

observada quando confrontamos a identidade do sujeito pós-moderno e as práticas dominantes na escola.

A identidade do sujeito pós-moderno construída a partir da forma como esse sujeito se relaciona com o mundo articulada por Hall não encontra espaço na escola historicamente apresentada por Saviani. O percurso feito pelos conhecimentos inseridos no campo do Design nos mostra uma possível orientação para aproximar a escola do sujeito pós-moderno. Pettersson nos situa diante do conhecimento do Design da Informação e Shedroff revela o caráter cognitivo do DI. No desenvolvimento de tais teóricos verificamos, no DI, um distanciamento da dimensão industrial que o design possui. Dimensão industrial no sentido de ser um conhecimento articulado nessa perspectiva. E nesse processo de distanciamento surge espaço para se pensar o design como um conhecimento articulado em outra perspectiva – o Design Convivial -, uma perspectiva social que observa os sujeitos e suas dinâmicas históricas, seus contextos, e que, como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar, possibilita a escola a entrar em conformidade com o sujeito pós-moderno.

Pelo motivo de compreender o design como ferramenta importante no processo de aproximação da escola e do sujeito pós-moderno, sugiro uma escola que tenha como base o Design Convivial. Em termos práticos, uma escola que permita a experimentação de uma orientação educativa na qual a convivência seja prioridade não conseguirá atender a demanda exigida pelo governo. Dessa forma, nesse momento histórico, a escola fundada no Design Convivial se apresenta como espaço paralelo, não formal, de ensino-aprendizagem. Essa constatação orienta os próximos passos para tal vivência.

## 7 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko.** (2005). História do movimento de arte-educação no Brasil. XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, PR. 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1367.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

**BARBOSA, Ana Mae.** (2015). Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1988). Arte-educação na cultura brasileira. In: Arte-Educação: perspectivas. Recife: Departamento de Cultura. P. 79-103.

\_\_\_\_\_. (2004). A imagem no ensino da arte. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1982). Recortes e colagens: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados e Editora Cortez.

**BONSIEPE, Gui.** (1997). Design do material ao digital. Florianópolis: FIESC/IEL.

\_\_\_\_\_. (2011). Design, Cultura e Sociedade. São Paulo: Blucher.

**CEREJA, Wilian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar.** (1995). Literatura brasileira. São Paulo: Atual.

**COUTINHO, Solange Galvão. (2006).** Design da Informação para Educação. Revista Brasileira de Design da Informação, v. 3, n 1/2, p. 49-60.

\_\_\_\_\_. **(2011).** Ensina Design: A introdução de conteúdos de Design Gráfico no currículo do ensino Fundamental Brasileiro. (Relatório Final apresentado ao CNPq, não publicado). Recife: UFPE, 44 p.

**COUTINHO, Solange Galvão; LOPES, M. Teresa. (2011).** Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. In: Marcos Braga (Org.) Papel social do design gráfico: história, conceitos e atuação profissional. São Paulo: Editora SENAC, p. 137-162.

**COUTINHO, Solange Galvão; LOPES, M. Teresa; CADENA, Renata Amorim; BARBOSA, Natália C. (2015).** Rede Internacional Design/Educação. Projeto de Pesquisa (2016-2020) submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

**FONTOURA, Antonio Martiniano.** (2011). A interdisciplinaridade e o ensino do design. Revista Científica de Design, Universidade Estadual de Londrina, PR., v.2, n.2, dez. 2011.

**FROMM, Erich. (1973).** In: Ivan Illich. Libertar o futuro. Tradução: Cardigos dos Reis. 4ª Ed. Lisboa: Dom Quixote.

**GAJARDO, Marcela. (2010).** Ivan Illich. Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

**GIDDENS, Antony; SUTTON, Philip W. (2016).** Conceitos essenciais da sociologia. Tradução: Cláudia Freire. 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp.

**GIDDENS, Antony. (1991).** As consequências da modernidade. Tradução: Raul Fiker. 5ª Ed. São Paulo: Editora Unesp.

**GOMES, Eunice Simões Lins. (2015).** A imagem como esfera de informação e de cultura visuais. Revista Culturas Midiáticas, PPGC/UFPB, V.8, n.2, p. 238-251, jul-dez. 2015. ISSN 1983-5930. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/view/27212/14514>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

**GRAVATÁ, André et al. (2013).** Volta ao mundo em 13 escolas. São Paulo: Fundação Telefônica.

**HALL, Stuart. (2006).** A identidade cultural na pós modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.

**HARDY, T. (2012).** De-Schooling Art and Design: Illich Redux. *International Journal of Art & Design Education*, 31: 153–165. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01731.x. 2012.

**HOINACKI, Lee; MITCHAM, Carl. (2002).** The challenges of Ivan Illich: a collective reflection. Nova Iorque: Editora da Universidade Estadual de Nova Iorque.

**HOUAISS, Antônio. (2010).** Minidicionário da língua portuguesa. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

**ILLICH, Ivan. (1976).** A convivencialidade. Tradução: Arsénio Mota. Lisboa: Publicações Europa-América.

\_\_\_\_\_. (1973). *Libertar o futuro*. Tradução: Cardigos dos Reis. 4ª Ed. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_. (1985). *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes.

**JAFFE, Noemi.** SI. Disponível em:

<http://nadaestaacontecendo.blogspot.com.br/2012/05/si.html>. Acesso: 01 dez. 2016.

**KONDER, Leandro. (2008).** O que é dialética. São Paulo: Brasiliense.

**LOPES, Maria Teresa.** (2014). Uma formação do olhar: o Design da Informação como conteúdo formador dos professores das licenciaturas brasileiras. Doutorado em Design). Programa de pós graduação em design – UFPE.

**MAGALHÃES, R. M. M. de A.** (2004). Os discursos de Rui Barbosa. IN: BARBOSA, Rui. Desenho: um revolucionador de idéias [120 anos de discurso brasileiro]. Santa Maria: sCHDs.

**MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. (2001).** A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Disckin. São Paulo: Palas Athena.

**MATURANA, Humberto. (2002).** Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

**MESQUIDA, Peri. (2009).** O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 7, n. 3, p. 549-563, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em:  
<<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/923>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

**MELO, Olívia Morim de. (2007).** Design e Educação: uma discussão sobre a introdução de noções de design gráfico como uma atividade no currículo de artes do Ensino Fundamental Brasileiro e uma proposta inicial de conteúdos para essa atividade. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Design) - Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Solange Galvão Coutinho.

**MITCHAM, Carl. (2003).** In Memoriam Ivan Illich : Critic of Professionalized Design. Design Issues, MIT Press, v. 19, n. 4, p. 26-30. Disponível em:  
<http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/074793603322545037>. Acesso 09 de Janeiro de 2017.

**MONTEIRO, Rosana Horio. (2008)** Cultura Visual: definições, escopo, debates. In: Domínios da Imagem, Londrina, PR., ano 1, n. 2, p. 129-134, maio 2008. Disponível em:  
<<http://www.uel.br/revistas/dominiosdaimagem/index.php/dominios/article/view/36/22>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

**PETTERSSON, Rune. (2002).** Information Design: An Introduction. Amsterdam; Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

\_\_\_\_\_. (2012). Introduction to message design. *Journal of Visual Literacy* 31.2 (2012): 93+. Academic OneFile. Disponível em: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA344066022&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w&asid=a5ebf37f011acaa0f87c84be824c0556> . Acesso 23 de Agosto de 2016.

**PIETRO, Leila O. di.** (2008). Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação. (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91061/260131.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 22 jul. 2016.

**ROMÃO, José Eustáquio.** (2010). Impactos da “desescolarização” na educação brasileira. IN: GARJADO, Marcela. *Ivan Illich*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

**SAVIANI, Dermeval.** (2007) Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, v. 12, p. 152-165, jan-abr.

\_\_\_\_\_. (2008). Campinas, SP: Autores Associados.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.** Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

**SHEDROFF, Nathan. (2001).** Experience Design 1. Indianápolis: New Riders.