



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Escola Superior de Desenho

Industrial

**Valentina Kurkdjian Teixeira**

**Do Teórico ao Prático:**

visualizando a formação em design pela ótica dos estudantes

Rio de Janeiro

2024

## **Agradecimentos**

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha família: Monique (mãe), Wolney (pai) e Victoria (irmã), pelo apoio constante e pela influência positiva que tiveram ao me mostrar que a educação é o caminho para a transformação de qualquer indivíduo. Agradeço também por terem me ensinado a apreciar a arte e a desenvolver um olhar crítico ao meu redor, habilidades que me inspiraram a escolher cursar design.

Agradeço aos meus amigos mais próximos do ensino médio: Paola, Natasha, Robert e Iasmim, por me ensinarem a não me cobrar tanto e por incentivarem a expressão da minha voz, além de encorajarem minha determinação em perseguir meus sonhos.

Também gostaria de agradecer aos meus professores do curso técnico de multimídia no ensino médio: Henrique, Paula, Bárbara e Daniel. Eles foram essenciais não só por fornecerem conhecimento técnico, mas também por suas conversas pessoais sobre carreira e estudos. Agradeço especialmente pelo empréstimo dos livros físicos e por continuarem a me apoiar até o momento presente.

Um abraço especial pela grande amizade que desenvolvi durante o curso para Dejan, que tornou meus dias mais coloridos com sua torcida, admiração e bom humor durante toda a graduação. E a Marina, por me ajudar a explorar este espaço que é a ESDI.

E também aos meus professores da graduação, Bianca e Guilherme, que acreditaram no meu potencial como pesquisadora e designer de serviço, e que me ajudaram a cultivar esses jardins ao longo da graduação. Agora, cabe a mim cuidar da manutenção deles.

Em memória do meu pai, que partiu no início desta graduação, mas cuja criatividade e dedicação em solucionar problemas sociais permanecem vivas em mim.

## RESUMO

O desejo de investigar a educação em design surge da minha experiência pessoal, tanto antes quanto principalmente depois de me tornar estudante da ESDI/UERJ, onde pude me aprofundar e entender este como um processo complexo, que vai além de ensinar como deixar objetos visualmente mais atrativos. Com base nisso, o objetivo principal deste trabalho se delinea em investigar e analisar a educação em design, considerando o contexto social e histórico, mas como trazer a perspectiva dos estudantes da ESDI/UERJ, para esse processo. Destaco a importância, pois estes podem representar contribuições significativas para a elaboração e compreensão dos futuros rumos da educação, uma vez que são especialistas em sua própria experiência. A primeira parte deste trabalho teve como objetivo realizar uma análise teórica sobre o assunto, compreendendo a natureza desses tópicos e fornecendo insumos para a segunda parte do trabalho. Essa segunda parte propõe uma análise do contexto social e histórico relacionado ao debate sobre o futuro da educação em design, examinando seu desenvolvimento e estado atual. Isso se delinea a partir das provocações apresentadas por Meyer & Norman (2019) e Noel et al. (2023). Com base nas percepções desses autores, busca-se identificar métodos do design e das ciências sociais que podem contribuir no delineamento de ações pedagógicas e colaborar com o futuro da educação nesse campo. Na segunda parte, por meio de uma abordagem mais prática, envolvendo pesquisa de campo, apresento o processo de criação, implementação e os resultados de um dispositivo desenvolvido como estratégia gerar percepções que contribuam para o futuro da formação em design, além de promover o envolvimento dos estudantes no debate sobre o tema desta pesquisa. Realizou-se uma sessão generativa para validar se o dispositivo desenvolvido atende a esses requisitos, antes de proceder para a terceira parte deste trabalho, que aborda o desenvolvimento do produto. Apresento como produto da pesquisa um protótipo de alta fidelidade de uma plataforma com visualização dos dados gerados pelo dispositivo, assim como a metodologia aplicada para obtê-los.

**Palavras-chave:** formação em design; educação; visualização; design participativo

## SUMÁRIO

### 1. Introdução

- 1.1. Motivação
- 1.2. Justificativa
- 1.3. Objetivos

### 2. Metodologia

### 3. Aprofundamento

#### 3.1. Contexto Social e Histórico do Debate sobre a educação em Design

#### 3.2. O Estado Atual do Debate sobre a Educação em Design:

- 3.2.1. Perspectivas emergentes para a evolução da Educação em Design a partir de uma visão global
- 3.2.2. Olhares do Sul Global sobre as Tendências na Educação em Design
- 3.2.3. Uma perspectiva local: a atuação da ESDI/UERJ na Educação em Design.

#### 3.3. Design Participativo e Tecnologias Sociais na Educação: Origens, Aplicações e Investigação Temática

- 3.3.1. Design Participativo: Origem, Desdobramentos e relação com o contexto da educação
- 3.3.2. Exemplos do design participativo no contexto educacional, o conceito de Tecnologia Social
- 3.3.3. A Investigação Temática como meio para gerar Tecnologia Social.

#### 3.4. Diversidade de perspectivas: explorando o ponto de vista dos estudantes sobre a educação em design

#### 3.5. Apontamentos

### 4. Pesquisa de Campo: sessão generativa com os estudantes

- 4.1. Design Participativo como metodologia para a pesquisa

4.2. Estruturação da Sessão Generativa

4.3. Criação do Dispositivo

**5. Resultados**

**6. Detalhamento do produto**

6.1. Valores norteadores

6.2. Proposta

6.3. Público

6.4. Denominação do produto

6.5. Pesquisa de referências

**7. Fluxograma na plataforma**

**8. Detalhamento do Protótipo**

8.1. Sobre o projeto

8.2. Dispositivo

8.3. Formulário

**9. Considerações finais**

**10. Referências**

# 1. Introdução

## 1.1 Motivações

As motivações para este trabalho de conclusão de curso derivam da preocupação em contribuir significativamente para os debates sobre o futuro da educação em design. Além da vontade de oferecer uma contribuição a métodos qualitativos para workshops de design.

Considerando minha afinidade e experiência em pesquisa sobre design e educação ao longo da graduação (2020-2023), escolhi como tema para este projeto o debate em torno do educação em design. Nesse contexto, entre os diversos níveis de formação, optei por concentrar-me na graduação, motivado pela percepção de uma lacuna na comunicação entre discentes e docentes. A seguir, apresento duas motivações teóricas que contribuíram para a construção do objetivo de investigação.

A primeira motivação tem como base o trabalho de Michael Meyer e Donald Norman (2019), intitulado "*Changing Design Education for the 21st Century*" (Mudando a educação em design para o século 21). Este estudo serviu como a principal referência para a análise e desenvolvimento do meu trabalho. Nele, os autores descrevem que as responsabilidades dos designers, para o século 21, estão abrangendo desafios sistêmicos em um ou até mesmo em vários sistemas, o que se relaciona diretamente aos desafios do contexto global.

O estudo em questão desempenhou um papel significativo ao impulsionar o comitê *Future of Design Education* (Futuro da educação em Design) após sua publicação. O comitê se dedica a aprofundar as investigações sobre o futuro da formação no campo, organizando-se por meio de grupos de trabalho que exploram diferentes eixos temáticos. Durante essa exploração, deparei-me com o grupo de trabalho *Pluriversal Design* (Design Pluriversal), cujo propósito é afastar a educação em design de uma compreensão reducionista, linear e unilateral do mundo. Em vez disso, busca promover uma perspectiva plural que respeite as diversas formas de conhecer o mundo, reconhecendo o designer como um agente de mudança estrutural (Lorde, 1984, apud Noel et al., 2023, p. 182).

A partir deste ponto, busquei contextualizar a discussão sob a perspectiva das pessoas do Sul Global, onde este estudo está enraizado. Considerando que as visões de Meyer & Norman (2019) representam uma abordagem comum da educação em design a partir da perspectiva do Norte Global, optei por investigar a abordagem de Noel et al. (2023), conforme delineado no trabalho "*Pluriversal Futures for Design Education*" (Futuros pluriversais para a educação de design), que traz o registro da contribuição do grupo de trabalho *Pluriversal Design*.

Este trabalho constitui minha segunda motivação teórica, destacando o conceito de pluriversalidade como uma maneira de explorar teorias e práticas alternativas que desafiem os modos convencionais de consumo, produção e existência no design. A proposta é perceber a riqueza do design praticado em diversas epistemologias, ontologias, culturas, subculturas, lugares globais e locais (Noel et al., 2023, p. 185).

Porém, ao observar esses estudos e somá-los às minhas percepções pessoais, percebo que o debate sobre o futuro da educação dentro do design muitas vezes se configura em abordar o outro a partir do outro (estudante), estabelecendo uma separação entre docentes e discentes (Ferraço, 2007, p. 77).

Diante desse contexto e considerando os pontos abordados por Meyer & Norman (2019) e Noel et al. (2023), busco investigar o contexto relacionado ao debate sobre a educação de design e examinar como o diálogo entre discentes e docentes é abordado em pesquisas sobre educação.

Além de realizar uma investigação em campo com os estudantes, com o objetivo de desenvolver e aplicar um dispositivo para coletar dados qualitativos sobre suas visões. Essa abordagem envolve registrar suas experiências de forma distante da lógica limitante de avaliação e comparação (Ferraço, 2007). A proposta é proporcionar uma expressão sobre "seus pensamentos, sentimentos e sonhos" (Sanders, 2002, p. 4) a fim de visualizar o estado atual da educação em design e obter sugestões para o seu futuro.

Esta investigação em campo se fundamenta em entender se existe uma colaboração efetiva para o futuro da educação em design, a partir dos estudantes trazerem suas próprias experiências dentro e fora da formação, buscando traduzir na prática ações educativas. Além disso, proporciona uma oportunidade de utilizar as evidências apresentadas pelos estudantes como base para a aplicação de processos participativos na discussão sobre a educação de design.

Ao investigar a educação de design e examinar como o diálogo entre discentes e docentes é abordado em pesquisas sobre educação, busquei trazer os estudantes para a discussão. Ao ouvir suas questões e temas relacionados à educação em design, busquei desenvolver e apresentar uma oportunidade de contribuição para repensar como podemos estruturar uma educação em design, a partir da perspectiva dos estudantes.

## 1.2 Justificativa

Este projeto surge a partir de uma observação pessoal ao longo de quatro anos como estudante de design na Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ (ESDI), durante a graduação, além do intercâmbio de ideias com colegas. Dado que o foco central deste trabalho é a educação em design e a percepção dos estudantes, é crucial destacar algumas considerações.

Pode-se afirmar que a conexão surgiu de um senso desenvolvido durante meu ensino médio no NAVE - CEJLL, onde fui estimulada para além da formação técnica, a ter uma visão sobre como o avanço da tecnologia influencia diretamente no cotidiano sociopolítico da população.

A consolidação dessa visão amadureceu ao ingressar na ESDI/UERJ, por meio das interações tanto dentro quanto fora da sala de aula. Esse provocativo permeia em mim fortemente, principalmente por meio das interações com colegas fora das salas de aula da ESDI/UERJ, envolvendo discussões sobre a compreensão do papel do design e nossa atuação.

Entretanto, algo que pude observar nessas discussões é a dificuldade de convertê-las em ações práticas. Por exemplo, no contexto do currículo, os professores enfrentam o desafio de equilibrar um debate crítico com a responsabilidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. É uma dificuldade comum entre diversos cursos da área em todo o Brasil, onde: "docentes buscam refletir sobre a construção do trabalho pedagógico, (...) buscando superar a exclusividade do foco formativo nas demandas do mercado" (DA HORA, et. al., 2022, p. 251).

Essa dificuldade pode ser atribuída ao fato de o campus do curso de Design da ESDI/UERJ estar localizado na região da Cinelândia, no Centro do Rio, e funcionar exclusivamente para este curso. Está a uma certa distância do campus principal da UERJ, no Maracanã, onde se encontram a maioria dos cursos da universidade. Essa localização faz com que os estudantes se sintam desconectados do ambiente acadêmico da UERJ, já que, para interagir com outros cursos, precisam não só entrar em contato remotamente, mas também ir até o espaço da UERJ no Maracanã para criar uma conexão presencial. No entanto, há a dificuldade de conciliar o tempo necessário para os estudantes se locomoverem até a ESDI, a carga horária do próprio curso, além das demandas de ir do curso para o estágio e, posteriormente, para casa.

Como forma de enfrentar esses desafios, aprofundi minha reflexão sobre a atuação do designer através da prática da interdisciplinaridade em atividades extracurriculares. Locais como a rede 'Design e Opressão', um grupo de estudantes de diferentes níveis de graduação (graduação, mestrado e doutorado) e áreas de estudo (design, ciências sociais, etc.), ofereceram contribuições significativas, estimulando-me a refletir sobre a consideração dos contextos físicos, sociais e culturais, bem como sobre a maneira de perceber o mundo e como esses elementos se relacionam na construção de uma formação em design.

A partir disso, percebi que essa atuação vai além da simples criação de objetos e artefatos, explorando competências relacionadas à abordagem do design. O processo de design no ambiente de aprendizado visa problematizar e “questionar configurações sociotécnicas e culturais mais amplas” (HANSSON, Karin et al., 2018, p. 01). Ou seja, reconhecer que “não se deve excluir as demandas do mercado” na construção do processo de aprendizado, “mas estas não devem ser a prioridade de uma educação profissional comprometida com uma formação para a emancipação” (DA HORA, et. al., 2022, p. 250).

Como evidenciado, esta situação destaca a necessidade dos professores explorarem, junto com os estudantes, o “design como provocação” - como um meio de criar consciência para questões políticas e como parte dos processos sociais -, incorporando suas perspectivas (DiSalvo, 2012 apud HANSSON, Karin et al., 2018, p. 01). Isso também chama atenção para o espaço educacional como uma contribuição significativa, dada sua estreita ligação com a realidade da sociedade capitalista:

“não podemos reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (CIAVATTA, 2011, p. 50 apud DA HORA, et. al., 2022, p. 250)

Por conta disso, vejo como uma grande oportunidade de estudo a ESDI/UERJ, com suas pluralidades e desafios. A instituição tem buscado explorar o design para abordar as questões mencionadas anteriormente, tanto dentro das disciplinas da graduação quanto por meio de ações extensionistas em laboratórios, de forma a incentivar a participação dos estudantes.

Com base nisso, a justificativa desta pesquisa reside na necessidade de compreender não apenas como abordar, mas principalmente como registrar as provocações contemporâneas destacadas anteriormente sobre o cenário da educação em design, sob a perspectiva dos estudantes. Por esse motivo, vejo como uma grande oportunidade de estudo os próprios estudantes da ESDI/UERJ, dadas suas pluralidades e os desafios que enfrentam. Isso amplia o espaço da ESDI/UERJ, que tem buscado reduzir a lacuna na comunicação entre

discentes e docentes, através da atuação do Centro Acadêmico do Curso (CAPO) e de laboratórios de extensão como DesEduca Lab.

Assim, este projeto propõe-se a ser um canal para traduzir as discussões dos estudantes sobre a educação em design em ações práticas, permitindo que esses processos se concretizem de maneira tangível. Para atingir esse propósito, apresento o procedimento de aplicação de um dispositivo em uma pesquisa de campo, sob a forma de uma sessão generativa, ressaltando as perspectivas dos estudantes sobre a educação em design como meio de enriquecer esse debate. Isso não só tem como objetivo reavaliar o papel do design na sociedade, mas também a função do designer (HANSSON, Karin et al., 2018, p. 02).

Assim, o dinamismo apresentado pelo dispositivo se revela como um diferencial, ampliando significativamente a possibilidade de transformação com a participação ativa dos estudantes na geração de recomendações a partir de ações práticas. Essas recomendações podem orientar o futuro da educação em design, enriquecendo o diálogo com os docentes da instituição.

## **1.3 Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Investigar e analisar a discussão sobre a educação em design, considerando o contexto social e histórico, com o objetivo de contribuir para a compreensão e abordagem do debate a partir da perspectiva dos estudantes de design da graduação da ESDI/UERJ. O intuito é desenvolver estratégias que reduzam a lacuna de comunicação entre alunos e professores.

### **Objetivos Específicos**

1. Examinar como o diálogo entre discentes e docentes é abordado em pesquisas sobre educação, especificamente no contexto da graduação da ESDI/UERJ.
2. Identificar métodos para contribuir no delineamento de ações para colaborar com o futuro da educação em design ;
3. Contribuir para a participação dos estudantes sobre o debate sobre a educação em design, destacando a importância de suas experiências pessoais;

## 2. Metodologia

Ao desenvolver a metodologia para este projeto, cujo objetivo é investigar a educação em design e a participação dos estudantes nesse processo, constatei a necessidade de um Desenvolvimento Inicial. Esse desenvolvimento foi fundamental no momento de Análise Preliminar e Definição iniciais, servindo como pilar para o contexto a ser explorado através de artigos acadêmicos. Dada a natureza altamente específica da temática, foi essencial articular os conteúdos a serem explorados no Aprofundamento.

Durante a fase de Aprofundamento, a articulação dos conteúdos, considerando o contexto social e histórico sobre o tema, foi de grande relevância para explorar o estado atual do debate e as perspectivas emergentes. Referências como as contribuições de Meyer & Norman (2019) e Noel et al. (2023) forneceram uma base teórica fundamental para a exploração e aprofundamento nos conceitos de educação em design. Essas referências foram cruciais para entender as tendências globais e locais, bem como para analisar as perspectivas do Sul Global sobre a educação em design, alinhando-as com o que seria explorado na pesquisa de campo com os estudantes de graduação da ESDI/UERJ.

Além disso, foi importante considerar o papel do design participativo e das tecnologias sociais, bem como sua relação com o contexto educativo, para explorar a participação dos estudantes, orientando assim o curso da pesquisa para a etapa de Pesquisa de Campo e Sessão Generativa. Essa base colaborou, em um segundo momento, para o desenvolvimento da pesquisa de campo em colaboração com os próprios estudantes da ESDI. Busquei explorar uma síntese do que foi abordado no aprofundamento, principalmente no que Meyer & Norman (2019) e Noel et al. (2023) trouxeram, somado a um dispositivo explorando o papel do Design Participativo e das Tecnologias Sociais na Educação.

Essa estratégia se beneficiou da diversidade de perspectivas dos estudantes, um aspecto destacado na análise inicial, que enriqueceu a compreensão do tema para verificação dos Resultados Iniciais dessa pesquisa de campo, sendo considerada como preparação para a fase de Incubação.

Figura 1: Metodologia do projeto  
([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: criada pela autora

Nesse estágio, realizou-se a pesquisa de projetos similares, delimitando parâmetros e resultando em escolhas que deverão perdurar ao longo do Desenvolvimento do Projeto. Durante as fases finais da pesquisa, o projeto concentrou-se em tornar tangível o dispositivo desenvolvido para a pesquisa de campo com os estudantes. Isso foi alcançado por meio da criação de um protótipo de alta fidelidade de uma plataforma que permitiria aos estudantes acessar o método do dispositivo, registrar os dados extraídos e visualizar os resultados obtidos por estudantes de outras instituições. Em resumo, foi essencial retornar às etapas de prototipagem, planejamento e desenvolvimento, desempenhando papéis fundamentais em sua realização.

### 3. Aprofundamento

Para uma compreensão mais aprofundada do tema, integrei autores e conteúdos que contribuem para a compreensão da temática proposta no projeto. Os eixos que orientarão a pesquisa são apresentados como fundamentais para os próximos passos. O primeiro eixo aborda a Fundamentação Teórica, destacando o contexto social e histórico do debate em torno da educação em design. O segundo eixo analisa a situação atual do debate sobre a educação em design, considerando o momento em que esta pesquisa foi conduzida. O terceiro eixo explora métodos oriundos do design e das ciências sociais, visando à criação de ações formativas de práxis críticas e transformadoras, alinhando-se às perspectivas de Meyer & Norman e Noel et al. (2019, 2023) sobre a educação em design. Por fim, o quarto eixo explora a perspectiva dos estudantes em relação à educação em design, buscando compreender a comunicação entre discentes e docentes sobre a experiência educacional.

### 3.1 Contexto Social e Histórico do Debate sobre a educação em Design

A investigação sobre a educação em design remonta a anos de debates entre pesquisadores tanto internacionais quanto nacionais. É relevante salientar o consenso que emerge com força durante os movimentos pós-modernistas do anti-design e design radical. Essas correntes desafiaram a lógica convencional do design, que estava predominantemente voltado para objetivos comerciais, surgindo na década de 60 e estendendo-se até os anos 70 (Tharp, Tharp, 2015, apud Johannessen, 2017, p. 07).

O consenso nesse diálogo era de que a educação em Design não deveria se limitar a preparar futuros designers para manipular a estética de artefatos. Além disso, ela deveria capacitá-los a se tornarem defensores da responsabilidade social e ambiental. Essa perspectiva permanece como o pilar central no desdobramento desse debate (Ken Garland, 1964; Papanek, 1970; Rafael Cardoso, 2011; Lesley-Ann Noel, 2022).

Nesse intervalo entre as décadas de 60 e 70, destaca-se o movimento First Things First<sup>1</sup>, liderado por Ken Garland em 1964. Esse movimento enfatizava a urgência de questionar a ordem estabelecida e via o designer como um agente ativo na formação de opinião, capaz de oferecer contribuições significativas à sociedade (Martins, Lima, 2011, p. 17 apud Holland, 2001).

No entanto, durante esse período, destaca-se principalmente a contribuição do teórico e designer Victor Papanek (1974), de nacionalidade norte-americana. Ele é uma figura central quando se pensa na proposta de atribuir aos designers um papel social construtivo e intervencionista, em contraposição às forças consumistas e a um mundo afetado pela obsolescência programada.

Papanek instigava os designers a saírem de seus universos autorreferentes e a conceberem soluções, produtos e sistemas para um mundo real, marcado pela miséria, violência e degradação. Sua abordagem apresentava um design que se opunha ao desenvolvimento de produtos exclusivamente orientados ao mercado, defendendo um design ecológico e social (Martins, Lima, 2011, p. 04, apud Papanek, 1972).

---

<sup>1</sup> **First things First:** Em 1963, Ken Garland, juntamente com outros 20 designers, fotógrafos e estudantes, escreveu e publicou um manifesto em 1964 em revistas e jornais da Grã-Bretanha, incluindo o The Guardian. Esse manifesto foi uma reação à sociedade rígida da região dos anos 60 e defendia um retorno a um aspecto humanista do design. Nele, criticava-se de forma contundente a publicidade convencional, destacando um papel do design atrelado a tarefas relacionadas ao serviço público visando promover a melhoria da sociedade.

A compreensão desses movimentos das décadas de 60 e 70 revela a intenção de posicionar o design como uma prática capaz de reexaminar e reinterpretar as relações estabelecidas com o mundo. Para uma análise mais profunda, foi considerado o conceito de "eliminação pelo design" apresentado pelo filósofo Tony Fry (Escobar, 2018, apud Noel et al., 2023, p. 181). Esse termo refere-se à erosão da terra e da cultura, originada na visão cartesiana do século XVII, que concebe o universo como um sistema mecânico. Essa perspectiva conduziu à manipulação e exploração da natureza, características consideradas inerentes à civilização moderna, conforme ressaltado por Papanek (1974) (Capra and Luisi, 2014, apud Noel et al., 2023, p. 181).

Dessa forma, é interessante notar como as contribuições de Ken Garland e Victor Papanek desempenharam o papel de catalisadores nos trabalhos de autores contemporâneos que discutem a educação em design. Essa conexão foi percebida em obras de autores que conheci durante a graduação, ressaltando nomes como Tony Fry (2008), Rafael Cardoso (2011), Ezio Manzini (2015) e Lesley-Ann Noel (2022).

Tabela 1: Análise de autores

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Conceitos</b>	<b>O trabalho enfatiza</b>
Design Futuring: Sustainability, Ethics and New Practice (2009)	Tony Fry	Teórica	Design Ético; Design Sustentável; Design Social;	Responsabilidade ética dos designers nas decisões que influenciam as estruturas sociais e políticas.
Design para mundo complexo (2011)	Rafael Cardoso	Teórica	Design Crítico; Design Ético; Design Sustentável;	Mudanças ambientais e tecnológicas durante a história e como estas afetam como se entende a prática do design.
Design, When Everybody Designs (2015)	Ezio Manzini	Teórica e prática com a apresentação de casos	Design Participativo; Design Sustentável; Design Social;	A abordagem de questões sociais e ambientais em projetos, como a participação da comunidade durante neles.
Designing New Futures for Design Education (2022)	Lesley-Ann Noel	Teórica e prática com a apresentação de casos	Design Crítico; Design Participativo; Design Social;	Prática de design como um processo holístico, indo além da estética dos projetos e focando na responsabilidade social e ambiental.

Fonte criada pela autora

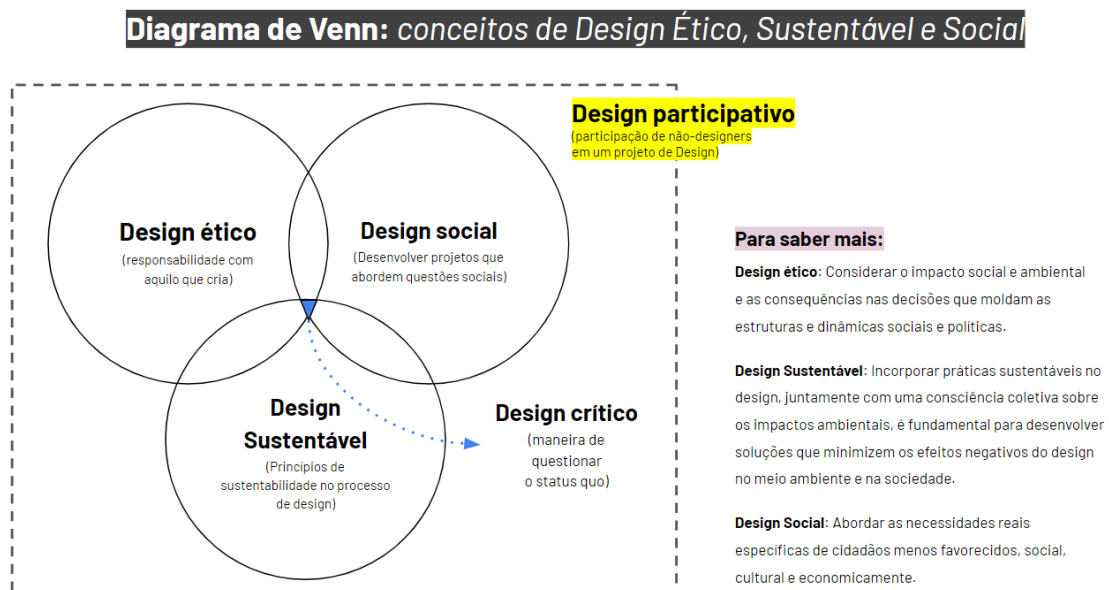
Ao fornecerem tanto bagagem teórica quanto prática, observa-se que as opiniões dos autores (conforme apresentado na Tabela 1) convergem em pontos cruciais para a

compreensão de suas visões sobre a prática do design e suas recomendações sobre o que deveria ser enfatizado em uma educação em design em um mundo marcado por "crises perpétuas" (Noel et al., 2023, p. 180).

Nesta análise, foi possível observar que nos trabalhos desses autores há uma ênfase significativa em temas relacionados à responsabilidade ética, sustentável e social do designer. Isso abrange tanto a projeção externa quanto a dimensão pessoal do próprio designer.

Com base nessa observação, percebo que os autores abordam essas temáticas com a intenção de instigar o leitor a visualizar a interseção delas, enriquecendo assim a compreensão do processo de design orientado para uma abordagem holística. Isso evidencia o papel do design na sociedade (ver Figura 2). Nota-se o reconhecimento da intrínseca interconexão entre esses temas, indicando uma visão compartilhada sobre os fundamentos que podem ser essenciais para a educação em design.

Figura 2: Diagrama de Venn com os conceitos de Design Ético, Sustentável e Social [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: criada pela autora

Embora essas convergências estabeleçam uma base comum para uma educação em design centrada na responsabilidade social, ética e ambiental do designer, é relevante destacar que a abordagem de conceitos como design crítico, proposto por Rafael Cardoso (2011), e design participativo, conforme apresentado por Ezio Manzini (2015), adiciona nuances específicas que ampliam o escopo do debate.

Essas nuances enriquecem a compreensão, proporcionando uma visão mais abrangente e multifacetada que "posiciona o design como um agente de mudança estrutural – um meio pelo qual podem ser construídas novas formas de existir no mundo" (Noel et al., 2023, p. 181). Com esse panorama temporal, torna-se evidente que esses autores mencionados, apesar de adotarem abordagens distintas para a educação em design, compartilham pontos de convergência notáveis.

Diante desse cenário, é evidente que as nuances apresentadas desde Papanek (1972) até outros autores contemporâneos mencionados na Tabela 1 enriquecem significativamente nossa compreensão sobre a educação em design. A visão abrangente e multifacetada que emerge dessas abordagens destaca a importância de desenvolver novas perspectivas para a educação em design, especialmente ao considerarmos o design como um catalisador de mudança estrutural.

### **3.2 O Estado Atual do Debate sobre a Educação em Design**

Como evidenciado no tópico anterior, desde as provocações sobre a educação em design iniciadas nas décadas de 60 e 70, o debate sobre essa questão perdura ao longo dos anos, com autores contribuindo de acordo com seus contextos (ver Tabela 1).

Entretanto, nesta pesquisa, destaco o artigo de Meyer & Norman (2019) intitulado "*Changing Design Education for the 21st Century*". Além de servir como motivação teórica para este trabalho, ele se configura como um apelo público para modificar a educação em design no nível de graduação. A relevância desse apelo baseia-se na influência de um dos autores no campo do design, Donald Norman.

Com base nisso, neste tópico, abordarei a origem deste trabalho e como ele contribuiu para o desenvolvimento de um comitê denominado "*The Future of Design Education*". Esse comitê é composto por acadêmicos e profissionais de diversas partes do mundo, com o objetivo comum de colaborar para fornecer recomendações para o futuro da educação em design. A partir da visão desse comitê, explorarei como a perspectiva de profissionais e acadêmicos do Sul Global se desdobra, aproximando as visões da discussão do contexto regional em que este trabalho se insere.

Somando a isso e trazendo para o contexto local da ESDI/UERJ, especificamente no âmbito da graduação, o objetivo geral é contribuir para a compreensão e abordagem do debate sobre a educação em design a partir da perspectiva dos estudantes de design da graduação da instituição. Isso implica em examinar como o diálogo entre discentes e

docentes é abordado dentro do ambiente escolar. Vale ressaltar o reconhecimento de que a educação não está restrita apenas a esses dois agentes (FERRAÇO, 2007), mas devido às limitações de escopo e tempo desta pesquisa, irei me concentrar nesses dois grupos.

### **3.2.1 Perspectivas emergentes para a evolução da Educação em Design**

Como observado, o debate sobre a educação em design teve início há muito tempo e persistiu ao longo dos anos. No entanto, uma publicação recente representa um marco importante para essa discussão contemporânea. Trata-se do artigo de Michael Meyer e Donald Norman, intitulado *"Changing Design Education for the 21st Century"*, publicado em 2019. Esse artigo configura-se como um apelo público para a reformulação da educação em design de acordo com as demandas do século 21.

Como forma de exemplificar a justificativa para essa urgência, os autores recorrem às provocativas ideias de Victor Papanek, destacando que suas ponderações são tão pertinentes no presente quanto quando foram escritas, há 50 anos:

“(...) as competências que ensinamos estão muitas vezes relacionadas com processos e métodos de trabalho de uma época que já terminou” (Meyer & Norman, p.14, 2019, apud Papanek, 1984).

Esse senso de urgência se intensifica ao estabelecer um paralelo com a visão de Papanek e é enfatizado pelo senso comum que os autores compartilham sobre os fundamentos das escolas de design. Ao argumentar que essas instituições ainda se baseiam no ensino de habilidades técnicas e em processos e métodos, como tipografia, cor, forma e materiais, os autores consideram que esses focos são de pouca ou nenhuma relevância numa era que já se encerrou (Norman, Meyer, 2019).

Os autores apresentam esses pontos não para menosprezar esse tipo de treinamento, pois "resistem à tentação de classificar um tipo de conhecimento como superior ao outro" (Meyer & Norman, 2019, p. 38), mas para enfatizar a necessidade de desenvolver uma educação em design que eleve o potencial do estudante e do futuro profissional. Isso implica não apenas em habilidades para desenvolver artefatos e refletir sobre o aspecto visual, mas também na capacidade de abordar sistematicamente problemas complexos da sociedade.

Aprofundando-se, o profissional pode visualizar conexões entre questões como economia, meio ambiente e política, tornando-se capaz de integrá-las para propor soluções criativas para a mitigação desses problemas.

“O principal problema com as escolas de design parece ser que elas ensinam demais sobre design e não o suficiente sobre o ambiente ecológico, social, econômico e político em que o

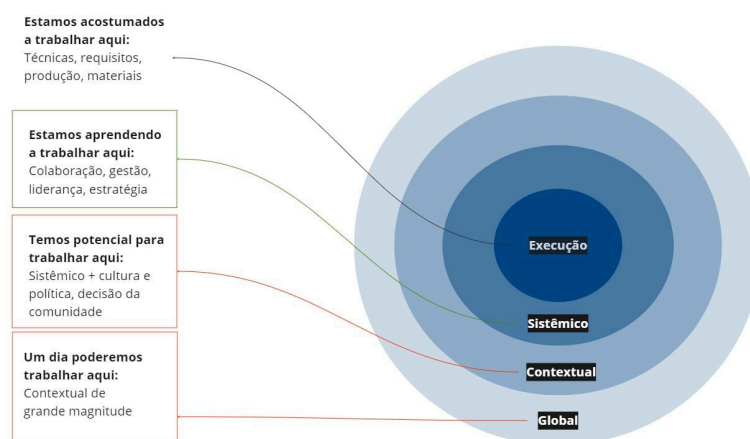
design ocorre. É impossível ensinar qualquer coisa in vacuo, muito menos num campo tão profundamente envolvido com as necessidades básicas do homem como vimos que o design está. Para o problema da dicotomia entre o mundo real e o mundo da escola, pode haver, compreensivelmente, muitas respostas diferentes.” (Meyer & Norman, 2019, p.22 apud Papanek, 1984).

Essa citação contribui para entender que os autores ressaltam que, para uma educação em design no século 21, é necessário reconhecer o design como um campo complexo, que abrange disciplinas especializadas, incluindo as mais recentes, como "design de serviços, informação e interação, que se beneficiam enormemente das ciências cognitivas e comportamentais" (Meyer & Norman, 2019, p. 19). Isso visa elevar a atuação dos designers para desempenhar um papel na promoção da responsabilidade social e ambiental, tanto em um sentido pessoal quanto coletivo, nos projetos que realizam.

A partir disso, os autores apresentam a proposta de Ken Friedman (2019) sobre essa questão, que sugeriu uma lista de desafios para o design, afirmando que:

"Esses desafios criam um novo contexto para o processo de design. Algumas formas de design permanecem semelhantes ao que eram há muito tempo. Outras formas de design surgem em resposta a novos desenvolvimentos, novas ferramentas, novas situações e novas tecnologias" (Friedman 2019 apud Meyer & Norman, 2019, p.15).

Figura 3: Diagrama criado pela autora para compreender a proposta de Ken Friedman (2019) [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: Meyer & Norman (2019)

Essa proposição (ver Figura 3) contribui para a compreensão de que o ensino em design para o século 21 deve ser um agente de mudança estrutural, construindo novas formas de interação com o mundo e enfrentando os desafios contemporâneos. Descreve que as responsabilidades dos designers estão se expandindo para além dos desafios técnicos,

abrangendo desafios sistêmicos em um ou mesmo em vários sistemas, neste caso, relacionados aos desafios em um contexto global.

Os insights apresentados neste artigo proporcionaram uma base para a formação do comitê "*The Future of Design Education*", com a finalidade de oferecer recomendações para "práticas educativas que as escolas de design possam adotar para construir um currículo alinhado com os objetivos e capacidades mencionados neste artigo" (Meyer & Norman, 2019, p. 13).

O comitê surge com a missão de capacitar plenamente o corpo docente da educação em design, permitindo que percebam o valor do design no século XXI. Com o respaldo da IBM Design e da The World Design Organization, formou-se um Comitê Diretor composto por acadêmicos e profissionais que atuam globalmente, incluindo locais como Estados Unidos, China, Suécia, Reino Unido e Suíça. Essa diversidade proporciona uma ampla gama de experiências e interesses, divididos em grupos de trabalho caracterizados como: Credenciamento; Sistemas; Design Pluriversal; Projeto de sistema de produtos e serviços; Envolvimento da comunidade; Representação; Educação Doutoral; Ética; Métodos de projeto.

Cada grupo de trabalho tem o propósito de abordar os desafios e preocupações relacionados à educação em design de nível universitário, respondendo à crescente inquietação previamente destacada por Meyer & Norman (2019). Eles buscam oferecer recomendações de conteúdos e abordagens, alinhados com os eixos nos quais estão inseridos. Com o intuito de compartilhar as descobertas de cada grupo, a comunidade publicou uma coletânea de artigos intitulada "*The Future of Design Education: Rethinking Design Education for the 21st Century*". Essa coletânea apresenta artigos com recomendações direcionadas a profissionais, mas sobretudo aos professores. Neste contexto, destaco o trabalho de Noel et al. (2023) presente nesta coletânea, intitulado "*Pluriversal Futures for Design Education*", originado do grupo de trabalho "*Design Pluriversal*".

O grupo de trabalho Design Pluriversal reúne uma série de estudiosos de design que atuam em diferentes universos, contando com membros da América Latina, Caribe, África, Sul e Sudeste Asiático, América do Norte, Oceania e Europa. Os líderes responsáveis são Lesley Ann Noel, PhD, e Ronni Rosenberg. O foco do grupo é abordar a dominância do design centrado em princípios europeus, que influenciou o mundo todo, promovendo uma única forma de design no século XX, fundamentada na ideia de experiência humana comum.

No tópico a seguir, vou explorar como os autores apresentam uma perspectiva do design que transcende a mera orientação pelo mercado, investigando "o impacto profundo que o design exerce na essência do ser e na natureza da realidade", enfatizando o potencial do profissional de design como um agente de transformação estrutural (Noel et al., 2023, p. 180).

### **3.2.2 Olhares do Sul Global sobre as Tendências a Educação em Design**

Embora as propostas de Meyer & Norman (2019) sejam robustas, destacando contribuições para a educação em design vinculadas à resolução de problemas sociais e ambientais (conforme ilustrado na Figura 3), o grupo de trabalho Design Pluriversal, no âmbito do comitê "The Future Design of Education", levanta questionamentos em relação a essas ideias.

O grupo defende a capacitação de futuros designers para perceberem esse potencial na prática, visualizando o design "como um agente de mudança estrutural" (Noel et al., 2023, p. 181). Para isso, propõe uma educação em design que considere novas formas de estar e existir no mundo, desafiando a visão tradicional, que pode incluir, por exemplo, a perspectiva ocidental. Em outras palavras, os autores questionam compreensões reducionistas e lineares da vida, propondo a inclusão da análise de diversas formas de conhecimento e como estas derivam de diferentes concepções do mundo em várias culturas. Isso ajuda a entender que não há regras e alinhamentos certos ou errados para uma educação no século 21, já que ele não é apenas o agora, mas um mundo em constante transformação. Este contexto é configurado pelo crescimento exponencial de tecnologias emergentes e pelas constantes incertezas resultantes das mudanças climáticas, configurando um cenário de "crise perpétua" (Noel et al., 2023, p. 180).

Os autores categorizam essa abordagem como a adoção de uma perspectiva pluriversal no campo do design, conforme Escobar (2018, p.23) define como um "mundo onde diversos mundos conseguem coexistir", abrindo espaço para vozes e ideias historicamente marginalizadas. Este entendimento, especialmente ao considerar o design como um meio para compreender as raízes de problemas sociais e ambientais, aborda-os como "desafios complexos que caracterizam a vida contemporânea" (Noel et al., 2023, p. 181).

A proposta dos autores, ao introduzirem o conceito de pluriversalidade com base no trabalho de Escobar (2018), visa promover uma educação em design que não apenas leve em conta as diferenças culturais, mas também aborda as disparidades sociais de acordo com os quadros emergentes do contexto analisado. Esses quadros podem estar

relacionados a "questões de lugar, ambiente, experiência, política e o papel das tecnologias digitais na transformação dos contextos de design" (Escobar, 2018, p. 27).

Essa argumentação decorre de uma análise histórica que revela como o ensino em design tem sido predominantemente influenciado por ideias modernas, muitas delas originadas no hemisfério norte. Tais ideias exerceram uma influência significativa desde o século XIX, especialmente no século XX, com a produção em massa que promoveu a padronização e a disseminação de mensagens, produtos e estratégias de marketing para locais distantes de sua origem, exercendo uma influência marcante desde então.

Dessa forma, a proposta de uma educação pluriversal em design sugere "uma estrutura na qual coexistem diversas formas de prática de design" (Noel et al., 2023, p. 182), destacando a relação circular entre a atividade humana (de design) e o mundo (projetado) (Noel et al., 2023, p. 183).

No entanto, é crucial destacar que o conceito de pluriverso suscita questões filosóficas. Nesse contexto, surge a consideração do que é chamado de design ontológico e do conceito de posicionalidade como elementos intrínsecos para compreender a abordagem de um ensino pluriversal em design. O design ontológico desafia as pessoas a refletirem sobre até que ponto as formas tangíveis e intangíveis de produção cultural estão entrelaçadas com as maneiras de sentir, pensar e existir no mundo. Conforme afirmado pela teórica de design Anne-Marie Willis: "Moldamos nosso mundo, ao mesmo tempo em que nosso mundo age sobre nós e nos molda". Isso incita uma reflexão cuidadosa sobre as responsabilidades e consequências da prática, especialmente no campo da educação em design (Noel et al., 2023, p. 187).

Por outro lado, o conceito de Posicionalidade refere-se à compreensão e à revelação da posição ou relação do indivíduo com o passado e suas conexões "com as histórias de vários grupos de pessoas, quer sejam beneficiadas ou prejudicadas por legados passados" (Motti Ader et al., apud Noel et al., 2023, p. 185). Ou seja, destaca a "diferença com que todos os grupos marginalizados e subalternos têm de viver", que é invisível para os grupos privilegiados (Escobar, 2018, p. 16).

Essa abordagem é considerada fundamental para esclarecer uma perspectiva de design que reconheça as histórias, culturas e características ecológicas únicas de diferentes lugares. Essa visão promove uma educação em design mais contextualizada e específica ao ambiente em que está inserida.

Em resumo, os conceitos de design ontológico e de posicionalidade são empregados para enfatizar que um ensino pluriversal em design consiste em levar em consideração a diversidade e complexidade de várias perspectivas e culturas. Esses conceitos são aplicados para aprimorar a compreensão dessa ideia, envolvendo a exploração de teorias e práticas alternativas que desafiem os modos predominantes de consumo e produção no design. Isso visa elevar a compreensão da interconexão desses elementos na vida e promover a conscientização da complexidade inerente a esses fatores.

Em outras palavras, uma educação em design fundamentada na pluriversalidade enriquece os designers, ampliando suas abordagens em situações cotidianas. Essa exposição aprimora a compreensão de como enfrentar desafios em níveis sistêmicos e globais (conforme ilustrado na Figura 3). Essa abordagem incentiva os designers a assumirem responsabilidades perante os locais e comunidades com os quais colaboram, fomentando a criação de designs que reflitam e atendam às necessidades e valores locais. Isso sugere uma compreensão mais holística do design, incorporando a diversidade cultural e ambiental em suas práticas.

Em conclusão, para alcançar uma educação pluriversal em design, os autores destacam que tanto os professores responsáveis pela elaboração das formações quanto os estudantes devem buscar aprender sobre diversas abordagens para conceber, compreender e transformar o design. Ao mesmo tempo, é essencial que compartilhem esse conhecimento adiante.

### **3.2.3 Uma perspectiva local: a atuação da ESDI/UERJ na Educação em Design.**

A partir disso, ao refletir a partir de uma perspectiva local, neste caso, da minha experiência como estudante de design na graduação da Escola Superior de Design Industrial (ESDI), surgem percepções em relação à dinâmica entre discentes e docentes. Por mais que a escola defenda a participação ativa dos estudantes na construção do processo educacional, adotando estratégias para isso, é notável dificuldades presentes.

Nesse contexto, o trabalho do Centro Acadêmico do Curso (CAPO) se coloca para colaborar nesse sentido. A organização do CAPO é completamente administrada pelos próprios estudantes, que são responsáveis por, dentre outros: estruturar as eleições de chapa, os cargos e suas funções, controlar a gestão financeira, comunicar os interesses e questões do corpo discente para a direção e fornecer assistência em casos de conflito.

E é através dessa organização estudantil que se apresenta o suporte e evolução em diversos aspectos, principalmente no que diz respeito ao comprometimento social e político

dos graduandos, com o coletivo mediando Assembleias, organizando eventos, arrecadando dinheiro para melhorias do Centro e oferecendo suporte direto aos estudantes.

Embora as assembleias gerais possam ser um espaço para tal reflexão, muitas vezes são dedicadas a questões administrativas do próprio CAPO,<sup>2</sup> relações políticas entre a ESDI/UERJ com a UERJ<sup>3</sup> e questões sanitárias do espaço da ESDI/UERJ<sup>4</sup>. As duas primeiras ocorreram no segundo semestre de 2023 e a última no primeiro de 2024. Por mais importantes que sejam esses assuntos, neste espaço de diálogo, frequentemente falta a oportunidade de discutir questões relacionadas à educação recebida no curso.

Essa dificuldade pode ser atribuída à sobrecarga de trabalho e estudo enfrentada pelos membros, que também é experienciada pelos demais estudantes da escola. Isso evidencia a necessidade de haver um espaço para debater essas questões, traduzindo as preocupações em ações práticas.

### **3.3 Design Participativo e Tecnologias Sociais na Educação: Origens, Aplicações e Investigação Temática.**

Considerando as provocações analisadas no tópico anterior, apresento este tema com a intenção de compreender como desenvolver ações formativas críticas e transformadoras. Destaco as contribuições de Meyer & Norman (2019), que ressaltam o papel do design diante de desafios sistemáticos relacionados a questões sociais e ambientais, e de Noel et al. (2023), que enfatizam a necessidade de um ensino pluriversal em design, considerando a diversidade e complexidade de várias perspectivas e culturas.

Para atingir esse objetivo, identifiquei a oportunidade de explorar métodos oriundos do design e das ciências sociais, visando à criação de ações formativas de práxis críticas e transformadoras para atingir o que as perspectivas de Meyer & Norman e Noel et al. (2019, 2023) se propõem. Optei por investigar, dentro dos métodos do design, o design participativo, e a partir dele, explorar pelo ótica das ciências sociais o conceito de Tecnologia Social, chegando, então, à Investigação Temática (IT).

#### **3.3.1 Design Participativo: Origem, Desdobramentos e relação com o contexto da educação**

Historicamente, o design participativo tem suas raízes na Escandinávia, emergindo no final da década de 1960 e início da década de 1970, no contexto da informatização dos postos

---

<sup>2</sup> Convocatória Assembleia Geral (17/08/2023), via Instagram: <https://www.instagram.com/p/CwA0vT7r6I2/>

<sup>3</sup> Convocatória Assembleia Geral (13/07/2023), via Instagram: <https://www.instagram.com/p/CuniVjphNy/>

<sup>4</sup> Convocatória Assembleia Geral (16/04/2024), via Instagram: <https://www.instagram.com/p/C5rhIVGJM7I/>

de trabalho. Essa abordagem surgiu como uma tentativa de estabelecer gestões mais democráticas no design de serviços e produtos, alinhada aos "valores culturais de dignidade humana, desenvolvimento pessoal, qualidade e inclusão social" (Moraes & Rosa, 2012, apud Canônica et al., 2014, p. 3). Em outras palavras, buscava:

"(...) melhorar a comunicação e a interação entre a indústria e o movimento sindicalista, que buscava um controle democrático por parte dos trabalhadores nas mudanças ambientais, ferramentas e relações de trabalho" (CANÔNICA, et al, 2014, p.3).

A partir dos anos 80, o design participativo começou a ser incorporado como uma metodologia no desenvolvimento de produtos e serviços, consolidando-se como uma abordagem na qual o usuário para quem a solução está sendo projetada torna-se um elemento crítico para o desenvolvimento do projeto. Em outras palavras, o usuário deixa de ter uma participação indireta e assume o papel de "consultor" da equipe, tornando-se o principal especialista sobre o tema do projeto em desenvolvimento e contribuindo de maneira direta e imediata no design (Sanders e Stappers, 2008). Conforme Jensen (1999, apud Sanders, 2002, p. 2), "essa influência no design pode ser atribuída a uma literatura significativa nas ciências sociais que começou a reconhecer o papel das emoções na experiência humana".

Ao analisar a relação com o Contexto da Educação, o design participativo acaba se aproximando do pensamento freireano, pois ambos compartilham pressupostos. O design participativo e o pensamento freireano estabelecem uma relação intrínseca, convergindo em diversos pontos fundamentais. Ambas as abordagens compartilham o princípio da prática inclusiva, reconhecendo a importância de oportunidades equitativas para todos os envolvidos no processo.

Tanto o design participativo quanto a pedagogia Freireana buscam a práxis reflexiva, desafiadora e dialógica, promovendo a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e na transformação de suas realidades. A problematização, entendida como uma mola propulsora para a mudança, é central em ambas as filosofias, instigando uma análise crítica da realidade e incentivando a ação-reflexão como um meio de empoderamento e conscientização.

Além disso, tanto o design participativo quanto o pensamento Freireano destacam a dimensão política e social, evidenciando um compromisso com a melhoria da qualidade de vida das comunidades impactadas. Nessa perspectiva, a interseção entre essas práticas revela uma abordagem colaborativa e transformadora, na qual o processo criativo e

educacional é permeado pelos valores de igualdade, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Com o design participativo no contexto educacional, busca-se evidenciar as necessidades dos estudantes, empregando seus variados conhecimentos na solução de problemas compartilhados. O propósito é que o ambiente de aprendizado favoreça uma compreensão mais abrangente da realidade, permitindo a convergência de diversas visões para estabelecer uma relação dialógica (CANÔNICA et al., 2014, p.4).

Para compreender este conceito no âmbito educacional, explorei conceitos das ciências sociais que se aproximam dessa abordagem, visando uma compreensão mais aprofundada para a pesquisa de exemplos. Nesse processo, deparei-me com o conceito de Tecnologia Social (TS) (BRASIL, I. T. S., 2004).

### **3.3.2 Exemplos do design participativo no contexto educacional, o conceito de Tecnologia Social**

O conceito de Tecnologia Social (TS) pode ser definido como um:

“Conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS BRASIL. Caderno de Debate – Tecnologia Social no Brasil. São Paulo: ITS. 2004: 26)

Em outras palavras, trata-se de uma iniciativa direcionada a colaborar com um modelo de desenvolvimento participativo que envolve a comunidade, pesquisadores, instituições governamentais e organizações da sociedade civil. Essa definição abrange a ideia de utilizar a Tecnologia Social (TS) como um meio para explorar caminhos e construir conexões entre as necessidades da sociedade e suas respectivas soluções, especialmente em relação a problemas sociais e/ou ambientais.

#### **Exemplos pelo Brasil**

Um exemplo notável no contexto educacional são os projetos evidenciados por PEREIRA et al. (2018, p.111 - 115). Esses projetos se caracterizam como Tecnologia Social, atuando como um meio para promover a conscientização sobre as questões abordadas. Além disso, eles desempenham um papel adicional ao contribuir para a transformação social e para a melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas.

Esses projetos não apenas solucionam problemas sociais concretos, mas também incentivam a participação ativa da comunidade, revelando-se eficazes na abordagem de desafios específicos e na promoção do desenvolvimento sustentável.

Tabela 3: Projetos com cunho educacional classificados como Tecnologia Social

<b>Título</b>	<b>Tecnologia Social (TS)</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Equipe Responsável</b>	<b>Público-Alvo</b>
<u>A Escola é Cidade &amp; A Cidade é Escola</u>	Melhoria no ambiente escolar e integração educação-cultura através da arte urbana. Encontros presenciais, apoio à distância e intervenção artística.	Fomentar o diálogo entre práticas culturais e educação formal, enriquecer conteúdos e formar professores.	Professores, artistas urbanos e tradicionais, gestores educacionais.	Crianças e adolescentes.
<u>Estação Ciências</u>	Espaço de educação não formal com atividades práticas investigativas em ciências.	Enriquecer prática pedagógica, popularizar a experimentação em ciências.	Equipe gestora com formação em Pedagogia, Educação Ambiental, Políticas Públicas e Turismo.	Estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.
<u>Jovens Comunicadores da Amazônia</u>	Curso de comunicação popular usando TIC para ações sociopolíticas e construção de materiais alternativos.	Fortalecer ação sociopolítica, atuação em espaços políticos, construção de materiais alternativos.	Equipe de jovens comunicadores e participantes da comunidade.	Adolescentes e jovens na capital do Pará.

Fonte: PEREIRA et al. (2018, p.111 - 115),

Os projetos destacados (ver Tabela 3) exemplificam de maneira contundente os princípios do design participativo ao evidenciarem uma abordagem colaborativa e inclusiva no desenvolvimento de Tecnologias Sociais (TS). Essas iniciativas, em sintonia com a compreensão de que as TS são instrumentos de emancipação social e processos educacionais, destacam a centralidade da educação no contexto social. A relação com o design participativo é clara, visto que as equipes responsáveis por cada projeto atuam de forma conjunta, reunindo diversas perspectivas e habilidades para conceber soluções inovadoras.

Um aspecto crucial é a participação ativa da comunidade ao longo do ciclo de vida das Tecnologias Sociais (TS). No "Projeto A Escola é Cidade & A Cidade é Escola", por exemplo, artistas urbanos, professores e a comunidade se unem para enriquecer a educação por meio da arte, evidenciando uma colaboração direta entre agentes locais e profissionais. Já o "Inclusão Digital para Juventude Rural – De Olho na Terra" destaca-se pela formação de uma equipe de jovens agentes comunitários de comunicação, demonstrando a inclusão direta dos beneficiários no processo de concepção e execução da tecnologia.

## **Exemplos no contexto da ESDI**

Exemplos também podem ser observados dentro da própria ESDI, tanto nas disciplinas da graduação quanto por meio de ações de extensão em laboratórios.

Um exemplo notável ocorreu durante o período de 2021.1, na disciplina de Design de Serviços, que tem como propósito capacitar estudantes do 4º período de graduação em parcerias utilizando ferramentas práticas de design. Esta disciplina combina elementos das disciplinas Design de Serviços 1 e Métodos e Ferramentas em Gestão de Serviços 2, do currículo da ESDI (HACK, et al 2023, p. 579).

Durante esta disciplina, foi proposta uma abordagem propositiva para desenvolver um sistema de serviços voltado para a Educação Remota em turmas do ensino público, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em resposta à pandemia de COVID-19 (HACK, et al 2023, p. 579).

Um trabalho que pode ser destacado como uma tecnologia social foi realizado pelo grupo 6, que concentrou seus esforços na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eles propuseram a criação de atividades aplicáveis em diversas disciplinas, com o objetivo de estimular a criatividade e fortalecer os laços entre os estudantes e os professores, especialmente considerando os desafios de inclusão e permanência enfrentados durante a pandemia (HACK, et al 2023, p. 590).

O grupo optou por uma abordagem focada na qualidade, priorizando a personalização das atividades para atender às necessidades específicas da professora parceira, utilizando a plataforma Figma como suporte (HACK, et al 2023, p. 591).

Embora o objetivo da disciplina não fosse necessariamente criar um produto finalizado, mas sim demonstrar a aplicação das ferramentas e o pensamento crítico ao longo do processo por meio das entregas progressivas, isso se mostrou significativo para os autores do trabalho. Eles tiveram a oportunidade de interagir sistematicamente com as professoras, desenvolvendo habilidades importantes no campo do design de serviços e aprimorando suas habilidades sociais como designers, ao enfrentar demandas complexas em um contexto desafiador como o da educação (HACK, et al 2023, p. 590).

Em resumo, a conexão entre os projetos abordados e o conceito de design participativo é evidente, uma vez que ambos buscam ativamente a colaboração, inclusão e participação ativa dos diversos stakeholders no processo de desenvolvimento e implementação das Tecnologias Sociais. Essa abordagem contribui para a efetividade e sustentabilidade das iniciativas, alinhando-se com a visão de que a educação é uma dimensão que transcende não apenas a tecnologia social, mas a vida de cada indivíduo.

### 3.3.3 A Investigação Temática como meio para gerar Tecnologia Social

Ao investigar o conceito de Tecnologia Social no ambiente educacional, surgiu-me a dúvida sobre o que antecede esse processo, como forma de compreender como Tecnologias Sociais podem ser criadas dentro de um contexto educacional.

Nesse contexto, De Archanjo (2020) propõe uma conexão entre o conceito de Investigação Temática (IT), apresentado por Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido" (1987), como uma abordagem para alcançar a inovação social. A Investigação Temática (IT) é identificada por meio das seguintes etapas:

Tabela 4: Descrição das etapas relacionadas a Investigação Temática (IT)

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
1. Levantamento Preliminar	Realização do reconhecimento local da comunidade para compreender a realidade concreta dos educandos e identificar demandas sociais e contradições.
2. Codificação	Análise e escolha das contradições sociais, caracterizadas como situações-limite, vivenciadas pelos envolvidos. Identificação dos elementos a serem trabalhados como Temas Geradores.
3. Descodificação	Legitimação e síntese das situações-limite em Temas Geradores, representando problemáticas sociais a serem abordadas de forma crítica e transformadora.
4. Redução Temática	Seleção do conteúdo programático para compreensão do Tema Gerador, visando a construção de propostas pedagógicas para uma formação crítica e transformadora.

Fonte: DE ARCHANJO (2020)

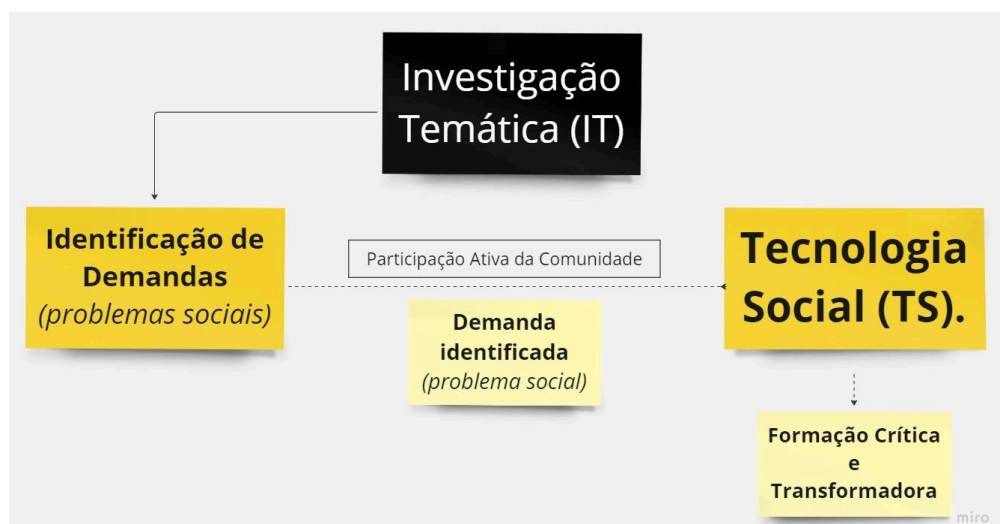
Na conexão entre Investigação Temática e Tecnologia Social, a Investigação Temática destaca-se como uma forma de identificar as problemáticas sociais, conhecidas como

Temas Geradores. A partir disso, busca-se construir um entendimento crítico e transformador a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos, promovendo a problematização e o diálogo.

São estabelecidos mecanismos para superar a condição de sujeitos oprimidos à margem da sociedade, ao identificar as problemáticas sociais presentes na realidade dos educandos. O resultado desse processo culmina em potenciais tecnologias sociais, conforme destacado anteriormente (ver Tabela 4).

A sinergia entre Investigação Temática (IT) e Tecnologia Social (TS) destaca a importância da colaboração com as comunidades afetadas, reconhecendo-as como agentes ativos no processo de identificação e solução de desafios sociais (ver Figura 4). Delineia-se a relação intrínseca entre Tecnologia Social (TS) e Investigação Temática (IT) no contexto da resolução de problemas sociais, com a participação ativa da comunidade. O processo inicia-se com a identificação de um problema social enfrentado pela comunidade, e a Investigação Temática desempenha um papel crucial ao mapear e compreender as problemáticas sociais por meio de um processo investigativo.

Figura 4: Diagrama criado pela autora para compreender a relação entre Investigação Temática (IT) e Tecnologia Social (TS) [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: DE ARCHANJO, 2020

Em outras palavras, a proposta defendida por Freire (1987) surge como um meio onde os sujeitos, nesse caso, os estudantes envolvidos, podem ampliar sua visão de mundo sobre o contexto em que estão imersos, de modo que possam se tornar mais (Freire, 1987, apud Junior et al., 2023, p. 4).

Dessa forma, essa abordagem não apenas identifica as demandas sociais na comunidade, mas também destaca questões passíveis de serem abordadas no âmbito educacional, promovendo uma formação crítica e transformadora nos indivíduos. Com base nisso, Junior et al. (2023) enfatizam que a "sistematização da IT a formação crítica e transformadora dos sujeitos envolvidos" (p. 4), uma vez que essa dinâmica se apresenta como um "elemento constituinte da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem" (Auler; Delizoicov, 2015, apud Junior et al., 2023, p. 4).

### **3.4 Diversidade de perspectivas: explorando o ponto de vista dos estudantes sobre a educação em design**

Conforme destacado por Bovill et al. (2011), a aplicação da abordagem de participação ativa em iniciativas relacionadas ao planejamento comunitário e desenvolvimento internacional, fundamentada na justiça social, permite que "indivíduos e comunidades compreendam suas próprias circunstâncias e se tornem mais capazes de transformar as relações de poder, aprimorando, assim, sua própria condição" (Freire, 1993, apud Bovill et al., 2011, p. 3).

Dentro do contexto educacional, a participação dos indivíduos, neste caso, dos estudantes, na construção do processo formativo é amplamente reconhecida como vantajosa (Cook-Sather, 2006, apud Brooman et al., 2015, p. 2). O ato de ouvir e valorizar suas perspectivas, fundamentadas em suas experiências de aprendizagem, não apenas contribui para a construção do processo formativo, mas também capacita os estudantes a desempenharem um papel ativo na definição ou modificação de sua educação (Faux et al., 2006; Walker & Logan, 2008, apud Seale, 2009).

Ao examinar a literatura sobre formação escolar e pedagogia crítica, surgem argumentos consistentes em favor da participação ativa dos principais envolvidos, ou seja, os estudantes (membros da comunidade), na construção de sua própria formação.

Destaca-se a importância de considerar os estudantes não apenas como participantes, mas como contribuidores ativos para a educação em design, conforme argumenta Shor:

'...para reverter esta experiência passiva de aprendizagem, a educação para o empoderamento não é algo feito pelos professores aos alunos para seu próprio bem, mas é algo que os alunos co-desenvolvem para si próprios (...)' (Shor 1992:20 apud BOVILL, et. al, 2011, p. 3)

Essa abordagem está alinhada às preocupações expressas por Freire (1993), que a descreve como um sistema bancário. Em ambientes nos quais os estudantes não são reconhecidos como detentores de conhecimento próprio, acabam sendo considerados

receptores passivos desse conhecimento por parte dos educadores (Freire, 1993, apud Jagersma, 2010).

Com isso, defende-se que a participação do estudante não apenas fornece os dados brutos para a construção do processo de formação, mas também cria o terreno no qual a aprendizagem ocorre, a partir do compartilhamento das vivências pessoais dos estudantes. Como destaca Kolb (2014), a verdadeira aprendizagem é baseada na experiência, na reflexão crítica e na aplicação prática. Esse testemunho "é mais influente e desafia noções de longa data sobre prática de ensino e aprendizagem" (Cook-Sather, 2006, apud Brooman et al., 2015, p. 2). Em outras palavras, essa troca é o que desafia concepções antigas sobre a prática de ensino e aprendizagem (Cook-Sather, 2006, apud Brooman et al., 2015, p. 2).

Como evidenciado pelos autores mencionados anteriormente, os benefícios da participação ativa dos estudantes no processo de formação são notórios. No entanto, simultaneamente, discute-se que as abordagens adotadas para promover essa participação tendem a ter ênfase na medição da garantia de qualidade de uma disciplina, "com menos atenção ao envolvimento ativo dos estudantes", frequentemente recorrendo à avaliação por meio de questionários e medições estatísticas dos resultados da participação dos estudantes (Seale, 2009, p. 998, apud Brooman et al., 2015, p. 15).

Com base nisso, Seale (2009, p. 997) sugere a adoção de práticas inclusivas na educação, visando engajar os estudantes em atividades metacognitivas. Isso inclui questionar sobre as experiências dos alunos, compreender suas perspectivas e refletir sobre as implicações para o desenvolvimento de uma prática educacional mais eficaz.

Nesse contexto, a participação ativa dos estudantes se revela na escolha do conteúdo da disciplina/módulo e dos critérios de avaliação (Bovill, 2013; Trowler & Trowler, 2010). Essa abordagem está alinhada à concepção de opressão de Freire (1990), em que os estudantes enfrentam o risco de serem excluídos de oportunidades educacionais caso não expressem suas opiniões, uma questão que se mostra evidente e de extrema importância (Freire, 1990, p. 1 apud Seale, 2009, p. 997).

Entretanto, essas propostas, entre várias outras, seguem uma abordagem que reflete as características da modernidade, conforme apontado por Ferrazo (2007). Elas não consideram adequadamente a complexidade das redes cotidianas formadas pelos indivíduos no contexto educacional, acabando por restringir-se a comparações limitadas. No geral, essas abordagens reforçam as naturalizações relacionadas à experiência de ensino.

Isso está alinhado com a perspectiva defendida por Seale (2009), que destaca a importância de desenvolver uma estrutura que conecte teoria e prática. A partir dessa abordagem, busca-se articular a implementação de ações concretas, possibilitando que a voz do estudante seja verdadeiramente "ouvida" (Garcia, 2014, p. 1072).

O autor argumenta que a utilização de métodos participativos demanda uma abordagem para lidar com suas limitações. O potencial desses métodos, nesse contexto, destaca-se na aplicação do co-design como uma forma de design participativo, apresentando considerável potencial para esse propósito.

### **3.5 Apontamentos**

Ao ponderar sobre os aprofundamentos históricos realizados e minhas experiências pessoais, percebo que a vivência em um curso superior transcende as paredes da sala de aula. Optei por adotar o termo "formação em design" após a pesquisa de campo nas próximas fases do projeto, ao identificar o uso do termo "educação em design" nos textos analisados. Essa escolha amplia a abrangência da experiência do currículo. Dessa forma, o termo "formação" é selecionado para reconhecer que as experiências durante a graduação em design são vivenciadas de maneira mais abrangente.

Visualizo esse processo como um direito, buscando emancipar e capacitar as pessoas para transformar o mundo. Utilizo minha experiência pessoal no curso como fundamento para elaborar recomendações para o futuro da formação. Dentro da estrutura curricular, os professores enfrentam o desafio de equilibrar um debate crítico com a responsabilidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho (Barnett et al., 2001, apud Brooman et al., 2015, p.3).

Embora essa perspectiva não seja incorreta, é possível argumentar que o alinhamento exclusivo a essa visão pode reduzir a experiência da graduação em design a uma mera "transmissão de informações", em vez de ser considerada uma "ação histórica e política" (Freire, 2003 apud Oliveira e Mariz, 2019, p. 8). Isso contrasta com a análise anterior que enxerga o futuro do profissional designer como um importante agente colaborador em projetos que enfrentam desafios sistemáticos, levando à exploração das origens de problemas complexos (Noel et al., 2023; Meyer & Norman, 2019).

O entendimento apresentado é crucial para a pesquisa de campo, desempenhando um papel fundamental nas fases subsequentes do trabalho. No contexto educacional, ressalta-se a importância do design participativo como uma abordagem coletiva. Essa metodologia mantém um contato mais próximo, investigando, ao longo do processo, o

desenvolvimento de Tecnologias Sociais. Estas são definidas como soluções originadas a partir de problemas sociais identificados e aplicadas em interação com diversos agentes.

Refletir sobre o que precede o processo de identificação do problema social é fundamental ao considerarmos a metodologia da Investigação Temática (IT). A IT busca mapear e compreender as questões sociais por meio de um processo investigativo. Seu objetivo primordial é promover uma transformação significativa, fomentando a participação e o empoderamento.

Dessa maneira, a interconexão entre esses três conceitos surge como uma forma de contribuir para a eficácia na criação de Tecnologias Sociais que promovam o desenvolvimento pluriversal em design, conforme destacado por Noel et al. (2023, p. 182-183). Ressalta-se a importância de uma dimensão que transcende não apenas um problema social específico, mas permeia a vida de cada indivíduo, predominando a partir de uma perspectiva interseccional.

Considerando essa abordagem, a análise revelou-se também como uma oportunidade valiosa para identificar a necessidade de ampliar a participação dos estudantes para além da simples lógica de avaliação e comparação, tais como "excelente" e "insuficiente" (Seale, 2009, p. 1001; Ferraço, 2007). Adicionalmente, há a oportunidade de explorar a expressão das experiências pessoais dos alunos e como essas se conectam ao vivenciar o estudo do design.

Além disso, enfatizou-se a importância, enriquecida pela vivência pessoal, de aproximar os estudantes das pesquisas relacionadas ao assunto em discussão, promovendo a agência, ou seja, a capacidade de ação e transformação do estudante. Isso resulta na promoção de uma perspectiva educacional libertadora e problematizadora (Freire, 1987). Tal abordagem é crucial, uma vez que essas pesquisas frequentemente assumem a forma do pesquisador falando sobre o outro a partir do outro, neste caso, o estudante (Ferraço, 2007, p. 77).

Dessa forma, a oportunidade concreta de gerar possibilidades de sistematização do método de Investigação Temática, conforme Junior et al. (2023, p. 4), surge como um caminho para efetivar essa ampliação por meio de uma pesquisa em campo.

Com base na análise teórica realizada, tornou-se evidente que essa abordagem se configura como um meio eficaz para identificar e confirmar a necessidade de explorar a perspectiva dos estudantes no processo em questão. Diante disso, reconheci o potencial de conduzir uma pesquisa de campo para investigar a visão dos estudantes em relação à formação em design, buscando compreender como incorporar suas perspectivas no debate.

Dessa forma, apresento a seguir o processo da pesquisa de campo, realizado por meio de uma sessão generativa com um grupo de estudantes de graduação da ESDI. Essa escolha foi motivada pela facilidade de proximidade, uma vez que sou estudante desta instituição.

#### **4. Pesquisa de Campo: sessão generativa com os estudantes**

O escopo desta pesquisa abrangeu a criação e implementação de um dispositivo fundamentado no processo de Investigação Temática (IT) (Figura 4). Essa iniciativa foi motivada pela provocação de Junior et al. (2023, p. 4) acerca do potencial de sistematização desse processo (conforme a Tabela 4). O dispositivo desempenhou um papel crucial na sessão generativa, sendo utilizado como estratégia para acessar as visões gerais e experiências pessoais dos participantes sobre o tema em discussão. Durante a sessão generativa, sete estudantes participaram, explorando suas percepções sobre o debate relacionado à formação em design por meio da base teórica (Figura 7) e do envolvimento com o dispositivo (Figura 8).

##### **4.1 Design Participativo como metodologia para a pesquisa**

Como metodologia para esta pesquisa, optei pelo Design Participativo, a ser empregado na sessão generativa, fundamentando-me na abordagem que Fielding (2004, p. 296) apud Seale (2009, p. 1001), denomina de "alternativa dialógica". Essa abordagem destaca o diálogo com os estudantes, em vez de falar para eles, como uma forma de fortalecer suas vozes no processo de formação em que estão envolvidos.

Ao alinhar essa metodologia aos objetivos específicos deste estudo, busquei contribuir para a compreensão de como promover a participação ativa dos estudantes no debate sobre a formação em design. Destaco a importância de suas perspectivas, transformando-os de meros receptores de conhecimento em participantes ativos e influentes na construção do próprio processo educacional.

##### **4.2 Estruturação da Sessão generativa**

Por meio desta imersão conjunta com os estudantes, busquei técnicas do design thinking relacionadas a essa fase que poderiam contribuir para o processo. Isso me levou ao conceito de sessão generativa, introduzido pela MJV Innovation, que é reconhecida como a referência brasileira na popularização do design thinking no Brasil, especialmente por meio da publicação de um livro em 2012, onde definem como

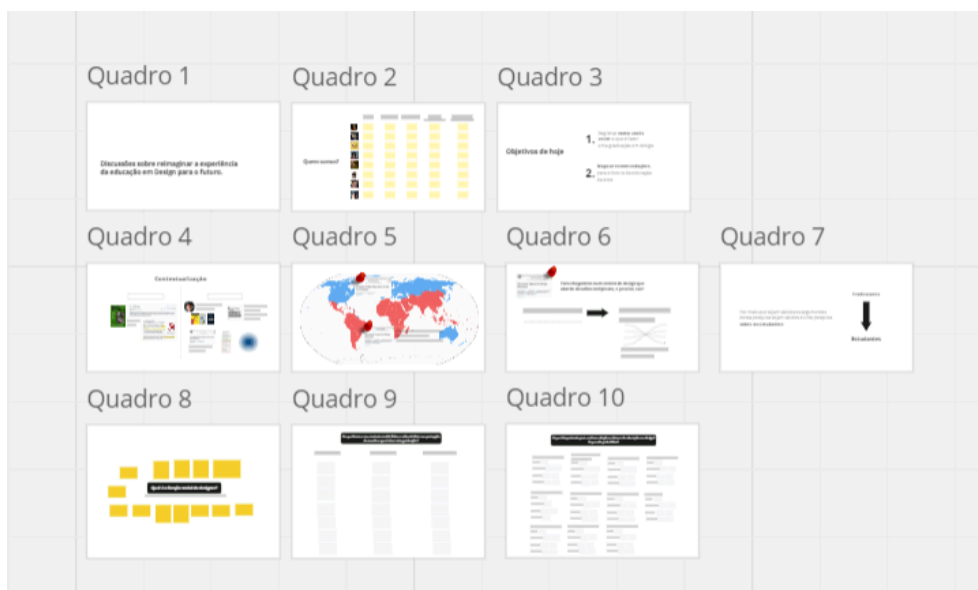
“um encontro no qual se convida os usuários (ou atores envolvidos no tema do projeto) para que dividam suas experiências e realizem juntos atividades nas quais expõem suas visões sobre os temas do projeto.” (MJV Team. Descubra o que é e como organizar uma Sessão Generativa. 2015)

O conceito é amplamente utilizado, especialmente na fase de investigação aprofundada de um projeto. Após a pesquisa de conteúdo sobre o tema, é planejada uma ação de campo com os atores envolvidos, visando obter informações qualitativas de maneira lúdica e prática. Esse método busca despertar emoções sobre o assunto, algo que provavelmente não seria alcançado com a lógica de um formulário, por exemplo.

Com a técnica escolhida, busquei reunir um grupo de no mínimo 5 e no máximo 10 participantes para participar da sessão. Para garantir a participação de um número significativo de pessoas de forma conveniente, optei por conduzir a sessão generativa online. Isso se deve ao fato de os estudantes terem aulas da graduação pela manhã e atividades extracurriculares à tarde, deixando um tempo livre no final da tarde e início da noite. Para isso, utilizei a ferramenta Google Meet para comunicação com os participantes, além de contar com o auxílio da plataforma Miro.

A escolha do Miro foi motivada pela oportunidade de interagir com um maior número de pessoas na inserção de textos, proporcionando uma experiência mais próxima do presencial. No painel do Miro, criei 10 quadros.

Figura 5: Painel no Miro criado na sessão generativa  
([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Miro pessoal da autora

Os quadros de 1 a 3 foram dedicados à realização de uma atividade de quebra-gelo entre os participantes, conforme descrito no quadro 2. Durante essa fase, os participantes foram convidados a realizar uma apresentação pessoal, abordando pontos como nome, pronome de identificação, bairro de residência e informações sobre sua atuação (se estavam estudando, trabalhando ou ambos). Também foram questionados sobre sua classificação, sendo ela de ampla concorrência ou cotista (com especificação do tipo de cotas). Este momento foi seguido pela exposição dos objetivos da oficina, conforme detalhado no quadro 3.

Figura 6: Quadro 2 dedicado para os estudantes se apresentarem [\(clique aqui para visualizar\)](#)

**Quem somos?**

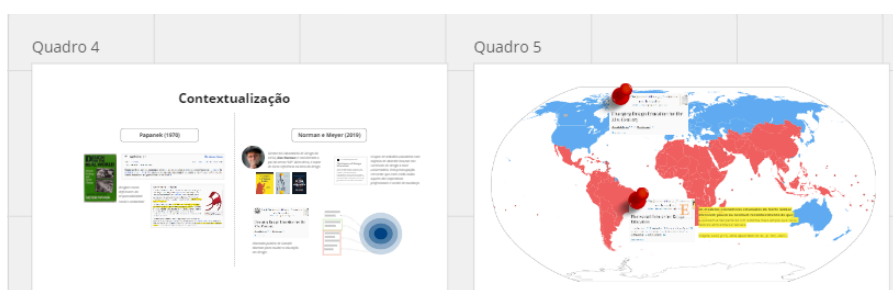
	Nome	Pronomes	Onde mora	Atuação <small>(estudando, trabalhando, os dois)</small>	Classificação <small>(ampla concorrência, cotista (tipos))</small>
	Aghata Oliveira	Ela/dela	Riachuelo	estudando/ trabalhando ct	cotista
	Clara Silva	Ela/ dela	Leme	Estudando/ trabalhando (final de semana)	Ampla concorrência
	Dejan Meireles	Ele/dele	Santa Teresa	Estudando / estagiando	Ampla concorrência
	Guilherme Pereira da Silva	Ele/Dele	Tijuca	Estudando/ PJ	Cotistas
	Bruno Viana	Ele/Dele	Tijuca / RJ	Estudando, estagiário	Cotista

Fonte: Miro pessoal da autora

Os quadros de 4 a 7 foram dedicados à apresentação da contextualização do tema a ser discutido na sessão generativa, com foco na formação em design. Esse contexto envolveu uma análise desde Papanek (1970) até a atualidade, explorando o debate a partir da perspectiva de Meyer & Norman (2019) no norte global.

Além disso, foram consideradas as contribuições de Noel et al. (2023) do sul global, com destaque especial para essa perspectiva. Essa abordagem foi apresentada aos participantes da sessão, ressaltando a importância de superar uma visão linear e adotar uma abordagem plural que respeite diversas formas de compreender o mundo. O objetivo é viabilizar uma formação em design que explore e enfrente os desafios sistêmicos em um ou mesmo em vários sistemas. No entanto, ao apresentar aos autores, observa-se que, embora os argumentos mencionados sejam válidos, trata-se, na verdade, de um estudo sobre a formação em design sob a perspectiva dos estudantes.

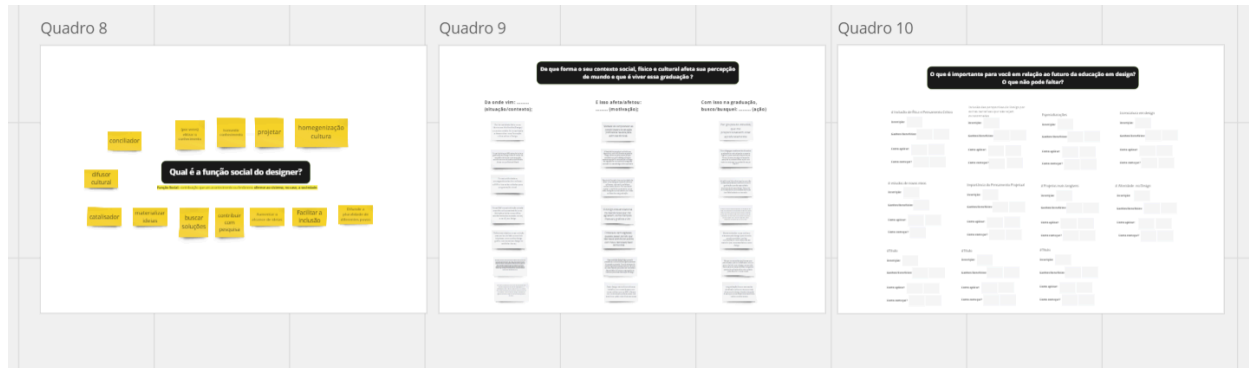
Figura 7: Quadros 4 a 7 dedicados para contextualizar a temática da sessão generativa [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: Miro pessoal da autora

Os quadros remanescentes, 8, 9 e 10, foram reservados para a interação dos participantes com o dispositivo, o qual será abordado mais detalhadamente no tópico seguinte (4.3).

Figura 8: Painel no Miro criado na sessão generativa  
([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Miro pessoal da autora

### 4.3 Criação do dispositivo

Considerando a oportunidade de ampliar a participação dos estudantes em seu processo de formação, baseado nos princípios de Freire (1987), identifiquei um possível método por meio de um dispositivo de conversação sugerido por Anastassakis & Szaniecki (2016). O dispositivo tem como objetivo principal estimular debates que abordem questões de interesse dos participantes sobre temas relacionados à experiência na graduação, englobando aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos (Junior et al., 2023, p. 4).

Ao criar o dispositivo, adotei a abordagem da Investigação Temática (IT) de Freire (1987), como estratégia para "fomentar a criticidade dos sujeitos" (Junior et al., 2023, p. 4). Com isso em mente, busquei visualizar o passo a passo do processo da Investigação Temática (IT) (conforme a Tabela 5) e como poderia adaptá-lo em um dispositivo para aplicação na sessão generativa. O objetivo era acessar as visões gerais e experiências pessoais dos participantes sobre o assunto, facilitando a geração de propostas de Tecnologias Sociais.

Tabela 5: Processo de adaptação do processo de Investigação Temática para criação do dispositivo

<b>Descrição das etapas relacionadas a Investigação Temática (IT)</b>			
<b>1. Levantamento Preliminar</b>	<b>2. Codificação</b>	<b>3. Descodificação</b>	<b>4. Redução Temática</b>
Realização do reconhecimento local da comunidade para compreender a realidade concreta dos educandos e identificar demandas sociais e contradições.	Análise e escolha das contradições sociais, caracterizadas como situações-limite, vivenciadas pelos envolvidos. Identificação dos elementos a serem trabalhados como Temas Geradores.	Legitimação e síntese das situações-limite em Temas Geradores, representando problemáticas sociais a serem abordadas de forma crítica e transformadora.	Seleção do conteúdo programático para compreensão do Tema Gerador, visando a construção de propostas pedagógicas para uma formação crítica e transformadora.
<b>Adaptação das etapas relacionadas a Investigação Temática (IT) para criação do dispositivo</b>			
<b>1. Qual é a função social do designer?</b>	<b>2. De que forma o seu contexto social, físico e cultural afeta sua percepção de mundo e o que é viver essa graduação ?</b>	<b>3. O que é importante para você em relação ao futuro da educação em design? O que não pode faltar?</b>	
Investigar a compreensão que os estudantes têm sobre a graduação em design. E investigar os motivadores dos estudantes em relação à graduação em design.	Levantar os desejos dos estudantes, bem como os contextos sociais, físicos e culturais em que estão inseridos, e como esses fatores afetam a percepção sobre sua a experiência	Levantar as recomendações que os estudantes possuem para o futuro da educação em design, com base no que tiverem levantado na sessão.	

Fonte: pela autora

No processo de adaptação das etapas da Investigação Temática (IT) para a criação do dispositivo aplicado na sessão, busquei estabelecer uma correspondência entre os passos da IT para auxiliar na construção de cada fase do dispositivo. Dessa forma, apresentarei a seguir a descrição de cada etapa do dispositivo.

## Etapa 1: Qual a função social do Designer?

Na primeira etapa do dispositivo, busquei inspiração na abordagem da primeira etapa, denominada "Levantamento Preliminar", da Investigação Temática. Isso foi feito com o objetivo de criar um momento para explorar as percepções dos estudantes enquanto comunidade. Durante essa etapa, os alunos são incentivados a refletir individualmente sobre o papel do designer.

A estratégia de questionar "Qual é a função social do designer?" foi adotada com o propósito de obter respostas concisas por meio de um mapa mental, buscando ampliar a compreensão dos estudantes ao longo da sessão. Essa abordagem foi direcionada a identificar potenciais tensões na maneira como eles percebem a graduação.

Figura 9: Quadro "Qual é a função social do designer?"  
[\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: Miro pessoal da autora

## Etapa 2: De que forma o seu contexto social, físico e cultural afeta sua percepção de mundo e que é viver essa graduação ?

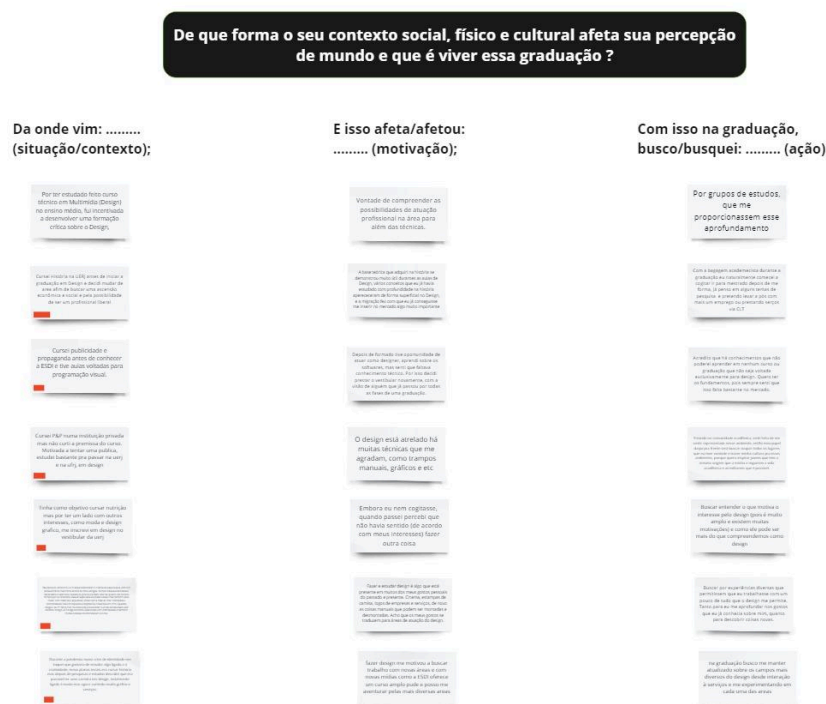
Na segunda etapa do dispositivo, busquei inspiração nas fases de Codificação (2ª) da Investigação Temática. O objetivo foi investigar os contextos sociais, físicos e culturais que envolvem os indivíduos, e compreender como esses elementos influenciam a percepção dos estudantes em relação à graduação em design.

A estratégia envolveu a formulação de uma resposta para essa questão, abordando-a por meio de uma estrutura que permitisse aos participantes analisar e escolher as contradições

sociais, identificando os elementos a serem trabalhados como Temas Geradores, da seguinte maneira:

- **Da onde vim (situação/contexto):** Compreender o background pessoal e contextual do respondente, destacando elementos como o ambiente de criação, valores familiares e experiências passadas.
- **E isso afeta (motivação):** Explorar como as experiências e contextos anteriores influenciam a motivação e perspectiva do respondente, destacando como esses elementos moldaram sua visão de mundo e valores pessoais.
- **Com isso, na graduação (ação):** Identificar como esses valores e motivações específicas se refletem nas escolhas e ações acadêmicas do respondente durante a graduação. Destacar como essas influências se manifestam em projetos de design, procurando compreender a aplicação prática desses princípios na carreira acadêmica.

Figura 10: Quadro "De que forma o seu contexto social, físico e cultural afeta sua percepção de mundo e que é viver essa graduação ?" [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: Miro pessoal da autora

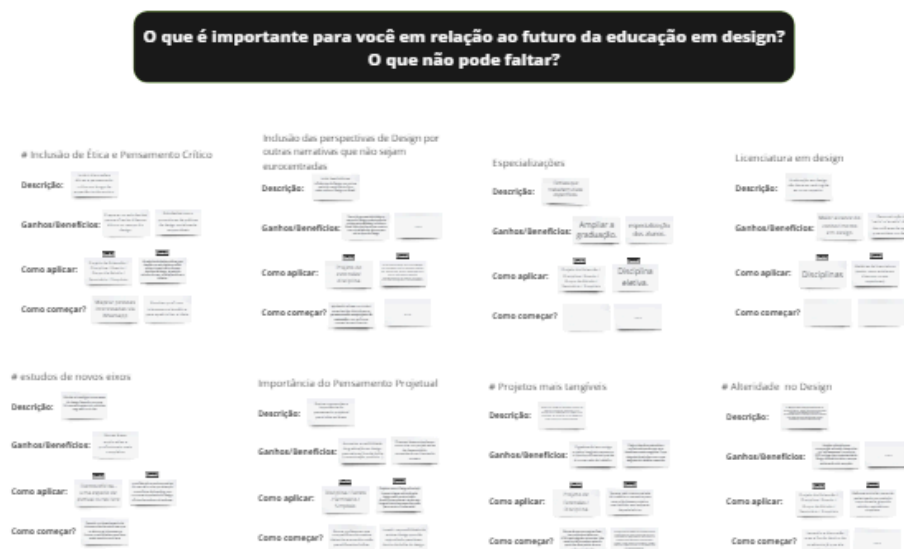
### Etapa 3: O que é importante para você em relação ao futuro da educação em design? O que não pode faltar?

Na terceira fase do projeto, busquei inspiração na 3ª etapa (Descodificação) 4ª etapa (Redução Temática) da Investigação Temática. Embora essa etapa tenha sido inicialmente concebida para a seleção de conteúdo programático relacionado ao Tema Gerador, adaptei-a para identificar os anseios dos estudantes e suas recomendações para o futuro da educação em design, considerando as reflexões realizadas nas etapas anteriores.

A estratégia adotada envolveu a elaboração de uma resposta para essa pergunta, seguindo a estrutura abaixo:

- **Título:** Propor um título exemplificando a proposta.
- **Ganhos/Benefícios:** Apresentar pelo menos dois benefícios para os estudantes relacionados a uma proposta como essa.
- **Como aplicar:** Exemplificar onde a proposta poderia ser aplicada (por exemplo: Projeto de Extensão, Disciplina, Evento, Grupo de Estudo, Seminário, Simpósio) e como (por exemplo, ciclo de leituras, palestras, atividades práticas, etc).
- **Como começar?:** Listar pelo menos duas ações que ajudariam a concretizar como a proposta poderia começar a ser implementada.

Figura 11: Quadro "O que é importante para você em relação ao futuro da educação em design? O que não pode faltar?"  
([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Miro pessoal da autora

## 5. Resultados

Dentro do grupo de sete estudantes que participaram, a quantidade de participantes identificados foi a seguinte: em relação à localização residencial, observou-se um equilíbrio entre moradores da zona norte e da zona sul. No entanto, quanto à conciliação do tempo

dedicado aos estudos na graduação com o trabalho, todos afirmaram fazê-lo, embora com variações entre empregos sob o regime CLT e ocupações durante os finais de semana. Cinco participantes se identificaram como cotistas, enquanto dois são provenientes da ampla concorrência.

Tabela 6: estudantes participantes da sessão

<b>Nome</b>	<b>Onde mora</b>	<b>Atuação</b>	<b>Classificação</b>
Aghata Oliveira	Riachuelo	estudando/ trabalhando clt	Cota racial
Clara Silva	Leme	Estudando/ trabalhando (final de semana)	Ampla concorrência
Dejan Meireles	Santa Teresa	Estudando / estagiando	Ampla concorrência
Guilherme Pereira	Tijuca	Estudando/ PJ	Cota racial
Bruno Viana	Tijuca	Estudante, estagiário	Cota de escola pública
Dino	Tijuca	Estudante, estagiário	Cota de escola pública
Gabriel	Duque de Caxias	Estudando / estagiando	Cota racial

Fonte: Miro pessoal da autora

No geral, durante a sessão, foi observado que os estudantes expressaram inicialmente interesse no contato com uma base teórica (Figura 7). No entanto, ao longo do processo, relataram que perceberam não sentir falta dela ao preencher o dispositivo.

Quanto ao dispositivo (Figura 8), destaca-se que ele se revelou uma ferramenta valiosa para auxiliar os estudantes a explorar e expressar suas opiniões. Ele estabeleceu uma ponte significativa entre a teoria acadêmica e as experiências individuais dos estudantes, oferecendo um caminho promissor para a prática na formação em Design.

Em conclusão, a experiência da sessão generativa possibilitou que os estudantes demonstrassem motivação, comprometimento e uma sensação de responsabilidade compartilhada em relação à construção do processo de formação em design.

Nesse contexto, apresentarei a seguir os resultados de cada etapa do dispositivo. Para facilitar a análise, busquei identificar similaridades e destacar aspectos notáveis para sintetizar os outputs gerados, encerrando com uma conclusão e uma análise abrangente do experimento e de sua aplicação como um todo.

## Etapa 1: Qual a função social do Designer?

Na primeira etapa, cujo objetivo era que os participantes analisassem a função social do designer, respondendo com uma palavra-chave, foi intrigante observar notáveis similaridades, por exemplo, nas respostas dos participantes que ingressaram pela cota racial. Eles enfatizaram a 'Difusão da pluralidade de diferentes povos', 'Elitização do conhecimento' e 'Risco de homogeneização cultural', enquanto os demais trouxeram o papel social do designer como materializador de ideias e solucionador de problemas.

Tabela 7: total de respostas coletadas

Palavras
Difusor cultural; Catalisador; Materializar ideias; Buscar soluções; Contribuir com pesquisa; Facilitar a inclusão; Difundir a pluralidade de diferentes povos; Homegenização cultura; Projetar; Transmitir conhecimento; (por vezes) elitizar o conhecimento; Conciliador; Aumentar o alcance de ideias

Fonte: Miro pessoal da autora

Com essa perspectiva, busquei analisar as respostas desta etapa, utilizando dois agrupamentos: respostas similares e pontos críticos. As respostas similares indicam convergências notáveis, enquanto os pontos críticos abrangem aquelas que demandam reflexão e consideração especial.

Ao iniciar a análise das respostas que apresentaram similaridades (Tabela 8), busquei agrupar aquelas que se mostravam como sinônimos, a fim de compreender as categorias a partir do que foi debatido na sessão.

Essas constatações evidenciam uma intrincada relação entre a visão conceitual e a aplicação prática, destacando a habilidade singular dos designers em materializar conceitos abstratos. Além disso, a ênfase conjunta na promoção da diversidade, seja por meio da difusão cultural, da pluralidade étnica ou da facilitação da inclusão, ressalta um consenso sobre o papel crucial do designer na construção de uma sociedade inclusiva e culturalmente rica.

Tabela 8: total de respostas coletadas

Similaridades				
Promoção da	Transformação e	Materialização de	Solução de	Inclusão e

<b>Cultura:</b>	<b>Inovação:</b>	<b>Ideias:</b>	<b>Problemas:</b>	<b>Acessibilidade:</b>
A concepção do designer como <b>difusor cultural</b> destaca-se a visão de que os designers têm a responsabilidade de promover e difundir diversas expressões culturais.	Muitos participantes concordam que os designers desempenham um papel central como <b>catalisador</b> na aceleração de mudanças e inovações sociais.	Percepção dos designers como aqueles que transformam conceitos abstratos em formas tangíveis, proporcionando uma dimensão concreta às visões criativas.	A visão do designer como solucionador de problemas usando a sua criatividade é percebida como uma ferramenta essencial na abordagem de desafios sociais e na busca por respostas eficazes.	A responsabilidade do designer em facilitar a inclusão e acessibilidade, traz o papel ético do designer na criação de suas soluções acessíveis e inclusivas.
<b>Palavras</b>				
- Difusor cultural- - Difundir a pluralidade de diferentes povos - Conciliador	- Catalisador; - Transmitir conhecimento;	- Projetar - Materializar ideias;	- Buscar soluções; - Aumentar o alcance de ideias	- Facilitar a inclusão

Fonte: total de respostas coletadas

Dessa maneira, percebe-se que a visão unificada do designer como agente de mudança e solucionador de problemas evidencia uma abordagem dinâmica e proativa, na qual o design não apenas reage às transformações sociais, mas as impulsiona.

No entanto, as respostas que se destacaram como notáveis alertaram para a perspectiva cautelosa da homogeneização cultural, enfatizando a necessidade de equilibrar a inovação com a preservação da autenticidade cultural. A percepção de que, em alguns casos, o design pode elitizar o conhecimento destaca uma faceta menos idealizada, incitando à reflexão sobre como o acesso ao conhecimento é influenciado pelo design.

Tabela 9: total de respostas coletadas

<b>Destaques Notáveis</b>		
<b>Elitização do Conhecimento:</b>	<b>Risco de Homogeneização Cultural:</b>	<b>Contribuição com Pesquisa:</b>
A observação sobre a	A atenção à possibilidade de	A valorização da contribuição

possível elitização do conhecimento pelo design aponta para a necessidade de reflexão sobre como o design pode inadvertidamente contribuir para disparidades no acesso ao conhecimento.	homogeneização cultural ressalta uma consciência crítica. Os participantes reconhecem a importância de preservar a diversidade cultural em meio às inovações do design.	com pesquisa destaca a necessidade de uma base teórica sólida no design. Isso evidencia a visão do designer não apenas como executor, mas também como um contribuinte para o conhecimento na área.
<b>Palavras</b>		
- (por vezes) elitizar o conhecimento;	- Homegenização cultural	- Contribuir com pesquisa

Fonte: total de respostas coletadas

Além disso, a noção de contribuição por meio da pesquisa exemplifica o papel impactante do design na formação da opinião pública, ressaltando a responsabilidade dos designers na construção de narrativas culturais. Esses pontos de destaque oferecem uma perspectiva crítica, indicando desafios éticos e sociais que demandam uma abordagem cuidadosa e reflexiva na prática do design.

Esta primeira etapa contribui de maneira objetiva para que os estudantes analisem que os designers não apenas moldam a estética visual, mas também desempenham papéis cruciais na construção de identidades culturais, na promoção da diversidade e na condução de mudanças sociais. Contudo, as considerações críticas sobre homogeneização cultural e elitização do conhecimento apontam para desafios éticos e sociais que demandam reflexão e ação na prática do design. Neste primeiro momento, os participantes destacaram a abordagem holística na função social do designer, resultando em uma conclusão e introdução satisfatórias para a próxima etapa.

## **Etapa 2: De que forma o seu contexto social, físico e cultural afeta sua percepção de mundo e que é viver essa graduação ?**

Na segunda etapa, cujo objetivo era que os participantes analisassem e identificassem os desejos dos estudantes, assim como os contextos sociais, físicos e culturais nos quais estão inseridos, e como esses fatores impactam a percepção sobre sua experiência, foi interessante observar a riqueza de experiências e motivações que moldam suas jornadas na graduação em Design.

Com essa perspectiva, procurei analisar as respostas desta etapa de acordo com cada tópico da estrutura proposta: a origem (situação/contexto); as influências disso (motivação); e, conseqüentemente, como se reflete na graduação (ação). Analisei as respostas de cada estudante, buscando identificar semelhanças e destaques notáveis em cada um desses aspectos.

Tabela 10: total de respostas coletadas

	<b>Da onde vim (situação/contexto)</b>	<b>E isso afeta (motivação)</b>	<b>Com isso, na graduação (ação)</b>
<b>Similaridades</b>	A migração de áreas de estudo é uma semelhança notável, com origens em campos como História, Publicidade e Propaganda, e Nutrição, indicando uma busca ativa por uma área mais alinhada com seus interesses.	A influência de uma inclinação artística desde a infância ou adolescência é uma semelhança notável. Desenhos, estampas de camisa e logos emergem como influências persistentes ao longo do tempo.	A busca por experiências diversas durante a graduação é uma tendência comum. Os participantes expressam o desejo de explorar várias áreas do design, aprofundar gostos pessoais e descobrir novas paixões.
<b>Destaques Notáveis</b>	Guilherme destaca a migração de História para Design, visando ascensão econômica e social, adicionando uma dimensão prática e estratégica à sua escolha.	Bruno destaca a falta de conhecimento técnico após atuar como designer, evidenciando a importância de uma base técnica sólida.	Aghata destaca a busca por representatividade e a intenção de ocupar espaços acadêmicos, com um compromisso firme com a diversidade e inclusão no campo do design.

Fonte: total de respostas coletadas

Em conclusão, esta segunda etapa buscou incentivar os participantes a realizarem uma análise mais aprofundada de sua percepção durante a graduação em design, sob uma perspectiva pessoal. O exercício evidenciou tanto convergências quanto particularidades. Entre as convergências, destaca-se a migração entre áreas, evidenciando uma busca ativa por alinhamento com interesses pessoais. Por outro lado, a influência artística desde cedo ressalta uma inclinação duradoura.

Além disso, aspectos específicos, como a busca por diversidade e representatividade, indicam uma aspiração por experiências inclusivas e enriquecedoras durante a graduação

em Design. Esses elementos pessoais podem orientar estratégias educacionais para atender de maneira mais eficaz às necessidades e expectativas dos estudantes, uma vez que se apresentam como comuns e distintivos.

**Etapa 3: O que é importante para você em relação ao futuro da formação em design? O que não pode faltar?**

Na terceira etapa, cujo objetivo era extrair as recomendações dos estudantes para o futuro da educação em design, com base nas discussões da sessão, foi interessante notar a convergência em direção à necessidade de uma abordagem mais inclusiva e flexível. Houve o reconhecimento da importância de diversificar culturalmente o ensino e valorizar a identidade no campo do design. Aspectos como a ênfase em especializações, a exploração contínua de novas áreas e a aplicação prática do conhecimento emergiram como pontos-chave. Além disso, destaca-se a importância de estratégias colaborativas entre professores e alunos para efetivar as mudanças propostas.

Com essa abordagem, procurei analisar as respostas desta etapa considerando cada tópico da estrutura proposta: Título; Ganhos/Benefícios; Como aplicar; e Como começar. Examinei as respostas de cada estudante, buscando identificar semelhanças e destaques notáveis em cada um desses tópicos.

Tabela 11: total de respostas coletadas

<b>Similaridades</b>			
<b>Descrição</b>	<b>Ganhos/Benefícios</b>	<b>Como Aplicar</b>	<b>Como Começar</b>
Ênfase na necessidade de atualização e diversificação dos conteúdos de design. Aghata, Bruno, e Guilherme Pereira destacam a importância de conteúdos mais atualizados e relevantes para os alunos, visando a	Ampliar a visão dos estudantes sobre o design, proporcionando benefícios como representatividade, valorização de outras culturas, desconstrução de normas, credibilidade e formação de profissionais mais completos. Sendo vista como forma de	Necessidade de incorporar mudanças na abordagem pedagógica. Propostas incluem disciplinas eletivas, eventos, projetos de extensão, seminários e oficinas. Há uma consistência na ideia de introduzir práticas tangíveis, como projetos aplicados e	Ações como ajustar a base curricular, pleitear editais, buscar apoio dos docentes e alunos, promover a conscientização e demonstrar interesse por meio de ações práticas. A importância do envolvimento ativo tanto dos professores quanto dos estudantes é enfatizada em várias respostas.

identificação e a aplicabilidade prática.	enriquecimento pessoal e preparação para um mercado de trabalho mais plural.	eventos específicos, para enriquecer a experiência educacional.	
<b>Destaques Notáveis</b>			
Aghata traz sobre inclusão de perspectivas não eurocentradas, com ênfase específica na diversificação cultural e histórica do design, enquanto Bruno ressalta a importância do pensamento projetual em todas as áreas do ensino.	A contribuição de Gabriel destaca-se ao abordar a exploração de novas áreas e a formação de profissionais mais completos. Dejan traz uma perspectiva prática ao enfatizar a importância de projetos tangíveis no portfólio dos alunos.	Aghata e Guilherme Pereira sugerem a inclusão em disciplinas ou projetos de extensão, enquanto Gabriel enfatiza a realização de eventos e oficinas.	Aghata destaca a necessidade de ajustes na base curricular, enquanto Guilherme Pereira sugere pleitear editais para expansão acadêmica. Dejan enfatiza a importância de buscar alunos interessados e Bruno destaca a busca por professores alinhados com a ideia.

Fonte: total de respostas coletadas

Em conclusão, as respostas revelam uma convergência de ideias sobre a necessidade de mudanças na educação em design, mas também destacam nuances e perspectivas únicas. A diversificação, a aplicação prática e o envolvimento ativo emergem como elementos chave para transformar a experiência educacional em design para o futuro. A combinação de perspectivas amplas e sugestões específicas proporciona uma base rica para a implementação de mudanças efetivas.

## 6. Detalhamento do produto

### 6.1 Valores norteadores

Com base nos resultados da fase de pesquisa, foram estabelecidas diretrizes para orientar a elaboração do repositório. Essas diretrizes servirão como pontos de referência ao longo do processo e poderão ser reavaliadas para outras aplicações.

#### **Inclusão Participativa:**

Promover a inclusão ativa de estudantes, professores e técnicos no processo de formação em design, incentivando a participação colaborativa. A transparência na divulgação dos resultados e no guia de recomendações do dispositivo visa fortalecer a voz dos estudantes, tornando-os protagonistas na construção do processo formativo em design.

#### **Transparência e Colaboração:**

Promoção da transparência ao disponibilizar uma visualização dos dados gerados pelo dispositivo, incentivando a construção coletiva do conhecimento entre instituições de ensino, professores e estudantes. Isso fortalece a comunidade educacional em design.

#### **Inovação Pedagógica Sustentável:**

Incentivar o uso do repositório como uma ferramenta dinâmica para impulsionar a renovação constante nos métodos educacionais, promovendo a adaptabilidade e eficiência no processo de formação.

## **6.2 Proposta**

Ao reconhecer que abordar o processo de formação implica analisar a sociedade na qual os estudantes estão inseridos (Freitas et al., 2021), percebo a importância de oferecer aos estudantes acesso ao método do dispositivo, bem como a visualização dos resultados obtidos por estudantes de outras instituições, por meio do registro dos dados extraídos ao aplicar o dispositivo.

A proposta agora se concentra em tornar tangível o dispositivo desenvolvido para a pesquisa de campo com os estudantes. Isso será feito por meio da criação de um protótipo de alta fidelidade de uma plataforma. Essa plataforma permitirá aos estudantes acessar o método do dispositivo, registrar os dados extraídos e visualizar os resultados obtidos por estudantes de outras instituições. Com isso, o objetivo deste produto é explorar conceitos que fortalecem a participação dos estudantes no processo, como meio para alcançar uma compreensão mais profunda.

Dessa forma, apresento este projeto como uma abordagem de design participativo no contexto da formação em design. O produto se caracteriza como uma tecnologia social, uma vez que foi desenvolvido e/ou aplicado na interação com estudantes e apropriado por eles. Isso representa uma solução para inclusão social e melhoria das condições do processo de formação, atendendo aos requisitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e replicabilidade.

No entanto, é importante ressaltar que esta é uma versão beta que ainda requer refinamentos e testes com estudantes, especialmente no que diz respeito à forma como o conteúdo de cada parte é apresentado.

### **6.3 Público**

O público-alvo deste projeto é principalmente composto por estudantes da área de educação em design ou áreas correlatas, como arquitetura, comunicação visual, design gráfico e design de produto, entre outras. Eles buscam impulsionar sua participação na construção da formação e obter insights para melhorar o ambiente educacional, considerando a perspectiva de estudantes de outras instituições correlatas.

Além disso, o projeto também se destina a professores de design ou áreas afins que tenham interesse em propor abordagens participativas aos seus estudantes no contexto da construção da formação. Isso inclui a investigação das perspectivas de estudantes de outras instituições de design ou áreas correlatas.

### **6.4 Denominação do produto**

Considerando que a proposta consiste na criação de um repositório abrangendo um guia de recomendações para a utilização do dispositivo, o registro dos dados por ele gerados, e a visualização desses dados, foi necessário conceber uma denominação que condensasse o tema e, simultaneamente, despertasse interesse do público durante a divulgação. Optei, por fim, pelo nome "Estudiorama: pensando o futuro da formação em Design", que será empregado ao longo dessas etapas.

A expressão "Estudiorama" combina "estúdio" e "panorama", sugerindo um espaço amplo e abrangente onde diferentes perspectivas e visões se encontram. "Estúdio" é uma palavra familiar para designers, usada para designar seu ambiente de trabalho, enquanto "panorama" evoca a apresentação de uma visão ampla e diversificada. A proposta é apresentar um panorama dos resultados que o dispositivo proporciona para o campo da formação em design. A junção dessas palavras cria um nome que mostra ser um espaço dinâmico onde ideias, colaborações e experiências são exploradas e compartilhadas, refletindo a essência colaborativa do produto.

A frase "Pensando o futuro da formação em Design" foi formulada com o intuito de proporcionar uma visão clara do propósito do projeto. A inclusão da palavra "pensando" enfatiza a reflexão e a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento de novas

abordagens para a educação em design. A menção ao "futuro" ressalta a perspectiva inovadora do projeto, indicando que este não se limita ao presente, mas representa uma visão em constante evolução. Em conclusão, este nome foi escolhido por sua capacidade de capturar tanto o aspecto colaborativo e criativo quanto a visão abrangente e dinâmica da formação em design, refletindo de forma eficaz os valores e objetivos do projeto.

## 6.5 Pesquisa de referências

Para o desenvolvimento da plataforma, conduzi uma pesquisa em outras plataformas, explorando aspectos relacionados à construção de dados qualitativos e à submissão desses dados por terceiros para o registro na nossa plataforma. Nessa fase, também busquei referências sobre guias de recomendações de métodos de pesquisa qualitativa, fundamentais para a elaboração do guia específico para o dispositivo.

### Racismo à Brasileira

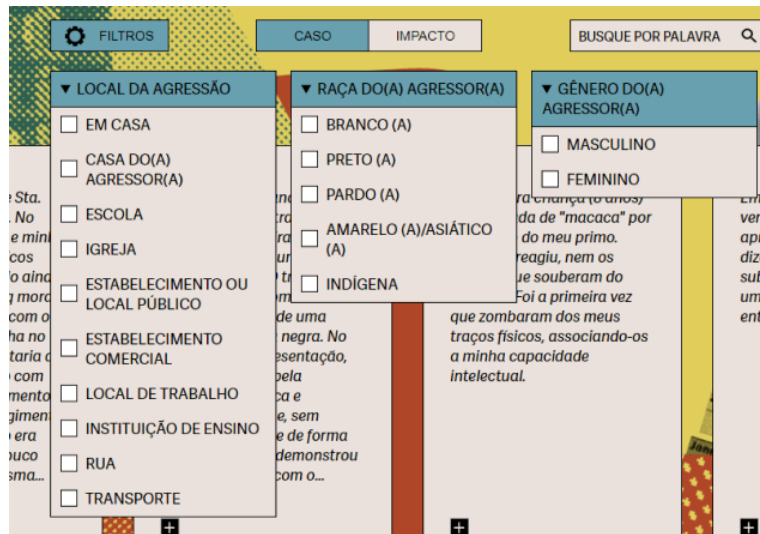
Para mitigar a lacuna de dados raciais relacionados a violações de direitos no Brasil e na América Latina, a Gênero e Número lançou, em novembro de 2021, o projeto Racismo à Brasileira. O objetivo principal é identificar as violências frequentemente invisibilizadas, tais como o preterimento amoroso de parceiros, a perseguição por seguranças em estabelecimentos comerciais ou a negação ao acesso a determinados serviços.

Figura 12: Página Inicial do site Racismo à Brasileira ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Racismo à Brasileira site

Figura 13: Ferramenta de filtragem presente na visualização do site Racismo à Brasileira [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: Racismo à Brasileira site

O trabalho me inspirou profundamente ao abordar a problemática através do compartilhamento de um questionário, incentivando as pessoas a compartilharem suas histórias por meio do preenchimento de um formulário e apresentando-as por meio de visualizações. Considero essa abordagem altamente eficaz, pois, ao visualizar esses dados, foi possível explorar a temática não apenas de maneira lógica, mas também emocional. Isso permitiu uma representação mais fiel da profundidade do tema, sensibilizando o público de maneira abrangente.

Além da identidade visual, achei particularmente interessante a utilização de colagens, integrando imagens de pessoas, de um calendário e de outros elementos. A combinação dessas imagens na colagem expressa com precisão a proposta do projeto, que é apresentar os relatos de violências raciais enfrentadas pelas pessoas ao longo dos dias.

Figura 14, 15 : Aba no site para o visitante registrar relato para ser compartilhado na visualização [\(clique aqui para visualizar\)](#) [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: Racismo à Brasileira site

### **Toolkit de inovação do Instituto Tellus para o setor público**

O Design Thinking toolkit para Governo é um projeto do Instituto Tellus, desenvolvido para o Tribunal de Contas da União, com o propósito de auxiliar na implementação do Design Thinking em serviços públicos. Compreendendo uma coleção de ferramentas, o sistema abrange cada uma das cinco fases da metodologia do Design Thinking: Empatia, (Re)Definição, Ideação, Prototipação e Teste.

Figura 16: Tela inicial do toolkit ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Design Thinking toolkit para Governo do Instituto Tellus

O projeto me inspirou na organização da estrutura ao apresentar o toolkit. O fluxo de informações no site do toolkit é notavelmente claro: inicia com um título, seguido por um guia passo a passo do processo de Design Thinking, destacando cada fase, e oferece uma apresentação detalhada de cada etapa, fornecendo seus objetivos, juntamente com links para as ferramentas correspondentes. Em relação às ferramentas, a descrição minuciosa do conteúdo de cada uma delas é notável. Acredito que tanto o fluxograma de apresentação do Toolkit quanto os elementos visuais da interface podem ser fontes significativas de inspiração para o nosso projeto.

Figura 17: Tela explicativa sobre a Fase de Empatia ([clique aqui para visualizar](#))

Fonte: Design Thinking toolkit para Governo do Instituto Tellus

Figura 18: Tela explicativa sobre a ferramenta de Cartão de Insight da Fase de Empatia ([clique aqui para visualizar](#))

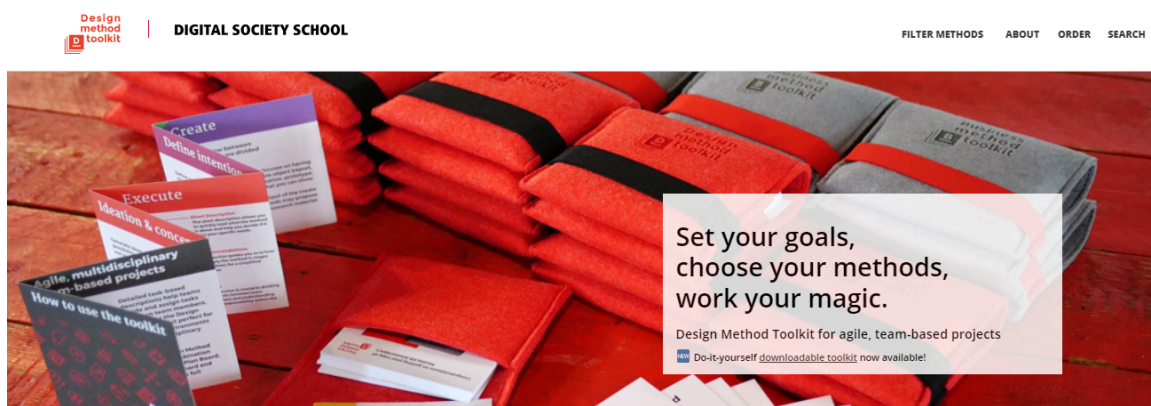


Fonte: Design Thinking toolkit para Governo do Instituto Tellus

## Design Method Toolkit by the Digital Society School

O toolkit de métodos de Design da Digital Society é uma plataforma online que disponibiliza uma coleção de métodos de design e pesquisa para facilitar o planejamento e a execução de investigações, ideação e criação de design em períodos de tempo reduzidos. Além disso, a plataforma oferece a opção de adquirir um kit físico.

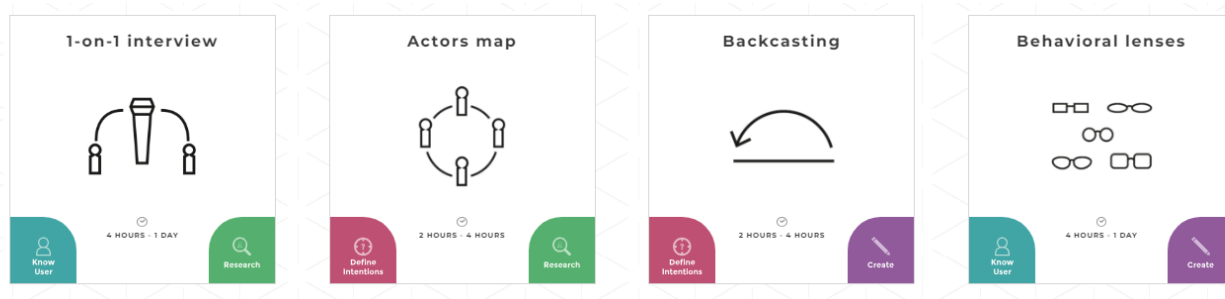
Figura 19: Página de entrada do toolkit da Digital Society School ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Toolkit de métodos de Design da Digital Society School

O projeto inspirou a reorganização visual da apresentação dos métodos de design e pesquisa associados. Propõe-se uma abordagem que destaca o guia de recomendações: o toolkit oferece uma apresentação interativa dos métodos de design e pesquisa, sintetizando visualmente informações como o "propósito", orientações sobre "quando aplicá-lo durante o projeto e para qual finalidade", "o tempo necessário" e outros aspectos relevantes.

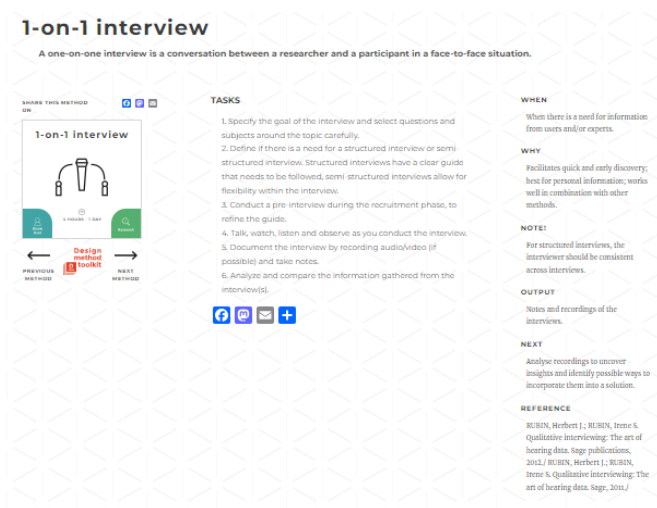
Figura 20: Página de entrada do toolkit da Digital Society School ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Toolkit de métodos de Design da Digital Society School

Adicionalmente, ressalto a utilização de ícones para ilustrar cada método, acompanhados de uma explicação estruturada que engloba título, contexto, passos para aplicação, momentos ideais para utilização, justificativa, pontos de atenção, resultados esperados, próximo passo relacionado e uma referência externa específica para cada método.

Figura 21: Página explicativa sobre o método de entrevista 1-1 do toolkit da Digital Society School ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Toolkit de métodos de Design da Digital Society School

## IDEO - Design Thinking

A plataforma da IDEO oferece uma extensa variedade de conteúdos relacionados ao Design Thinking, abrangendo desde a contextualização do tema até a sua aplicação prática em sistemas vinculados a negócios, instituições públicas, assistência médica e outras organizações. Além disso, disponibiliza recursos adicionais para aprofundamento, como cursos, livros, entre outros. A experiência do usuário se completa com informações sobre a relação da IDEO com o Design Thinking, um FAQ abrangente e um blog repleto de conteúdos relacionados a métodos de design.

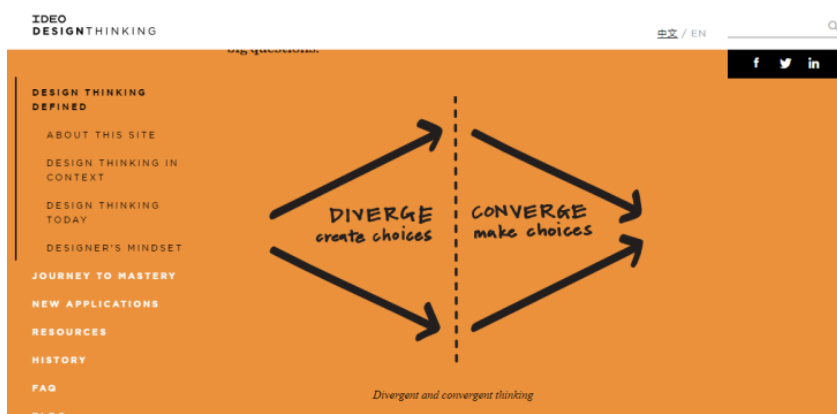
Figura 22: Página de entrada Plataforma sobre Design Thinking da IDEO ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: Plataforma sobre Design Thinking da IDEO

O projeto serviu de inspiração para repensar a apresentação da plataforma. Acredito que seria interessante concentrar-me em oferecer uma contextualização mais abrangente sobre o tema da formação em design, explorando as perspectivas dos estudantes por meio de textos e ilustrações explicativas.

Figura 23: Página de entrada Plataforma sobre Design Thinking da IDEO ([clique aqui para visualizar](#))

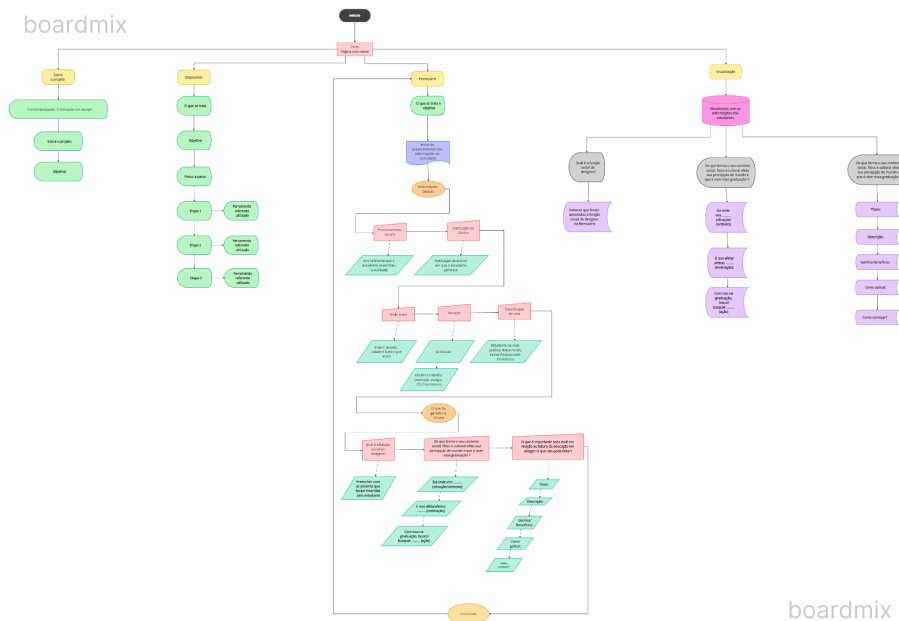


Fonte: Plataforma sobre Design Thinking da IDEO

## 7. Fluxograma na plataforma

Para compreender o funcionamento da plataforma, elaborei um fluxograma abrangendo as seguintes áreas fundamentais: Guia de recomendações para o uso do dispositivo; Formulário para compartilhar os dados gerados durante a utilização do dispositivo; Visualização dos dados já gerados durante a fase de pesquisa de campo.

Figura 24 : Fluxograma da plataforma ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

## 8. Detalhamento do Protótipo

O processo de criação do protótipo iniciou-se com a elaboração de um guia de estilo (style guide), mantendo sobriedade nas cores, mas com ênfase na análise da hierarquia e na relação de tamanhos de texto em diferentes contextos dentro da plataforma.

Posteriormente, avançamos para a criação dos wireframes com base nas informações delineadas no fluxograma (Figura 24), concluindo com o design das telas a partir do suporte fornecido pelo estilo estabelecido e pelos wireframes desenhados.



## 8.1 Sobre o projeto

A estratégia de organização do conteúdo para a aba "Sobre", que visa explicar o projeto, segue uma abordagem em três seções distintas: "Contextualização", "Sobre o Projeto" e "Objetivo".

A seção "Contextualização" foi incorporada devido à percepção de que uma contextualização histórica do assunto seria interessante. Isso proporcionaria credibilidade ao projeto, oferecendo uma base teórica para quem deseja explorar o que a plataforma tem a oferecer. Nesse sentido, a "Contextualização" inicia-se com uma introdução destacando a relevância social do papel do designer ao longo da história, desde os movimentos pós-modernistas até as contribuições contemporâneas de Tony Fry, Rafael Cardoso, Ezio Manzini e Lesley-Ann Noel. Além disso, inclui referências a figuras-chave como Ken Garland e Victor Papanek, oferecendo uma compreensão histórica e evolutiva do debate sobre formação em design.

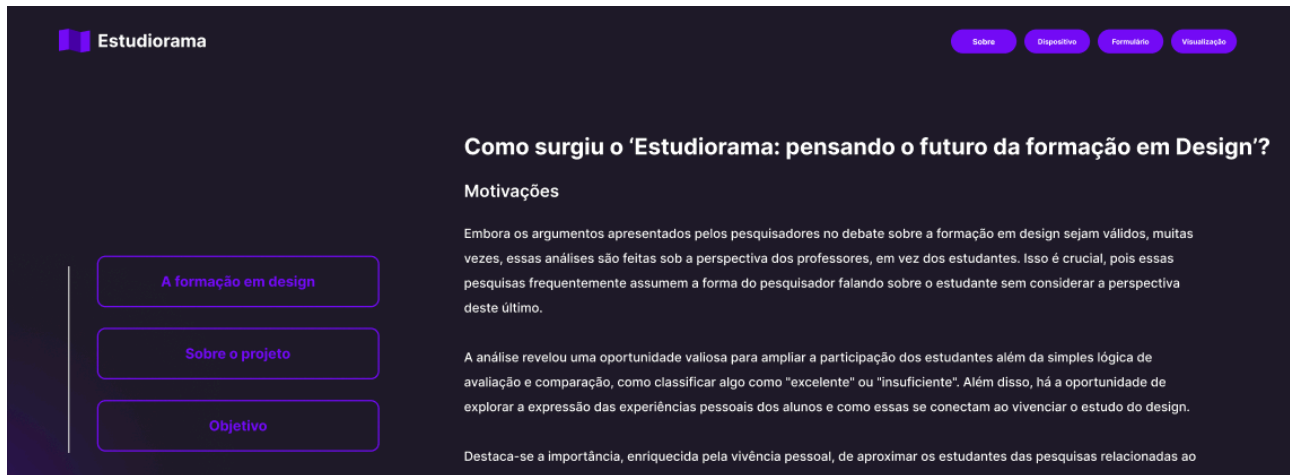
Figura 27 : Seção de contextualização sobre formação em design ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

Por sua vez, a seção "Sobre o Projeto" fornece motivação para a criação do projeto e esclarece sua natureza.

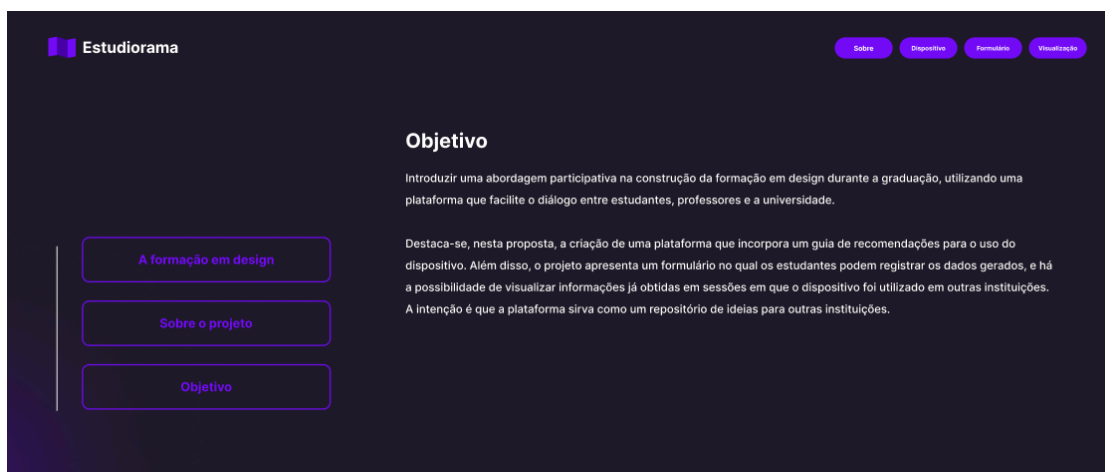
Figura 28: Seção explicando o que se trata o projeto ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

Enquanto isso, a seção "Objetivo" define de maneira concisa o propósito do projeto, destacando os elementos práticos da plataforma, que incluem um guia de recomendações, um formulário para o registro de dados e a possibilidade de visualizar informações de outras instituições.

Figura 29: Seção explicando o objetivo do projeto ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

Em conclusão, a seleção de textos da aba "Sobre" foi estrategicamente construída para guiar o leitor por uma narrativa clara, começando com a contextualização histórica e evoluindo para a explicação detalhada do projeto, seus motivadores e objetivos.

## 8.2 Dispositivo

A estratégia de organização para a aba "Dispositivo" adota uma abordagem em duas seções distintas: "Sobre o dispositivo", que explica a finalidade e o objetivo, e "Passo a passo", que apresenta as três etapas de aplicação do dispositivo, com uma sub-aba para o acesso à ferramenta utilizada em cada uma dessas etapas, ilustrando o processo correspondente.

Na seção "Sobre o dispositivo", ela se divide em dois tópicos. O primeiro, intitulado "O que se trata", funciona como uma introdução ao propósito da seção "Dispositivo". O segundo tópico, denominado "Objetivo", estabelece os objetivos específicos desta seção.

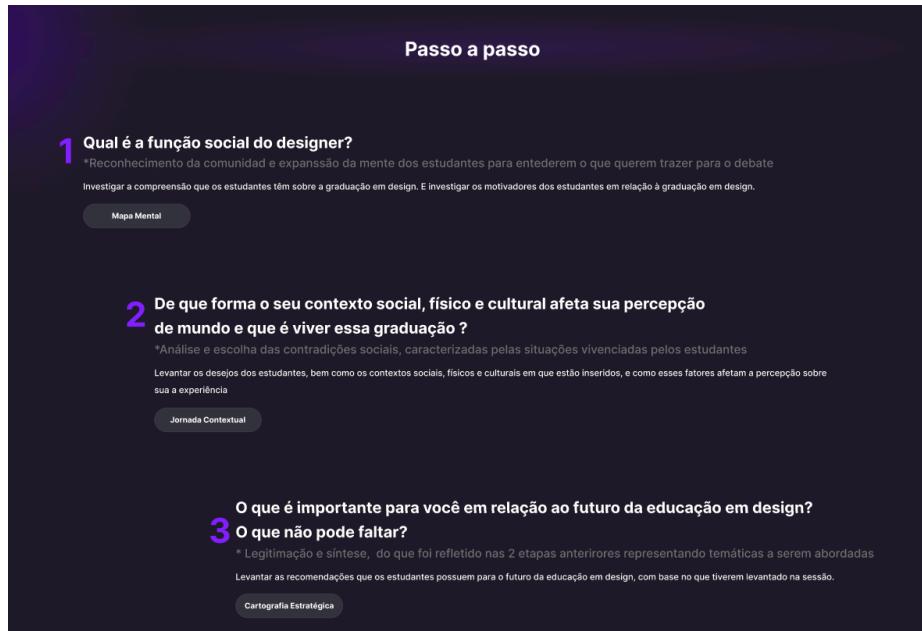
Figura 30: Seção sobre o dispositivo ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

Já a seção "Passo a passo" abrange três tópicos correspondentes às três etapas do dispositivo. A estratégia adotada foi apresentar uma explicação breve de cada etapa, proporcionando o acesso à "ferramenta" como uma sub-aba, explicando mais detalhes sobre o processo da etapa referente.

Figura 31: Seção mostrando o passo a passo do dispositivo [\(clique aqui para visualizar\)](#)



Fonte: feito pela autora

Na estratégia desta sub-aba, a explicação da "Ferramenta" busca destacar de maneira precisa o propósito da ferramenta, delineando claramente o que se pretende alcançar com a atividade. Além disso, abrange a apresentação do "Tempo de Preparação e Execução", indicando se há necessidade de alguma preparação prévia e estimando o tempo necessário para a execução da atividade.

Em relação aos "Recursos e Materiais Necessários", proporciona-se uma lista clara e abrangente de todos os itens físicos e digitais essenciais para a execução bem-sucedida da atividade. Essa abordagem assegura a adaptabilidade da ferramenta a diferentes ambientes, seja presencial ou remoto.

Na seção "Pontos de Atenção", são destacados aspectos críticos que demandam atenção especial durante a realização da atividade, contribuindo significativamente para evitar possíveis desafios e garantindo que os participantes alcancem os objetivos propostos.

Quanto ao "Passo a Passo Detalhado", disponibiliza-se um guia minucioso destinado a orientar facilitadores e participantes ao longo de toda a atividade. Essa abordagem, com

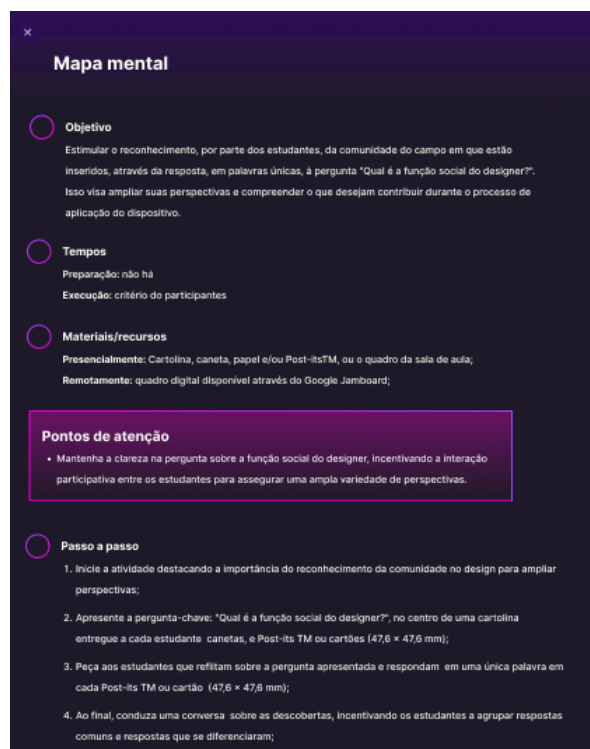
uma divisão clara do processo em etapas, visa garantir uma execução fluida e compreensível, contribuindo para a eficácia global da atividade.

Essa organização foi escolhida com base na compreensão de que o exercício proposto em cada etapa pode ser considerado uma ferramenta.

Na primeira etapa, utiliza-se uma ferramenta comum em projetos orientados pelo design thinking, o "mapa mental". Seguindo essa lógica, nas etapas subsequentes, compreende-se que o exercício também pode ser encarado como uma ferramenta. No entanto, como essas etapas não se relacionam a ferramentas já existentes, toma-se a liberdade de atribuir-lhes um nome próprio, o qual será visto a seguir.

O primeiro tópico aborda a primeira etapa, que consiste em compreender a função social do designer. Nessa etapa, será utilizada a ferramenta de "Mapa Mental" como uma forma dos estudantes exemplificarem palavras associadas à função social do design.

Figura 32: Ferramenta relacionada a primeira etapa do dispositivo ([clique aqui para visualizar](#))

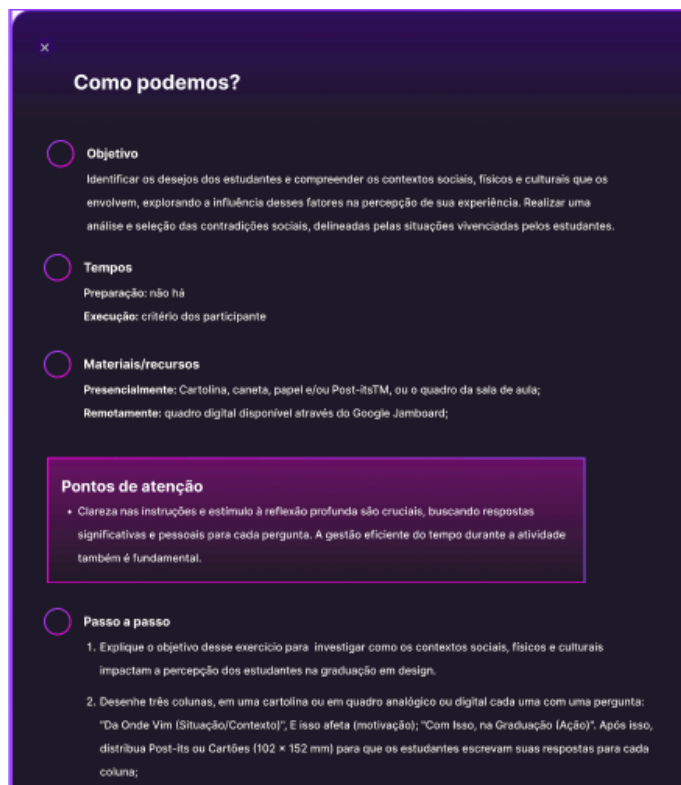


Fonte: feito pela autora

O segundo tópico, relacionado à segunda etapa, busca aprofundar a análise, explorando os impactos do contexto social, físico e cultural na percepção dos estudantes sobre a

graduação em design. Para realizar esse mapeamento das situações vivenciadas, optei por nomear a ferramenta "Como podemos.", já que segue uma estrutura similar à própria ferramenta que propõe que os participantes de um projeto transformem um problema ou um desafio de produção existente em perguntas "como podemos?". Essas perguntas visam mapear o que deve ser feito, para quem, e qual benefício, ganho ou resultado gostaríamos de alcançar.

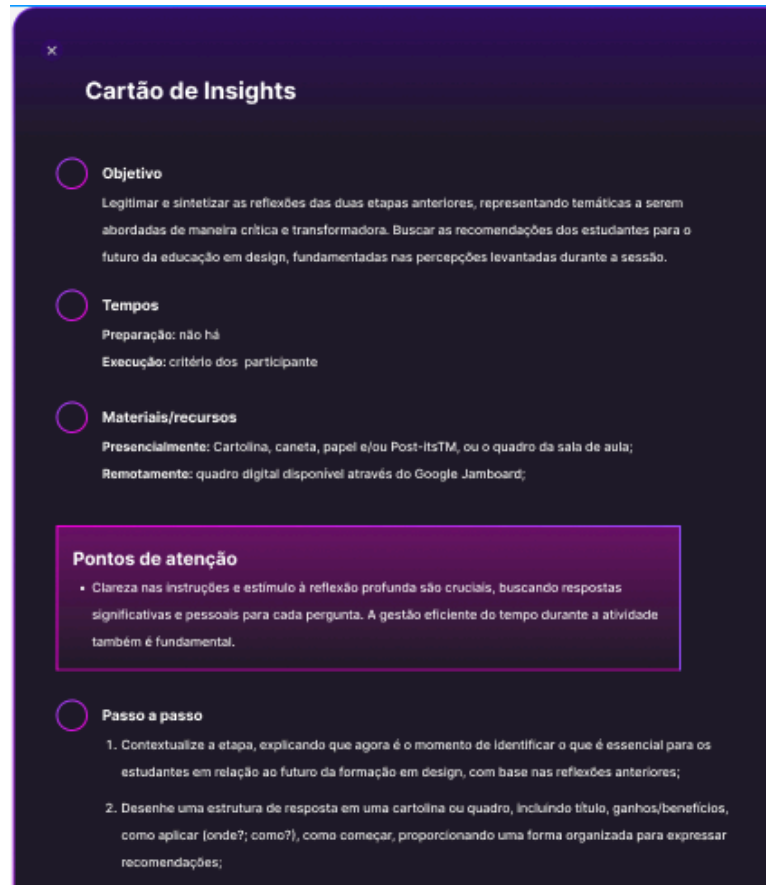
Figura 33: Ferramenta relacionada a segunda etapa do dispositivo ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

O terceiro tópico, relacionado à terceira etapa, busca consolidar as reflexões anteriores, legitimando e sintetizando as temáticas abordadas. Para realizar esse mapeamento das situações vivenciadas, optei por nomear a ferramenta "Cartão de Insights", seguindo uma estrutura similar à própria ferramenta que propõe que os participantes de um projeto consigam tirar uma ideia do papel através de um título e um resumo do que se refere a partir de uma referência.

Figura 34: Ferramenta relacionada a terceira etapa do dispositivo ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

### 8.3 Formulário

A estratégia de organização para a aba "Formulário" começou com a ênfase no compromisso com a privacidade, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), por meio de uma Declaração de Consentimento. Essa declaração permite que os estudantes expressem sua autorização para a divulgação de seus relatos.

Figura 35: Seção de declaração de privacidade da aba referente ao Formulário  
([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

A divisão foi estabelecida em duas seções distintas: "Informações Básicas", com o intuito de funcionar como um filtro para a aba de visualização. Esta seção engloba a coleta de cinco pontos: Contextualização Temporal; Identificação Institucional; Localização Residencial; Situação de Atuação; e Classificação de Cota.

No ponto "Contextualização Temporal", o objetivo é destacar que o ano em que o estudante preenche a atividade oferece um contexto temporal crucial para analisar as mudanças ao longo do tempo nas percepções dos estudantes e na evolução de suas experiências.

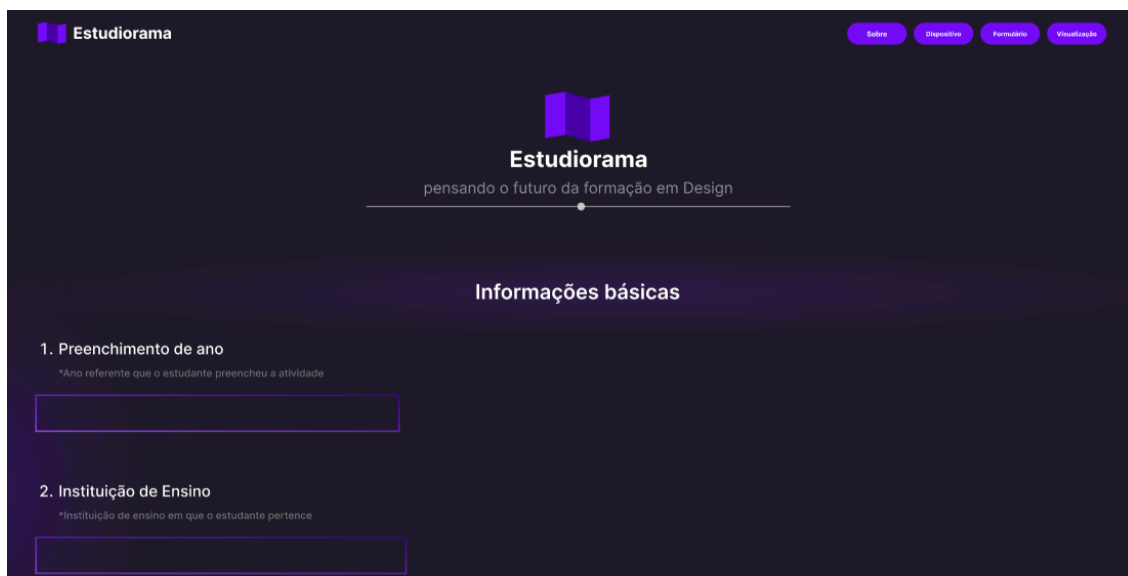
Em "Identificação Institucional", o objetivo é conhecer a instituição de ensino do estudante, fundamental para entender a diversidade de contextos educacionais e facilitar a análise das diferentes abordagens pedagógicas e experiências específicas relacionadas ao design em diversas instituições.

No ponto "Localização Residencial", o objetivo é conhecer o estado, cidade e bairro de residência do estudante, oferecendo insights sobre contextos sociais e culturais específicos. Isso permite compreender as influências locais nas perspectivas e aspirações dos estudantes, contribuindo para uma visão mais contextualizada.

Já em "Situação de Atuação", o objetivo é identificar se o estudante apenas estuda ou se envolve em atividades profissionais simultâneas, o que é crucial para compreender suas demandas e desafios. Isso beneficia a adaptação da abordagem educacional e a compreensão das interações entre estudo e trabalho na vida do estudante.

Em "Classificação de Cota", o objetivo é entender como pertencimento à rede pública, baixa renda, raça ou deficiência contribui para uma abordagem inclusiva. Isso facilita a identificação de desafios específicos enfrentados por diferentes grupos, promovendo a equidade e personalização de suporte.

Figura 36: Seção para preencher informações básicas no Formulário  
([clique aqui para visualizar](#))



A imagem mostra a interface de usuário do formulário 'Informações básicas' no sistema Estudiorama. No topo, há o logotipo 'Estudiorama' e uma barra de navegação com botões para 'Sobre', 'Dispositivo', 'Formulário' e 'Finalizar'. O formulário contém duas seções de entrada de dados:

- 1. Preenchimento de ano**  
\*Ano referente que o estudante preencheu a atividade
- 2. Instituição de Ensino**  
\*Instituição de ensino em que o estudante pertence

Fonte: feito pela autora

A seção "O Que Foi Gerado com o dispositivo" traz as três etapas do dispositivo para compreender as percepções, reflexões e aspirações dos estudantes em relação a cada etapa. Oferece um espaço para o preenchimento das informações registradas em cada fase.

Figura 37: Seção para preencher o que foi produzido com o dispositivo no Formulário  
([clique aqui para visualizar](#))

Estudiorama

Sobre Registro Formulário Visualização

**Estudiorama**  
pensando o futuro da formação em Design

**O que foi produzido com o dispositivo**

1. Qual é a função social do designer?  
\*Preencher com as palavras que foram inseridas pelo estudante

2. De que forma o seu contexto social, físico e cultural afeta sua percepção de mundo e que é viver essa graduação ?  
\*Preencher de acordo com os tópicos a seguir

Da onde vim: ..... (situação/contexto);

E isso afeta/afetou: ..... (motivação);

Fonte: feito pela autora

## 8.4 Visualização

A estratégia organizacional para a seção "Visualização" tem como objetivo apresentar os dados submetidos no formulário, gerados por meio da aplicação do dispositivo, visando proporcionar o aproveitamento por parte de outras pessoas interessadas. Para elucidar a proposta, foram incorporados os dados provenientes do experimento da pesquisa de campo (consultar tópico 5). Assim, esta seção adota uma abordagem composta por cinco partes distintas: "Filtros", "Função Social do Design", "O Papel do Design", "Recomendações" e "Pesquisa em Palavras".

A seção "Filtros" explora a funcionalidade dos filtros na plataforma, concedendo aos usuários a capacidade de aprimorar suas visualizações com base nos critérios preenchidos na área de informações básicas. Isso resulta em uma experiência personalizada, permitindo que os estudantes acessem conteúdos específicos de acordo com suas necessidades e interesses.

Figura 38: Seção de filtro ([clique aqui para visualizar](#))

Cidade	Bairro	Atuação	Classificação (Cota)
Rio de Janeiro <input type="checkbox"/>	Zona Oeste <input type="checkbox"/>	Somente estuda <input type="checkbox"/>	Racial <input type="checkbox"/>
	Zona Sul <input type="checkbox"/>	Estuda e trabalha <input type="checkbox"/>	Baixa Renda <input type="checkbox"/>
	Zona Norte <input type="checkbox"/>		Rede pública <input type="checkbox"/>
	Zona Leste <input type="checkbox"/>		Deficiência <input type="checkbox"/>

Fonte: feito pela autora

A seção "Função Social do Design", já se refere a primeira visualização desta aba referente às respostas da primeira etapa do dispositivo, é apresentada em formato de mosaico, exibindo palavras-chave que foram preenchidas na ferramenta de mapa mental referente a essa etapa. Isso proporciona uma abordagem visual e impactante, destacando aspectos fundamentais do papel social do designer na formação em design.

Figura 39: Visualização "função social do designer" ([clique aqui para visualizar](#))

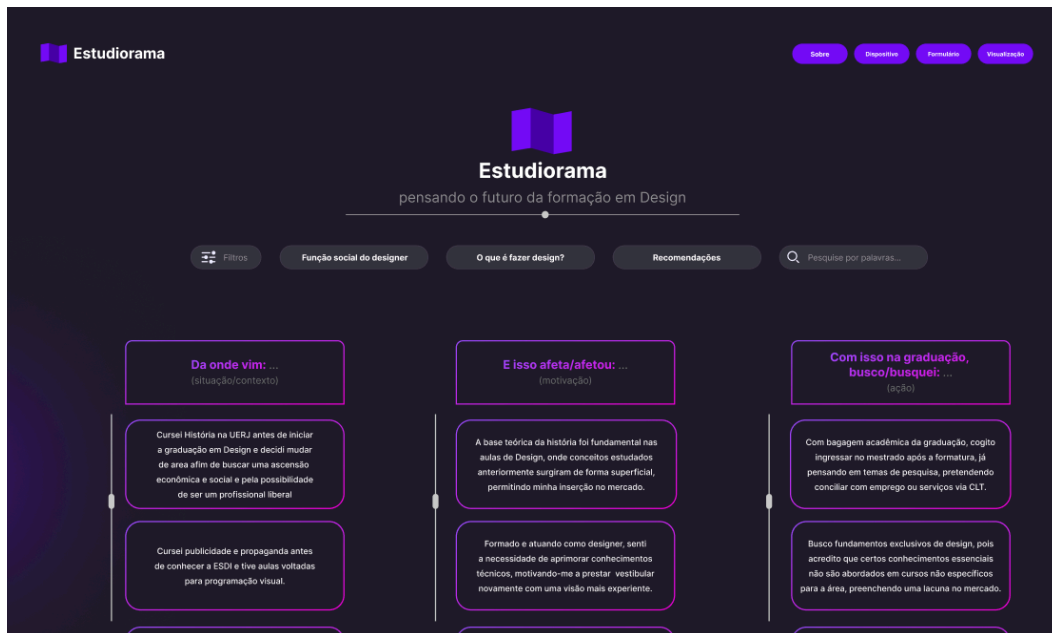


Fonte: feito pela autora

A seção "O Que É Fazer Design?" aborda a segunda visualização desta aba, relacionada às respostas da segunda etapa do dispositivo. Essa visualização é organizada em três colunas, conforme apresentado na ferramenta "Jornada Contextual". Cada coluna explora

os depoimentos dos estudantes, proporcionando uma análise mais aprofundada do entendimento sobre o que significa realizar design.

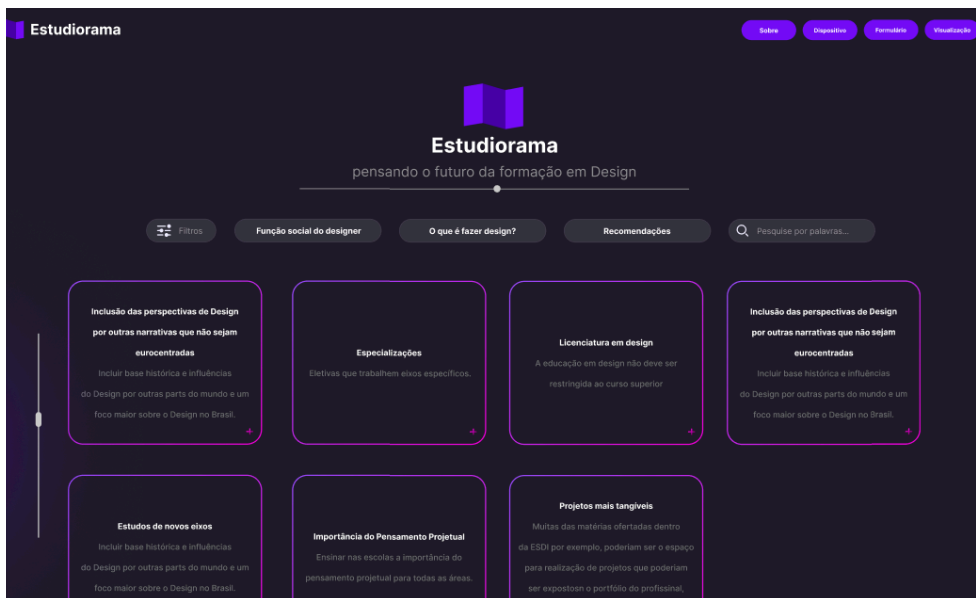
Figura 40: Visualização “o que é fazer design?” (clique aqui para visualizar)



Fonte: feito pela autora

A seção "Recomendações" aborda a terceira visualização desta aba, relacionada às respostas da terceira etapa do dispositivo. Cada linha apresenta uma recomendação, e os usuários têm a opção de explorar mais detalhes clicando na tecla "+". Isso abre uma sub-aba, fornecendo informações mais detalhadas, com base nos tópicos abordados na ferramenta de "Cartografia Estratégica" referente a essa etapa.

Figura 41: Visualização recomendações ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora

Figura 42: Aba referente a explicação mais detalhada da recomendação ([clique aqui para visualizar](#))



Fonte: feito pela autora ([clique aqui para visualizar](#))

Concluindo, a seção "Pesquisa em Palavras" possibilita que os usuários realizem buscas por palavras-chave em cada visualização. Isso proporciona uma abordagem flexível, permitindo que os usuários encontrem informações específicas ou naveguem pela plataforma de acordo com seus interesses e necessidades.

## **9. Considerações finais**

Durante este projeto, tive a oportunidade de explorar o cenário do debate sobre educação em design, compreendendo seu contexto histórico, desafios contemporâneos e perspectivas emergentes. Isso foi embasado nas contribuições de Meyer & Norman (2019) em um contexto mais amplo, e nos desdobramentos delineados por Noel et al. (2023).

Aprofundando, exploramos conceitos específicos relacionados a trazer a "participação dos estudantes" para este debate, entendendo que sua avaliação, de um quantitativo para um qualitativo, pode trazer contribuições de ações práticas. Isso está fundamentado no que Meyer & Norman (2019) e Noel et al. (2023) destacam como necessário para o futuro do ensino no campo.

Com isso, na fase de pesquisa de campo, utilizamos o design participativo, estruturando a sessão generativa e criando um dispositivo para compreender como capturar as vozes dos estudantes de maneira autêntica e participativa, a partir de uma perspectiva de suas vivências pessoais. Isso inclui entender como suas percepções podem contribuir não apenas para sua própria comunidade, mas também para outras. Essa abordagem se mostrou essencial para compreender o contexto.

Assim, a elaboração de um produto para tangibilizar o método aplicado no dispositivo, por meio de um protótipo de alta fidelidade que exemplifica a proposta de criação de uma plataforma. A ideia é preencher um formulário e gerar um desenho que expressa os desejos e anseios de um grupo, visando estudar e compreender como promover a participação dos estudantes na construção da formação. Além disso, reconhece-se o potencial da inteligência artificial para criar diagramas a partir de conteúdos e sua relação com a visualização de dados.

Nesse contexto, a elaboração deste protótipo não apenas exemplifica uma estratégia para incorporar a perspectiva dos estudantes, mas também destaca como uma tecnologia social pode contribuir para a construção de uma formação com um olhar crítico, reconhecendo a diversidade de maneiras de ser e estar no mundo. Em outras palavras, esta pesquisa serve

como um convite à reflexão contínua e ao diálogo colaborativo, ressaltando o papel crucial da inclusão participativa na construção de uma educação em design mais significativa e contextualizada.

Além disso, é essencial considerar não apenas os resultados práticos alcançados, mas também as implicações mais amplas para a teoria e prática quando pensamos em design e educação. Durante a elaboração deste projeto, que se deu pela pesquisa de campo e depois a elaboração do protótipo na visão de transformá-lo em uma plataforma, pude perceber como este foi um processo inerente ao design thinking, mas acabando não atrelando ele durante a descrição do processo, por ser tomada pelo sentimento de que a abordagem dela no meio corporativo, ou seja, posto para criar coisas, desenvolver produtos, enfraquece a abordagem e deixa ela limitada para lidar com problemas complexos.

Porém, vejo que este projeto se apresentou como uma ilustração na prática a partir da corrente de autores como Nigel Cross (2023) que nos lembra da necessidade de uma abordagem mais reflexiva e contextualizada, que valorize não apenas a criação de produtos, mas também a promoção de uma compreensão mais profunda dos problemas complexos que enfrentamos:

"É possível que uma outra, terceira versão do design thinking e como uma forma de agir dentro de questões complexas e problemáticas esteja surgindo. Essa nova versão poderia ampliar o design thinking para além do paradigma da prática profissional de design, em direção a uma competência, uma forma de pensar e trabalhar que incorpora uma forma mais ampla de inteligência estratégica, adaptativa e cooperativa para lidar com problemas complexos."  
(CROSS, 2023, p. 8)

Nesse sentido, a integração de perspectivas críticas, como as propostas por Paulo Freire e outros educadores, se mostrou fundamental para enriquecer a compreensão do design sendo trabalhado em um contexto educacional. Ou seja, não apenas desafia a repensar premissas e abordagens do design, mas também permite considerar como podemos promover uma educação mais inclusiva e colaborativa através dessas próprias abordagens e métodos, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e experiências dos estudantes.

Ao buscar aprimorar a formação em design, comprometemo-nos não apenas com a excelência acadêmica, mas também com a construção de uma educação pluriversal, que acolhe e celebra as diversas formas de ser e estar no mundo. No entanto, conforme destacado no escopo deste trabalho, os principais sujeitos considerados foram os estudantes e os professores. Portanto, além da participação ativa dos estudantes, que este trabalho buscou discutir e materializar, uma educação pluriversal também se fundamenta na contribuição dos professores.

Além disso, a proposta de uma educação pluriversal em design sugere uma estrutura na qual coexistem diversas formas de prática de design. No entanto, dentro desses caminhos, surge o desafio da autonomia da escola em estabelecer normas para tais práticas. Será possível normatizá-las? Os docentes estão preparados para lecionar e possuem a experiência necessária? Os discentes comunicam essas questões?

Além do conceito de Posicionalidade (Escobar, 2018, apud Noel et al., 2023, p. 181): como lidar com a posicionalidade? Como se posicionar em algo que não é vivenciado? Por exemplo, muitos discentes reclamam não terem leituras para além do norte global, e também apontam a falta de representatividade de docentes negros. Então, como se posicionar em algo que não é vivenciado? Contudo, reconhecer esses desafios merece atenção, mas demandaria uma pesquisa própria, e não há espaço suficiente para aprofundá-los aqui.

Em conclusão, este trabalho não se encerra aqui, mas marca o início de uma jornada contínua em que esse protótipo busca efetivamente se transformar em uma plataforma. Esta plataforma se propõe a ser um catalisador para a evolução constante da formação em design, guiada pelas ideias e experiências dos estudantes que contribuem para moldar o futuro dessa disciplina tão dinâmica e essencial.

## Referências

- BARNETT, Ronald; PARRY, Gareth; COATE, Kelly. Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, v. 6, n. 4, p. 435-449, 2001.
- BOVILL, Catherine; BULLEY, Cathy J. A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. 2011.
- BRASIL, I. T. S. Caderno de debate–tecnologia social no Brasil. São Paulo: ITS, v. 26, 2004.
- BROOMAN, Simon; DARWENT, Sue; PIMOR, A. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in education and teaching international*, v. 52, n. 6, p. 663-674, 2015.
- CANÔNICA, Rosangela et al. Relações entre o Design Participativo e princípios pedagógicos Freireanos. 11º P&D Design, Gramado RS, 2014.
- CROSS, Nigfel. Design thinking: What just happened?. *Design Studies*, v. 86, 2023.
- DA HORA, Licia Cristina Araújo et al. Ensino do Design na relação Trabalho e Educação: breve análise dos desafios históricos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. *Arcos Design*, v. 15, n. 2, p. 236-257, 2022.
- DAVID, Ana Celeste Cruz et al. Diálogo de experiências sobre extensão universitária e tecnologia social. *Raízes e Rumos*, v. 2, n. 1, 2014.
- DE ARCHANJO JUNIOR, Miguel Guilhermino; GEHLEN, Simoni Tormohlen. A Tecnologia Social e sua Contribuição para a Educação em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 345-374, 2020.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 73-95, 2007.
- FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Aline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea>
- HACK, Justine Noronha; PEREIRA, Raquel Leal Cunha Cruz; MARTINS, Bianca Maria Rêgo. Contribuições do Design de Serviços às fragilidades da Educação Pública em

contexto de ensino remoto por conta da Pandemia por COVID-19. In: Anais do 10º CIDI| Congresso Internacional de Design da Informação, edição. 2021. p. 577-592.

HANSSON, Karin et al. Provocation, conflict, and appropriation: The role of the designer in making publics. *Design Issues*, v. 34, n. 4, p. 3-7, 2018.

JAGERSMA, John. Empowering Students as Active Participants in Curriculum Design and Implementation. Online Submission, 2010.

JUNIOR, Miguel Guilhermino De Archanjo et al.. A participação social em um processo formativo de professores de ciências: articulações entre a investigação temática e a tecnologia social. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93406>. Acesso em: 13/12/2023 16:09

KOLB, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press, 2014.

MEYER, Michael W.; NORMAN, Don. Changing design education for the 21st century. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, v. 6, n. 1, p. 13-49, 2020.

NOEL, Lesley-Ann et al. Pluriversal Futures for Design Education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, v. 9, n. 2, p. 179-196, 2023.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *Educação UFSM*, v. 44, 2019.

PEREIRA, Luciane Cristina Benites; FREITAS, Carlos Cesar Garcia. Educação na tecnologia social: análise de experiências. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 14, n. 30, p. 105-120, 2018.

SANDERS, Elizabeth B.-N. From user-centered to participatory design approaches. In: *Design and the social sciences*. CRC Press, 2002. p. 18-25.

SANDERS, Elizabeth B.-N.; STAPPERS, Pieter Jan. Co-creation and the new landscapes of design. *Co-design*, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008.

SEALE, Jane. Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, v. 36, n. 6, p. 995-1015, 2009.

SZANIECKI, B., SERPA, B., VENTURA, L., COSTARD, M., BIZ, P., & TIBOLA, T. Jogos como dispositivos de conversação: investigando modos de participação e design. Participatory Design Conference: 2020, 3.

TEAM, M. J. V. Descubra o que é e como organizar uma Sessão Generativa. Disponível em: <https://www.mjvinnovation.com/pt-br/blog/conheca-a-sessao-generativa-e-entenda-seus-usuarios/>. Acesso em: 22 abr. 2024.