

PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO EM DESIGN

estudo de caso da disciplina Projeto VII
Design UFU-MG

Verônica Anselmo Jorge

Orientação
Prof^ª. Dr^ª. Viviane Dos Guimarães A. Nunes
Co Orientação:
Prof^ª Dr^ª Gabriela Pereira Carneiro

Dissertação de Mestrado
PPGAU | UFU

UBERLÂNDIA | 2023

Verônica Anselmo Jorge

**PRÁTICAS PARTICIPATIVAS
NA EDUCAÇÃO EM DESIGN:**
o estudo de caso da disciplina
Projeto VII - Design/UFU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Projeto, Espaço e Cultura
Linha de Pesquisa 2: "Produção do Espaço: Processos Urbanos, Projeto e Tecnologia".

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane Dos Guimarães A. Nunes
Co Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gabriela Pereira Carneiro

UBERLÂNDIA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

J82p
2023

Jorge, Verônica Anselmo, 1992-
Práticas participativas na educação em Design [recurso eletrônico] :
o estudo de caso da disciplina Projeto VII - Design/UFU / Verônica
Anselmo Jorge. - 2023.

Orientadora: Viviane dos Guimarães Alvim Nunes.

Coorientadora: Gabriela PereiraCarneiro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5007>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Arquitetura e Urbanismo. I. Nunes, Viviane dos Guimarães
Alvim, 1971-, (Orient.). II. Carneiro, Gabriela Pereira, 1981-,
(Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Arquitetura e Urbanismo. IV. Título.

CDU: 72

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

Processo: 23117.086235/2023-73
Documento: 5023197



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 11, Sala 234 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4433 - www.ppgau.faued.ufu.br - coord.ppgau@faued.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Arquitetura e Urbanismo				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico PPGAU				
Data:	seis de dezembro de 2023	Hora de início:	10:30	Hora de encerramento:	13:00
Matrícula do Discente:	12122ARQ014				
Nome do Discente:	Verônica Anselmo Jorge				
Título do Trabalho:	Práticas participativas no ensino de projeto em Design: estudo de caso da disciplina Projeto VII - Design/ UFU				
Área de concentração:	Projeto, Espaço e Cultura				
Linha de pesquisa:	Produção do espaço: processos urbanos, projeto e tecnologia				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Design para a Sustentabilidade: projetar Sistemas Produto-Serviço Sustentáveis (S.PSS) em economias distribuídas (DE).				

Reuniu-se em web conferência pela plataforma Mconf-RNP, em conformidade com a PORTARIA nº 36, de 19 de março de 2020 da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, pela Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, assim composta: Professores Doutores: Frederick van Amstel - University of Florida School of Art + Art History, Giovanna Teixeira Damis Vital FAUED - PPGAU.FAUED.UFU, Gabriela Pereira Carneiro - FAUED.UFU - Coorientadora e Viviane dos Guimarães Alvim Nunes - PPGAU.FAUED.UFU orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Viviane dos Guimarães Alvim Nunes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane dos Guimarães Alvim Nunes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/12/2023, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giovanna Teixeira Damis Vital, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Frederick Marinus Constant Van Amstel, Usuário Externo**, em 07/12/2023, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Pereira Carneiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2023, às 08:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Verônica Anselmo Jorge, Usuário Externo**, em 26/12/2023, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5023197** e o código CRC **FC0EF693**.

A Marta, minha mãe e pessoa mais especial que conheço, pela inspiração para
fazer a diferença, em seus longos anos como Assistente Social.

A meu pai, Evandro, pelo olhar atento e orgulhoso, talvez por ver em mim pedacinhos
de nossa querida D. Irene, professora e minha querida avó.

A meu melhor amigo e esposo Márcio, por sua vontade e apoio constantes para
transformar meus sonhos, como este, em realidade.

Dedico este trabalho a vocês, e espero que vejam nele, tão claro como eu, o impacto
profundo que tem em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos estudantes do curso de Design FAUED-UFU, que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho, e aos parceiros, famílias e ONGs, pela participação na disciplina Projeto VII e consequentemente nesta pesquisa.

À Profª Drª Viviane dos Guimarães A. Nunes pela inspiração desde as primeiras conversas, enquanto planejávamos a primeira aplicação da disciplina juntas, até as orientações para esta pesquisa, sempre atentas, cuidadosas e preocupadas em promover impactos positivos como professora, cidadã e amiga.

Agradeço à Profª Dª Gabriela P. Carneiro, por ter aceito o convite para embarcar nesta trajetória juntas, e pela co-orientação comprometida com um desejo profundo em questionar e transformar minha forma de pensar e agir dentro e fora da universidade.

Agradeço ainda aos meus familiares e amigos que me apoiaram e dedicaram a mim os melhores pensamentos durante esta trajetória.

RESUMO

O uso do termo Design Participativo (DP) está associado historicamente a uma série de práticas que tratam da inclusão de parceiros no processo projetual. Atualmente, ações consideradas legítimas de DP, preconizam a valorização do seu caráter pedagógico e emancipatório. Desta forma, busca formas de compreender os conflitos de interesse em contextos reais e de atuar para favorecer o empoderamento social. A partir deste contexto, a presente pesquisa é de caráter social, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e pautada no raciocínio indutivo. Além disso, adota como método o Estudo de Caso Ex-post-facto e a Observação Participante da disciplina Projeto VII, ministrada no curso de graduação em Design da Universidade Federal de Uberlândia. O interesse neste componente curricular se dá pelo fato de que nele é proposto o contato direto do estudante com membros da comunidade externa à universidade, a partir da aplicação de ferramentas pautadas na colaboração para o desenvolvimento de projetos. Como resultado, são apresentados elementos norteadores para a inserção de práticas participativas na educação em Design, especialmente em disciplinas de projeto, compreendendo os desafios e contribuições destas práticas na formação de indivíduos sensíveis às demandas sociais.

Palavras-chave: **design participativo; educação; design social; codesign**

ABSTRACT

The use of the term Participatory Design (PD) is historically associated with a series of practices that deal with the inclusion of partners in the design process. Currently, conventional PD actions advocate the valorization of its pedagogical and emancipatory character. In this way, it seeks ways to understand conflicts of interest in real contexts and to act to promote social empowerment. From this context, the present research is of a social character, applied in nature, with a qualitative approach and based on inductive reasoning. Furthermore, it adopts as a method the Ex-post-facto Case Study and Participant Observation of the Project VII discipline, taught in the undergraduate Design course at the Federal University of Uberlândia. The interest in this curricular component is due to the fact that it proposes direct contact between students and members of the community outside the university, through the application of tools based on collaboration for the development of projects. As a result, guiding elements are presented for the insertion of participatory practices in Design education, especially in project disciplines, understanding the challenges and these practical contributions in the training of individuals sensitive to social demands.

Keywords: participatory design; education; social design; codesign

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Panorama Histórico do Design Participativo	17
Figura 2: Estrutura Estudos de Caso	52
Figura 3: <i>Template</i> para apresentação final	57
Figura 4: Síntese Visual e 3D da proposta	59
Figura 5: Concept Board Casa Tinta e Linha	60
Figura 6: Re-design da Cadeira Azul.....	60
Figura 7: Brainstorming e Perspectivas 3D	61
Figura 8: Cenário e Ferramentas de Projeto do Grupo 05	62
Figura 9: Entrega detalhada do G6	62
Figura 10: Síntese Entrevista\’s e Percepções do Grupo 7	63
Figura 11: Cenário e Perspectivas 3D	64
Figura 12: Ferramentas e Planta Humanizada	64
Figura 13: Pré Textuais do Guia de Informação e Execução.....	69
Figura 14: Apresentação da ONG - Liga das Patinhas	69
Figura 15: Etapa 3 - Implementar ONG Fios do Cerrado	70
Figura 16: Paleta e Protótipos para ONG Res-gatinhos	70
Figura 17: Apresentação da ONG e Protótipo da ferramenta.....	71
Figura 18: Apresentação da ONG Missão Huios	71
Figura 19: Parquinho para o Espaço Social Graça Timothy Hugh Farner	72
Figura 20: Canvas e protótipos para ONG SOS PET	72
Figura 21: Apresentação da ONG e Prototipos	73
Figura 22: Apresentação da ONG Pontos de Amor e Prototipos	73
Figura 23: Síntese das fichas da dinâmica Poema dos Desejos.....	77
Figura 24: Dinâmica World Café realizada em 28/09/2022.....	78
Figura 25: Registros Fotográficos das Nuvens de Palavras.....	79
Figura 26: Oficina de Cartazes com os parceiros da ONG ARCA	82
Figura 27: Criação de rótulo para Feirinha Solidaria	83
Figura 28: Panfleto co-criado para o Projeto Meninadas - Escola da Vida.....	83
Figura 29: Apresentação protótipo do Gui Informativo para a APA	84
Figura 30: Insights e Guia de organização do programa de Apadrinhamento	85
Figura 31: Análise Identidade Visual Projeto Maiêutica	85
Figura 32: Etiqueta e Mascote do Bazar da Betesda	86
Figura 33: Planner e Oficina de Tabuleiros na FALE	87
Figura 34: <i>Template</i> para anotações do Diário de Bordo	88
Figura 35: Síntese Informações Gerais	92
Figura 36: Trechos de respostas na categoria Abrodagem	93
Figura 37: ESTUDANTES – Probabilidade de continuar colaborando com a comunidade	95
Figura 38: ESTUDANTES – Probabilidade de continuar trabalhando com ferramentas de co-design	95
Figura 39: Síntese Potencialidades verificadas no Estudo de Caso.....	103
Figura 40: Síntese dos elementos norteadores para inserção de práticas participativas na Educação em Design.....	115
Figura 41: Síntese dos Resultados da Pesquisa	120

LISTA DE QUADROS

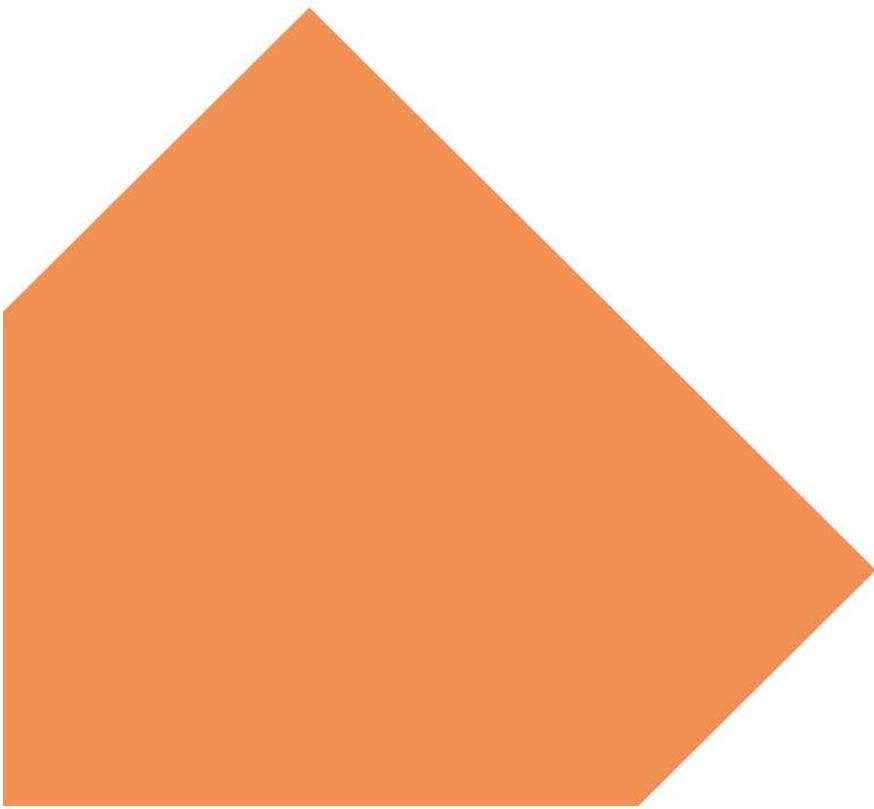
Quadro 1: Método de Pesquisa.....	5
Quadro 2: Escala de Participação.....	20
Quadro 3: Contribuições Freireanas ao DP.....	23
Quadro 4: Estrutura da disciplina Projeto Básico Conceito e Contexto (2019-1).....	38
Quadro 5: Comparativo entre PPCs - Componentes curriculares/ carga horária	48
Quadro 6: Estrutura curricular das disciplinas de projeto e ACE's ao longo do curso. 49	
Quadro 7: Aplicações da Disciplina Projeto VII	51
Quadro 8: Síntese Processo Didático (Projeto VII - 2020/1)	55
Quadro 9: Perfil das famílias participantes, por grupo (Projeto VII - 2020/1).....	58
Quadro 10: Etapas/ Ferramentas escolhidas por cada grupo (Projeto VII - 2020/1).....	65
Quadro 11: Síntese Processo Didático (Projeto VII - 2021/1)	67
Quadro 12: Perfil ONGs participante, por grupo (Projeto VII - 2021/1)	68
Quadro 13: Etapas/ Ferramentas escolhidas por cada grupo (Projeto VII - 2021/1)	74
Quadro 14: Síntese Processo Didático (Projeto VII - 2022/1).....	76
Quadro 15: Perfil das famílias participantes, por grupo (Projeto VII - 2022/1).....	81
Quadro 16: Etapas/ Ferramentas escolhidas por cada grupo (Projeto VII 2022-1).....	87
Quadro 17 - Strings, filtros e números de resultados da busca.....	132
Quadro 18 - Código de identificação dos arquivos selecionados	136
Quadro 19- Características Gerais das Experiências de projeto	138
Quadro 20- Ferramentas por etapa	139
Quadro 21- Métodos de Avaliação do processo/ da Participação	145

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
Objetivos da Pesquisa.....	4
Objetivo Geral.....	4
Objetivos Específicos.....	4
Visão Geral do Método.....	5
Estrutura da Dissertação.....	7
1. DESIGN SOCIAL, DESIGN PARTICIPATIVO E A EDUCAÇÃO EM DESIGN.....	10
1.1. Design, Sociedade e a proposta de um modelo social.....	11
1.1.1. Um papel social para o designer.....	14
1.2. Design Participativo: design com e não somente para as pessoas.....	15
1.2.1. Reflexões sobre a participação.....	20
1.2.2. Design Participativo sob a perspectiva Freireana.....	23
1.2.3. Conhecimento tácito, correspondência e a inteligência coletiva.....	27
1.2.4. O designer como facilitador.....	29
1.2.5. Reflexões gerais sobre Design Participativo.....	30
1.3. Educação em Design.....	31
1.3.1. A educação universitária em Design.....	32
1.3.2. Design em Parceria: ensino de projeto com participação.....	36
1.3.3. Educação bancária, educação libertadora e os desafios do ensino universitário.....	39
1.3.4. Reflexões sobre a extensão universitária.....	42
2. ESTUDO DE CASO: PROJETO VII – DESIGN COM A COMUNIDADE.....	46
2.1. O curso de Design – FAUED UFU.....	46
2.1.1. Disciplinas de Projeto – I a VII.....	48
2.2. Notas metodológicas sobre o Estudo de Caso.....	52
2.3. Experiência 1: Projeto VII - 2020/1.....	53
2.3.1. Processo Didático.....	54
2.3.2. Processo Projetual.....	58
2.4. Experiência 2: Projeto VII - 2021/1.....	66
2.4.1. Processo Didático.....	66
2.4.2. Processo Projetual.....	67
2.5. Experiência 3: Projeto VII - 2022/1.....	75
2.5.1. Processo Didático.....	75
2.5.2. Processo Projetual.....	81
2.5.3. Especificidades da Observação Participante.....	88

2.6. Notas gerais sobre os Casos	96
3. PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO EM DESIGN	102
3.1. Projeto VII: potencialidades	102
3.1.1. Construção de conhecimentos crítico-reflexivos	104
3.1.2. Autonomia para emancipação.....	107
3.1.3. Ações participativas de Design.....	109
3.2. Elementos norteadores para inserção de práticas participativasna educação em Design.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE	130

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Estamos a todo momento nos relacionando com o mundo, motivados pelo potencial criativo que nos é inerente e gerando produtos e serviços capazes de configurar a realidade da sociedade (Brown, 2009; Del Gaudio, 2014; Wuld, 1986). Ao longo dos anos, os frutos dessas relações vêm contribuindo para a manutenção de uma estrutura social pautada na desigualdade (Lima, 2020). Por isso, os desafios para um comprometimento ético, ligado aos aspectos sociais e ambientais das ações humanas, vêm sendo incorporados às discussões de várias áreas, tendo o Design uma significativa e crescente contribuição (Bonsiepe, 2011; Denis, 2000; Papaneck, 2006).

Dentro do contexto da educação em Design, e em função da formação em Arquitetura e Urbanismo, foi possível, como professora substituta, integrar o corpo docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design (FAUED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante os anos de 2019 a 2021. Neste período, destaca-se, para além das disciplinas de caráter técnico e teórico, as disciplinas de projeto como parte significativa da experiência de atuação profissional na área acadêmica. Desta forma, esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Uberlândia, apresenta em seu corpo as inquietações que surgiram a partir da possibilidade de ministrar a disciplina Projeto VII, no curso de graduação em Design desta mesma instituição.

Sobre este componente curricular, destaca-se que a disciplina foi estabelecida pelo Projeto Pedagógico do Curso - PPC em 2016 (vigente a partir de 2017). Em sua proposta, está a aplicação dos conceitos de Design Participativo e Design Centrado no Usuário¹ em projetos de ordem sistêmica, em parceria com a comunidade ou instituições sem fins lucrativos. A ementa contempla ainda princípios de “dignidade, igualdade de direitos, valorização das diferenças e diversidade, democracia, transversalidade, sustentabilidade socioambiental”, dentre outros inerentes à Educação em Direitos Humanos (FAUED, 2016).

¹ Termo adotado na ementa da disciplina (PPC-2016), porém atualmente retirado como tentativa de favorecer uma abordagem preocupada em compreender o participante para além de suas contribuições como usuário. Esta percepção do papel do participante será melhor discutida na Fundamentação Teórica deste trabalho.



Como mencionado, o primeiro contato com o objeto da pesquisa ocorreu em 2021, na oferta referente ao semestre letivo 2020/1. Neste momento, todas as disciplinas do curso de Design da UFU estavam sendo ministradas em caráter remoto e emergencial, em razão da pandemia por Covid-19. Posteriormente, como Mestranda no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da mesma instituição, foi possível acompanhar a oferta referente aos semestres letivos 2021/1, como atividade de Estágio Docência e 2022/1 como pesquisadora. Estas três experiências compõem o corpo empírico deste trabalho.

Além disso, por contar com a participação de estudantes, professores e membros da comunidade externa à universidade, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFU, tendo sido aprovada de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 5.539.980 de 22 de julho de 2022.

De maneira geral, a educação em Design permanece focada em aspectos técnicos e funcionais. Esta formação remete a competências valorizadas no início da era industrial e pouco coopera para formação crítico-reflexiva dos estudantes. Sendo assim, contribui para a manutenção de um contexto social vigente, marcado por graves problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos. Esses problemas estão intimamente relacionados ao aumento das desigualdades e à fragmentação social (Landim, 2010, p. 143; Papanek, 2006, p. 291; Silveira; Bertoni; Ribeiro, 2016, p. 22).

Vale mencionar que, no início do século XIX, o Design como atuação profissional, estava associado à sistematização e industrialização de processos projetuais de tecnologias as quais já aconteciam de forma intuitiva (Alão, 2015, p. 18; Denis, 2000, p. 18; Del Gaudio, 2014, p. 35). No entanto, a partir da década de 1960 e início da década de 1970, os valores defendidos durante o período industrial foram para o centro das críticas sociais. Estes questionamentos partiram, principalmente, de uma mudança na percepção mundial sobre o papel do design e da tecnologia, agora vistos como agentes de transformação social (Papanek, 2006).

Na literatura em Design, vários autores afirmam que a atuação do designer vem se expandindo para questões transversais, preocupada não somente em promover o desenvolvimento tecnológico, mas também mudanças sociais (Del Gaudio, 2014, p. 36; Denis, 2000, p. 68, p. 196; Papanek, 1995). Além disso, como prática

da sociedade, em função de suas necessidades e demandas, a produção em Design não é neutra, e possui intrinsecamente um caráter político, principalmente em função dos conflitos de interesses entre os diferentes grupos sociais envolvidos nos processos de projeto (Vassão, 2010).

Assim, esta dissertação identifica e explora no campo do Design, práticas que possam contribuir para resolução de problemas sociais reais complexos. Em concordância com Del Gaudio (2014, p. 41) acredita-se que estas práticas “não podem desconsiderar ações participativas e locais”, pois a inclusão viabiliza um processo de aprendizagem, além de possibilitar uma importante redistribuição de poder.

Neste contexto, destaca-se o Design Participativo (DP) como abordagem de projeto que dá suporte a pesquisas sobre uma produção preocupada com questões de ordem complexa e global. Dentre estas questões destacam-se, principalmente, àqueles ocasionados pela marginalização e desempoderamento² de parte da população (Lima, 2020, p. 14), em favor de uma minoria favorecida pelo sistema prevalecente.

Segundo Simonsen e Robertson (2013), os primórdios do DP estão relacionados aos vários movimentos civis das décadas de 1960 e 1970. Neste período, as pessoas passaram a exigir maior poder nas tomadas de decisões sobre diferentes aspectos de suas vidas e “estavam preparados para participar de ações coletivas em torno de interesses e valores compartilhados”(Simonsen; Robertson, 2013, p. 2).

No entanto, deve-se levar em consideração que esta participação pode visar tanto o empoderamento dos participantes, quanto ser utilizada como uma ferramenta cujo objetivo não se conecta a princípios éticos e democráticos. Este e outros aspectos serão aprofundados posteriormente.

Em relação ao Estudo de Caso proposto, como ação de Design, a disciplina Projeto VII propõem uma experiência local de uso de práticas participativas em projetos para um contexto real. A partir deste cenário busca, para além da evidente missão de preparar estudantes para o mercado de trabalho, auxiliar na tomada de

² Desempoderamento, em oposição ao termo empoderamento, é considerado como um “processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (Baquero, 2017)

consciência frente à complexidade do mundo atual e contribuir na construção de uma autonomia crítica dos futuros designers.

Além disso, por estar dentro do contexto do ensino universitário, este Caso também possibilitou a investigação de temas relacionados a áreas de interesse pessoal da pesquisadora. Em especial destaca-se o papel social da Educação, o qual parte das possibilidades encontradas nas iniciativas de professores preocupados em promover a autonomia, a dignidade e o respeito aos estudantes.

Partiu-se então do pressuposto que, ao analisar aspectos relacionados ao processo de projeto e ao processo didático da disciplina Projeto VII, seria possível investigar **como as práticas participativas, ancoradas nos princípios democráticos do DP, podem contribuir para a educação em Design, especialmente no ensino de projetos desenvolvidos com a comunidade.** Vale mencionar que o processo de projeto, a partir do ponto de vista aqui colocado, trata das escolhas projetuais, ferramentas de design, perfil dos participantes e interações com membros da comunidade. De forma complementar, o processo didático inclui a proposta pedagógica, adequação ao contexto real e as interações entre professores, estudantes e membros da comunidade.

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral

Elencar elementos norteadores para inserção de práticas participativas na Educação em Design, tendo como base a disciplina Projeto VII do curso de Graduação em Design da FAUED – UFU.

Objetivos Específicos

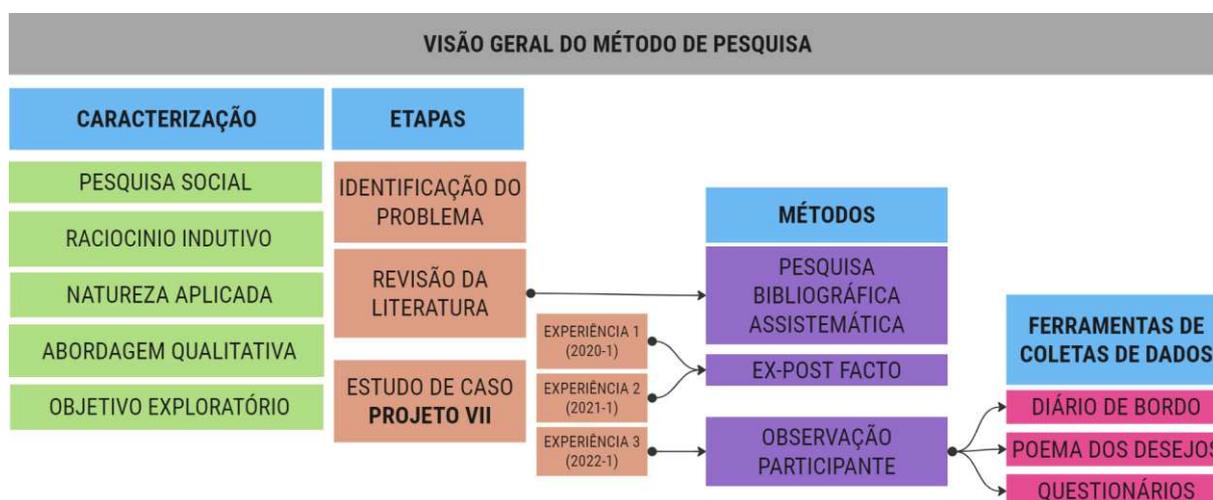
- Compreender e refletir sobre as questões político-sociais inerentes ao Design Participativo, principalmente aquelas voltadas ao empoderamento social e fortalecimento de bases democráticas;
- Analisar como as práticas participativas estão e/ou podem ser inseridas no contexto da educação em Design;

- Refletir sobre as potencialidades e fragilidades da inclusão de diversos atores nos processos de projeto, a fim de compreender, principalmente, suas interações e níveis de participação;
- Analisar e mapear o papel do professor enquanto um desses atores, cuja colaboração exige diferentes abordagens pedagógicas focadas na autonomia dos estudantes.
- Refletir sobre o papel dos estudantes e as evidências na evolução de sua autonomia ao longo do processo pedagógico e projetual;

Visão Geral do Método

Esta é considerada uma pesquisa de caráter social uma vez que, a partir do uso de métodos científicos, presta-se ao desenvolvimento e possível obtenção de novos conhecimentos sobre as diversas relações entre homens e suas instituições sociais. Além disso, o Quadro 1 apresenta a visão geral do método utilizado:

Quadro 1: Método de Pesquisa



Fonte: Autora, 2023

Como fundamento da pesquisa, utilizou-se o raciocínio indutivo, o qual, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 86-89), tem como objetivo “levar a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam”. Neste caso, as observações empíricas geraram reflexões teórico-críticas, passíveis de aplicação em outros contextos.

Quanto à abordagem, segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa é adequada para compreensão das dinâmicas das relações sociais. Além

disso, traz ao pesquisador uma amostra capaz de produzir novas informações sobre determinado objeto (no caso a disciplina Projeto VII), mesmo aceitando tratar-se de um conhecimento parcial e limitado. A pesquisa é, afinal, de natureza aplicada, uma vez que assume um conhecimento específico de forma a subsidiar ações de ordem prática (Gil, 2008, p. 25).

Ainda segundo Gil (2002, p. 28; 2008, p.27), é exploratória, porque proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Busca ainda aprimorar ideias e estimular intuições por meio de métodos como levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Assim, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente pesquisa seguem as seguintes etapas e/ou ferramentas:

- a) **Identificação do Problema:** deve ser claro e preciso, empírico, suscetível de solução, delimitado a uma dimensão viável (Gil, 2002, p. 26-29).
- b) **Revisão da Literatura:** por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, opta-se pelo uso da *revisão bibliográfica assistemática*³, a qual tem como objetivo buscar uma adequada conscientização do problema. A revisão também possibilita a construção do referencial teórico necessário à análise e discussão dos aspectos práticos levantados no Estudo de Caso.
- c) **Estudo de Caso da Disciplina:** descrição e estudo de três experiências utilizando os seguintes métodos: a) **estudo ex-post-facto** (Gil, 2008; Santos, 2018): em que foram consideradas as disciplinas de Projeto VII ministradas nos períodos letivos de 2020/1 e 2021/1 b) **observação participante** (Gil, 2008), possibilitada pelo envolvimento da pesquisadora durante o semestre letivo 2022/1. Nesta última experiência, foram aplicadas três ferramentas de coletas de dados: *Diário de bordo* (Santos, 2018, p. 129); *Poema dos Desejos* (Rheingantz

³ Durante a realização da pesquisa foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que visou ao levantamento das abordagens de Design Participativo e Codesign no contexto do ensino entre os anos de 2012 e 2022. No entanto, ao estruturar o corpo do trabalho e refletir sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, optou-se por priorizar os resultados da Revisão Assistemática da Literatura. Os procedimentos metodológicos e resultados da RSL estão no Apêndice desta pesquisa, compreendendo sua relevância para o amadurecimento do presente trabalho e em possíveis reflexões futuras.

et al., 2009, p. 42; SANOFF 2001, p.20) e *Questionários* (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 70; Gil, 2008, p. 122).

A explicação aprofundada sobre os métodos utilizados em cada experiência do Estudo de Caso e as ferramentas de coletas de dados citadas anteriormente serão apresentados no Capítulo 2, no qual também se encontram os resultados desta etapa de trabalho.

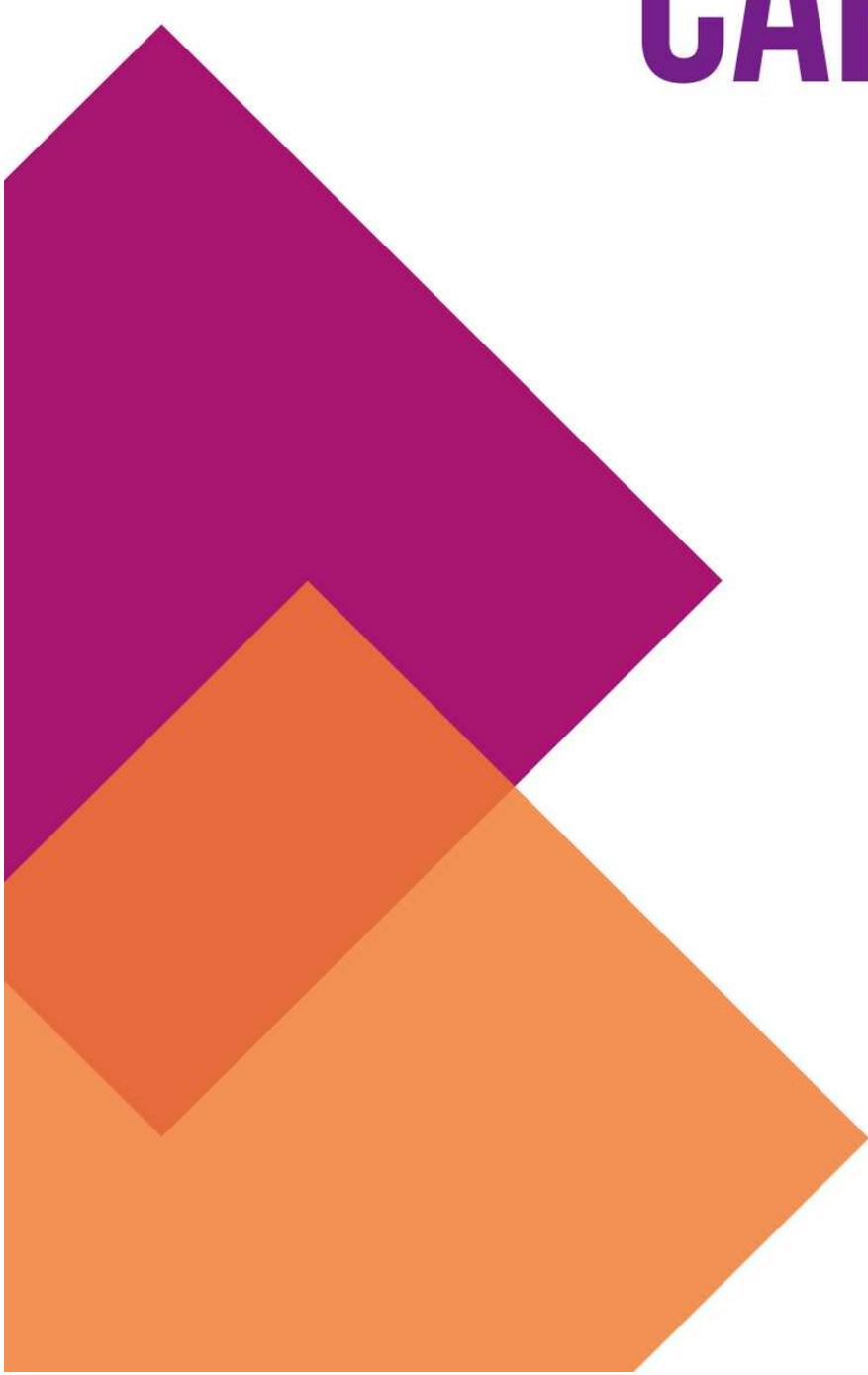
Estrutura da Dissertação

Os resultados da pesquisa estão apresentados nesta dissertação, organizados em cinco seções: Introdução, Capítulos 1 a 3 e Considerações Finais. A seguir apresenta-se a descrição de cada Capítulo e das Considerações:

- **Capítulo 1 - Design Social, Design Participativo e a Educação em Design:** apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, com os aprofundamentos necessários ao trabalho em torno dos três temas. Parte de uma visão geral da prática do Design enquanto agente ativo na transformação da sociedade, para refletir sobre práticas compromissadas com um modelo social de atuação. Num segundo momento, adota o Design Participativo como abordagem projetual a ser estudada dentro deste contexto e, a partir de então, desenvolve aproximações e comparações com referências de outras áreas como ciência da computação, arquitetura e educação, especialmente das obras de Paulo Freire. Por fim, em concordância com a natureza do objeto escolhido para o Estudo de Caso, discute temas relacionados à Educação, tanto de perspectivas gerais, quanto daquelas específicas para disciplinas de projeto em Design.
- **Capítulo 2 – Estudo de Caso: Projeto VII – Design com a comunidade:** apresenta o Estudo de Caso da disciplina Projeto VII, presente na grade curricular do Curso de Graduação em Design da FAUED-UFU. Para este trabalho, foram exploradas as ofertas referentes aos semestres 2020-1, 2021-1 e 2022-1. Durante as três experiências a pesquisadora

colaborou na disciplina⁴ e teve oportunidade de participar nas dinâmicas entre os docentes, estudantes e membros da comunidade.

- **Capítulo 3 – Práticas participativas na educação em Design:** sintetiza os conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho e elenca elementos norteadores para a inserção de práticas participativas na educação em Design, especialmente em disciplinas de projeto.
- **Considerações Finais:** contém a análise crítica do processo e das contribuições alcançadas, bem como indicações para pesquisas futuras.



CAPÍTULO 1

DESIGN SOCIAL,
DESIGN PARTICIPATIVO E A
EDUCAÇÃO EM DESIGN

1. DESIGN SOCIAL, DESIGN PARTICIPATIVO E A EDUCAÇÃO EM DESIGN

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica realizada na pesquisa. Durante seu desenvolvimento, em razão da abordagem qualitativa, adotou-se a Revisão Assistemática da Literatura como instrumento para obtenção das informações referentes aos três temas de reflexão: Design Social, Design Participativo e Educação em Design.

A seção 1.1 discute a relação do Design com a sociedade e compreende que seu comprometimento com causas específicas não é neutro. Identificou-se dois pontos na literatura: de um lado, uma produção associada às origens do Design, vinculada a produções e conhecimentos de ordem intuitiva e que atendia às necessidades de uma sociedade cada vez mais industrializada, com foco no consumo de bens materiais; e do outro, o reconhecimento do Design como agente de transformação, capaz de propor ações que almejam um futuro comprometido com demandas sociais e ambientais. Sobre esta perspectiva, reflete-se sobre o papel do designer, que deve assumir um modelo social para o Design, capaz de reconhecer e lidar com conflitos e contribuir para promoção de mudanças necessárias.

A seção 1.2 discute o conceito de Design Participativo como uma abordagem projetual voltada a um modelo social de Design. Para isso, apresenta-se um histórico de ações reconhecidas como DP organizados em uma linha do tempo. Neste levantamento, verificou-se novamente uma relação direta e indissociável entre as ações de design e o contexto social no qual estão inseridas. Também em torno deste tema, aprofundam-se as discussões no que diz respeito a participação como ferramenta de empoderamento social e a dimensão pedagógica do DP. Ademais, são considerados elementos da pedagogia freireana e reflexões sobre o papel do designer como facilitador destes processos.

A seção 1.3 trata da Educação em Design, especialmente voltada para o ensino de projeto e busca compreender sua atual conjuntura. É destacada a metodologia Design em Parceria (PUC-RJ) como exemplo de proposta pedagógica preocupada em atuar na realidade social vigente, marcada por desafios em vários níveis. Posteriormente, adota-se um ponto de vista geral da Educação, sob a perspectiva freireana, na qual o ensino é instrumento dialógico de ação e reflexão sobre o mundo, por meio de uma compreensão crítica da realidade, permitindo “problematizá-la e

transformá-la” (Serpa *et al.*, 2020, p. 2). Por fim, são explorados aspectos referentes à Extensão Universitária, uma vez que, como prática de projeto com a comunidade, a disciplina Projeto VII apresenta desde suas primeiras aplicações um forte caráter extensionista, fato que será aprofundado nas discussões do Capítulo 2.

1.1. Design, Sociedade e a proposta de um modelo social

Para dar início a este Capítulo destaca-se a necessidade de extrapolar os limites de conhecimentos da pesquisadora, adquiridos durante a formação em Arquitetura e Urbanismo. Uma vez que a disciplina Projeto VII faz parte da grade curricular do curso de graduação em Design – FAUeD/UFU, partiu-se do estudo de referências desta área, com objetivo de compreender as bases teóricas do campo do Design, as áreas de atuação relacionadas a ele e como estavam inseridas as ações voltadas às demandas de cunho social.

As leituras iniciais levaram a autores que defendem que a capacidade “de criar, reproduzir e transformar artefatos e sistemas tangíveis e intangíveis” (Ono, 2004, p. 55) é uma característica inerente a todas as pessoas, não apenas àquelas formadas em Design. De forma geral, as pessoas vêm participando da construção de um mundo material a partir de práticas e de relações sociais estabelecidas por meio delas. Neste sentido, destaca-se Manzini (2017, p. 83), quando afirma que “toda iniciativa de design é o resultado de uma ação coordenada por um grupo de atores sociais que chegaram a um acordo sobre *o que* fazer e *como* fazê-lo”. Pode-se afirmar que este acordo está intimamente relacionado ao senso crítico, à criatividade e ao senso prático inerentes aos atores envolvidos (Manzini, 2017, p. 45; Wanderley *et al.*, 2017, p. 13; Ono, 2004).

Em relação à *o que* fazer, em função do período histórico e das mudanças culturais contextuais, identificar a ênfase dada às necessidades dos homens é determinante para compreender o âmbito da iniciativa de design(Papanek, 2006, p. 295-297). Este fazer “ora privilegia aspectos puramente técnicos e tecnológicos da atividade, ora destaca aspectos sociais, econômicos e culturais” (Couto, 2017, p. 29),

uma vez que todos, mais ou menos vulneráveis socialmente⁵, têm necessidades e desejos solucionáveis por meio de ações de design.

Ainda a partir da percepção de que o ato de projetar é inerente a todos os seres humanos, ressalta-se um ponto de vista histórico para compreensão da atuação dentro do campo profissional do Design. Verificou-se a associação entre a formação do designer e a sistematização de projetos de tecnologias voltadas para uma melhoria nos processos de fabricação industrial e a produção de bens de consumo. Essa vocação também é verificada no Brasil, onde o campo do Design está inicialmente vinculado ao termo Desenho Industrial.

Tendo em vista seu caráter antropológico, esta produção de bens de consumo contribuiu tanto para o desenvolvimento tecnológico e técnico, quanto para a promoção de transformações culturais pois, com a inserção desses produtos na sociedade geram-se novas necessidades e usos (Ono, 2004, p. 59-60). Vale mencionar que, com este enfoque, as práticas projetuais se destinavam à parcela da sociedade que possuía os recursos financeiros necessários para adquiri-las (Araujo, 2017, p. 20).

Dando continuidade às investigações históricas sobre o campo do Design verificou-se que, assim como em várias outras áreas de conhecimento, na década de 1960 e início da década de 1970, os valores defendidos no período industrial passaram a sofrer críticas. Estas considerações se deram, principalmente, quando se verificou uma mudança na percepção mundial sobre o papel da tecnologia, agora vista como agente de transformação social. Desde então, a atuação do designer vem se expandindo para questões transversais, cuja preocupação está, não somente em promover o desenvolvimento tecnológico, mas também mudanças sociais (Del Gaudio, 2014, p. 36; Denis, 2000, p. 146).

Atualmente, como frutos destas reflexões, algumas denominações vêm sendo associadas ao termo Design na tentativa de articular diversas perspectivas de atuação na área. Neste trabalho, é adotado o termo Design Social, para referir-se a atuação em áreas onde, a princípio, não há interesse mercadológico, mas que buscam

⁵ Vulnerabilidade Social: termo utilizado para designar “pessoas, grupos e espaços em situação desigual de direitos e benefícios dentro de uma mesma sociedade”. Pode ainda designar “situações de exclusão social e envolve fatores de risco como pobreza, desigualdade, desemprego, etc”. (Beninca; Hermínio; De Holanda Camilo, 2019)

soluções que resultam em “melhoria da qualidade de vida, renda e inclusão (...) sendo socialmente benéfico e economicamente viável” (Pazmino, 2007, p. 3).

Entende-se que todo Design é social, porém, no contexto desta dissertação, o termo em questão é adotado para corresponder a uma atuação essencialmente conectada com outras áreas de atuação como, por exemplo, profissionais da saúde, educação e da assistência social em geral (Margolin; Margolin, 2004, p. 44-46). Sendo assim, o Design Social busca atuar sobre a complexidade das demandas reais da sociedade:

Uma prática profissional ética, baseada em direitos humanos, que considera os princípios de igualdade e respeito pelas qualidades individuais. É sustentável por excelência e sua dimensão social só se realiza efetivamente quando guiada por estas questões (Couto, 2017, p. 31)

Ao extrapolar os esclarecimentos teóricos, identifica-se na atuação prática em Design Social um grande desafio para a produção na atualidade. Verifica-se que não é possível negar categoricamente o desenvolvimento econômico e técnico de uma cultura global, predominantemente voltada ao capitalismo. Nem tão pouco é aceitável permanecer em padrões de consumo e produção que agravam problemas socioambientais já reconhecidos. Assim, é preciso explorar no Design ações que busquem uma atuação mais realista, frente ao desafio de conciliar duas intenções tão distintas (Denis, 2000, p. 210).

Partindo deste ponto de vista, Margolin e Margolin (2004) defendem um “*modelo social para o Design*”. Ao invés de se opor ao design de mercado, este modelo compreende sua existência e sua possível contribuição para as necessidades humanas, mas também sua limitação quanto às questões sociais mais complexas e contextualizadas. Desta forma, o *modelo social para o Design* se mostra como uma possível solução para atender as demandas de comunidades, principalmente aquelas que não se encaixam em padrões de consumo específicos.

Retomando ainda a fala inicial de Manzini (2017, p. 83), o **como** fazer uma ação coordenada está associado à capacidade humana de ser criativo (Brown, 2009; Wuld, 1986) e no contexto histórico e cultural no qual a iniciativa se insere. Em concordância com este argumento, atualmente reconhece-se que os problemas de Design têm natureza cada vez mais complexa, pois correspondem a uma “mudança profunda, no próprio caráter das relações entre sociedade e tecnologia e entre os elementos da

sociedade em si” (Alão, 2015, p. 36). Esta mudança está relacionada à uma emergente compreensão da sociedade como uma rede sustentável, na qual toda ação de Design deve:

(...) olhar para a totalidade da sociedade como um enorme laboratório de experimentação sócio técnica, o que, por sua vez, demanda a produção e a disseminação de um conhecimento de design capaz de empoderar indivíduos, comunidades, instituições e empresas para a invenção e o aprimoramento de novas maneiras de ser e fazer coisas (Manzini, 2017, p. 63).

Além disso, como prática da sociedade, em função de suas necessidades e demandas, a produção em Design possui intrinsecamente um aspecto político e social, principalmente enfatizado pelos conflitos de interesses entre os diferentes grupos sociais envolvidos. Desta forma, a busca por abordagens que contribuam para o empoderamento de camadas marginalizadas constitui uma ferramenta importante para atingir novas formas de projeção focadas no potencial da transformação social pelo Design.

1.1.1. Um papel social para o designer

Até o momento vem sendo discutido como o Design, enquanto área de conhecimento, pode conduzir investigações de estratégias projetuais preocupadas com causas sociais. No entanto, para que essas ações extrapolem o campo teórico, reconhece-se que os designers, enquanto responsáveis pela atuação profissional nesta área, devam assumir seu papel social pautado nos princípios do *modelo social para o Design*.

De acordo com Ono (2004), o designer deve assumir um papel de agente emancipador. Considera-se que, como tradutor dos anseios e necessidades humanas, o designer é corresponsável pela melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo e pela quantidade e qualidade das ações de design propostas. Para isso, é preciso que haja um respeito à diversidade cultural associada a uma visão crítica e um compromisso ético. Desta forma, pretende-se que seja levada em consideração também sua forte influência sobre a construção de valores, práticas e hábitos.

Complementar ao mencionado, ressalta-se que as atividades ligadas ao Design antecedem a figura do designer como profissional liberal. Historicamente,

estas ações surgiram de forma orgânica a partir da identificação de operários que possuíam experiência e habilidades necessárias para assumir as etapas de controle e concepção dos processos produtivos (Denis, 2000). Desta forma, mesmo que desde a sua origem as formas de atuação profissional vinculem o designer como criador e gerenciador de mudanças culturais voltadas, principalmente, à produção de bens de consumo industrializados, Araújo (2017) reafirma a necessidade de mudanças na abordagem deste profissional, para um designer preocupado com as pessoas e suas particularidades.

Dentro deste cenário, “o modo de ser, de estar, de agir e de se manifestar das pessoas, assim como os desejos, valores, intenções de pessoas e grupos e as interações humanas, desencadeiam o processo de projeto” (Araujo, 2017, p. 23) em uma interação direta. Novamente, é preciso que os designers se mostrem dispostos a assumir esse importante papel emancipador.

Neste sentido, é possível identificar abordagens projetuais preocupadas com o comprometimento ético do designer e dispostas a atender as necessidades de uma parcela da população que, até então, estava à margem da sociedade de consumo estabelecida (Araujo, 2017, p. 21; Wanderley *et al.*, 2017, p. 11). Sendo assim, esta pesquisa foca no Design Participativo e apresenta na próxima seção características e discussões sobre este tema relevantes para o corpo deste trabalho.

1.2. Design Participativo: design **com** e não somente **para** as pessoas

Na literatura em Design, vários termos surgem para conceituar as ações de Design que contam com a inclusão de diversos atores durante o processo de projeto. Entre outros, destacam-se os termos *user-centered design* (Sanders, 2002); *humam-centered design* (IDEO, 2013) e codesign (Sanders; Stappers, 2008). No entanto, verifica-se que o termo e, conseqüentemente, os conceitos referentes ao Design Participativo (DP) são os mais adequados às discussões apresentadas neste trabalho. Além disso, vale lembrar que este é um tema presente na proposta da disciplina Projeto VII, como parte da construção do seu referencial teórico. Surge então a necessidade de conceituação do termo.

Apesar de não ser unânime, verifica-se que as ações consideradas legítimas de DP, diferente de outras abordagens que também tratam da inclusão de parceiros,

buscam formas de compreender e atuar sobre os conflitos de interesse de um **contexto real**. Desta forma, busca promover o **empoderamento social** por meio da **democratização das tomadas de decisão** e assume, para isso, um importante caráter **pedagógico e emancipatório** (Ehn, 2013, p. 1; Ibarra, 2022, p. 192; Jersand; Kraff, 2015, p. 240 ; Lima, 2020; Manzini, 2017; Simonsen; Robertson, 2013, p. 4; Sanoff, 2011, p. 12).

Desta forma, almeja-se o compromisso com a participação ativa de vários atores (Wuld, 1986), inseridos desde as etapas iniciais do projeto e contribuindo tanto em pequenas quanto em grandes decisões, não apenas de forma consultiva. Esta inserção está embasada no fato de que, como especialistas de seu próprio contexto, as pessoas afetadas pelo design possuem um conhecimento de grande valor, que deve ser levado em consideração durante o processo de design (Ehn, 2013, p. 14; Spinuzzi, 2005, p. 164). Em resumo, o design passa a ser feito não somente **para** as pessoas, mas também **com** as pessoas (Del Gaudio, 2014, p. 34; Schuler; Namioka, 1993, p. 42; Spinuzzi, 2005, p. 165).

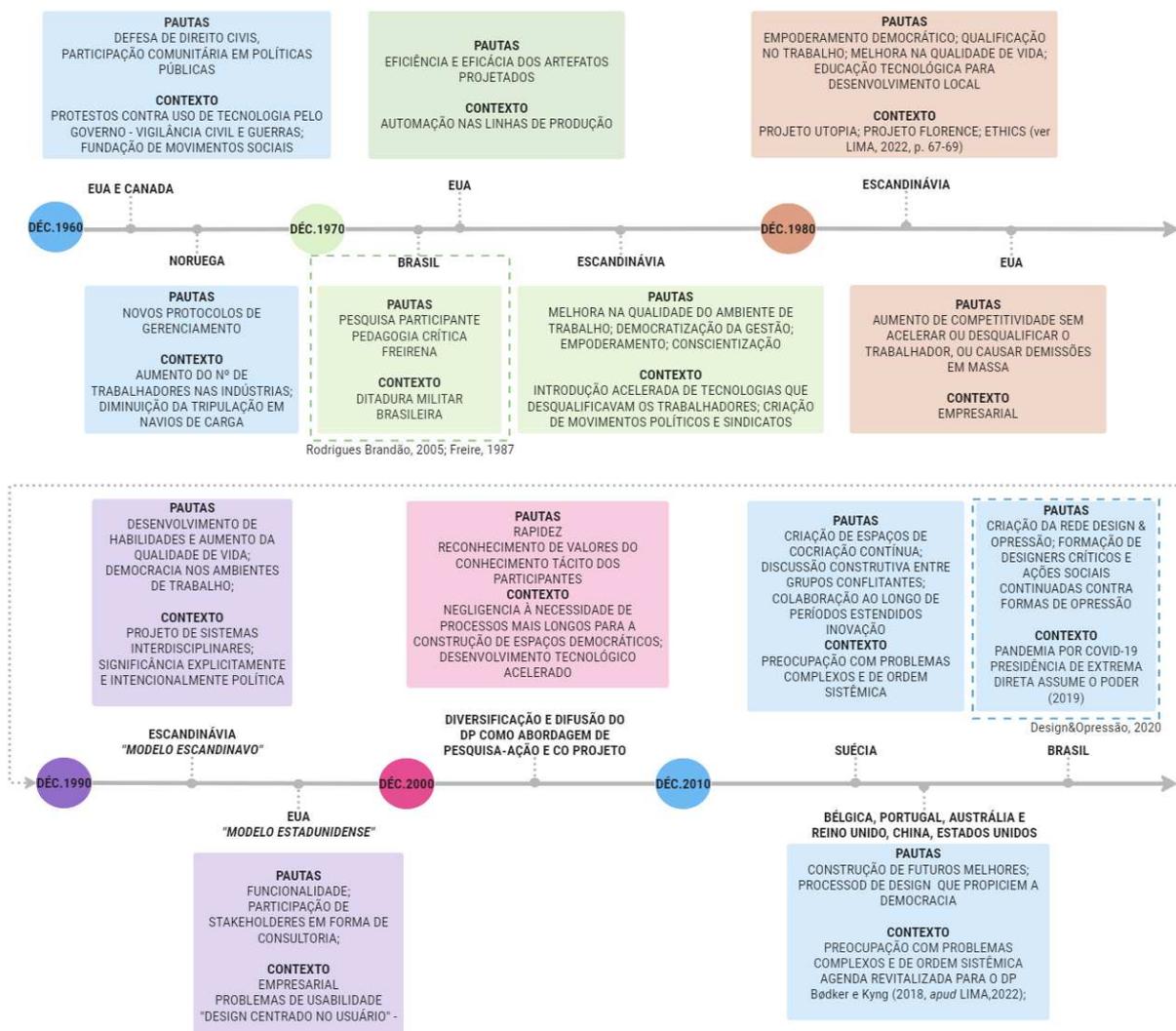
Partindo desta conceituação e relacionando-a com o histórico de ações encontradas na literatura, percebe-se que em dado momento existe um distanciamento entre os valores preconizados pela abordagem em sua origem e algumas das práticas que se referem ao DP ao longo dos anos. Sendo assim, baseada na pesquisa elaborada por Lima (2022) a Figura 1 (p.17) trata-se uma linha do tempo que apresenta uma perspectiva histórica para a abordagem. Vale mencionar que o autor estuda o DP por meio da relação entre design e tecnologia, no contexto do Norte Global. Por isso, outros autores foram inseridos para compor o panorama histórico, principalmente levando em consideração as contribuições latino-americanas incorporadas às reflexões deste trabalho.

Como poderá ser observado na figura a seguir, as origens do DP são associadas aos movimentos políticos, sociais e civis, desencadeadores de projetos e/ou pesquisas sociais realizados em diversos países nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, vale destacar que, segundo Wuld (1986, p. 153), há registros do envolvimento de cidadãos na política de planejamento local nos Estados Unidos desde a década de 1870.

Especialmente na Escandinávia, as origens do DP estão conectadas à crescente discussão da filosofia marxista, pela criação dos movimentos sindicais e

pela inserção de novas tecnologias nos postos de trabalho, as quais causaram a desqualificação dos profissionais. Nesse cenário, as ações de DP buscavam, por meio de princípios democráticos, conscientizar e empoderar os trabalhadores para capacitá-los nas tomadas de decisão quanto às suas condições de trabalho e no design de novos sistemas computacionais (Del Gaudio, 2014; Ehn, 2013; Fuad-Luke, 2009; Jersand; Kraff, 2015; Lima, 2020; Light; Akama, 2012; Sanoff, 2011; Rosa; Moraes, 2012; Sanders; Stappers, 2008; Simonsen; Robertson, 2013; Schuler; Namioka, 1993; Spinuzzi, 2005; Tuhkala, 2021).

Figura 1: Panorama Histórico do Design Participativo



Sobre suas origens, também é possível relacionar as primeiras ações de DP com as reflexões quanto à pesquisa participante (*participatory research*) feitas por

Carlos Rodrigues Brandão (2005). Segundo o autor, as primeiras propostas e experiências da pesquisa participante também se encontram nas décadas de 1960 a 1980, principalmente em ações ligadas à movimentos sociais populares emergentes: “num momento histórico em que se renovam e se multiplicam os sistemas teóricos de crítica da atualidade, associados ao que não raramente é uma proposta esperançosa de construção social do futuro” (Brandão, 2005, p. 46). Neste mesmo período, no contexto da Ditadura Militar, são traduzidas para o Brasil as obras de Paulo Freire, as quais passam a adquirir relevância crescente nas discussões quanto a uma proposta de pedagogia crítica, também enraizada nos movimentos populares e que busca a emancipação das comunidades (Freire, 1987).

Novamente em relação aos Estados Unidos, percebe-se que as primeiras ações consideradas como DP estão associadas à fundação de movimentos sociais em favor de direitos civis como igualdade de gênero, combate ao racismo e protestos contra uso da tecnologia para guerra e vigilância civil (Lima, 2020). Além disso, Sanoff (2011, p.11) chama atenção para uma crescente consciência comunitária neste período, dentro do contexto das transformações urbanas, numa tentativa de permitir a participação dos cidadãos em serviços de design voltados ao planejamento do espaço público.

No entanto, principalmente no DP estadunidense das décadas de 1980 e 1990, pode ser observado o distanciamento dos princípios de origem do Design Participativo com suas ações práticas. Neste momento, a abordagem assume um caráter mais focado em ações pontuais, nas quais a participação está voltada à consultoria e validação de etapas específicas do projeto, sobretudo àquelas destinadas a valorizar da experiência do usuário. Nesta conjuntura, a inserção de diversos atores visa, sobretudo garantir a aceitação de novas tecnologias e formas de gestão com menos conflitos ou para fins lucrativos. Esta mudança é justificada, possivelmente, pela falta de sindicatos trabalhistas mais fortes e a percepção quanto as vantagens mercadológicas da participação, não necessariamente voltada a práticas democratizantes e de empoderamento social (Schuler; Namioka, 1993; Spinuzzi, 2002; Spinuzzi, 2005; Lima, 2020).

Já nas décadas de 2000 – 2010 há uma ampla difusão das ações de DP (Lima, 2020), o que permitiu verificar suas diversas aplicações e, conseqüentemente,

fomentou discussões sobre os diversos usos da participação em projetos (Fuad-Luke, 2009; Ehn, 2013; Schuler; Namioka, 1993). Este momento de difusão é responsável por uma iniciativa de retomada dos valores associados às origens da abordagem. Passa-se novamente a encontrar autores que afirmam que o DP deve ser uma atitude que busca atravessar fronteiras culturais tradicionais baseando-se no princípio de que “o ambiente funciona melhor se os cidadãos forem ativos e envolvidos na sua criação e gestão, em vez de serem tratados como consumidores passivos” (Sanoff, 2011, p. 12).

Neste período, vale ainda ressaltar a diferença entre as propostas de países da Europa e EUA, em relação à América Latina e demais países do Sul Global. Enquanto as primeiras são vistas como "novas versões de antigas práticas sociais com vocação neocolonizadora" (Brandão, 2005, p. 45-46), as agendas das ações promovidas pelos países latinos assumiram uma conotação verdadeiramente política emancipatória. Para isso, partem de uma realidade social concreta de experiências, e de uma ideia de ciência, que por não ser neutra, passa a ser fundamentada em princípios de justiça social e fraternidade humana.

Especialmente sobre às discussões latino-americanas, acrescenta-se a criação da Rede Design & Opressão, em 2020. A rede de solidariedade articula professores, estudantes e profissionais que visam a formação de designers críticos e busca promover ações sociais concretas e continuadas na luta contra diversas formas de opressão (Design&Opressão, 2020).

A partir destas referências, é perceptível uma crescente discussão sobre como o Design Participativo pode contribuir para promover a criatividade e o desenvolvimento em contextos locais. Isto se dá por meio de ações comprometidas com as problemáticas contemporâneas e que se propõem a “ajudar as pessoas a produzir para si mesmas através de sua própria tecnologia e de seus próprios materiais” (Del Gaudio, 2014, p. 39).

Sendo assim, assume-se que, em alguma instância, seja possível encontrar caminhos para uma agenda comprometida com a promoção da emancipação social e a democracia, principalmente resgatando àquelas discutidas nas primeiras ações de DP e nas ações latino-americanas. Ademais, em essência, não existem ações de DP sem considerar a participação. Por isso, após os estudos apresentados, percebe-se

que várias reflexões podem ser feitas em torno deste tema específico. Por isso, a seção a seguir se propõe a desdobrar algumas delas.

1.2.1. Reflexões sobre a participação

Durante o desenvolvimento do referencial teórico, percebeu-se que existem diversas formas e objetivos relacionados à inclusão de parceiros em projetos. Ressalta-se que enquanto método, a participação pressupõem um efeito emancipatório, educativo e de socialização, cuja intensidade está relacionada ao grau de envolvimento dos participantes, de forma ativa ou passiva e seu poder de tomada de decisão (Wuld, 1986).

Para conduzir as reflexões desta seção, utilizou-se como referência as sete formas de participação estabelecidas por Wuld (1986, p. 155-159). A escala foi desenvolvida a partir da análise do envolvimento das pessoas no âmbito da produção do ambiente construído. Para isso, o autor observou processos de projeto arquitetônicos numa perspectiva histórica e contextual. Sendo assim, a partir da escala apresentada no Quadro 2 abaixo, é possível estabelecer relações com as referências sobre DP citadas por este trabalho.

Quadro 2: Escala de Participação

	NOMENCLATURA	CARACTERÍSTICAS GERAIS	CARACTERÍSTICAS DA PARTICIPAÇÃO	PODER DE DECISÃO
PASSIVA ↑ ↓ ATIVA	REPRESENTAÇÃO	O PROJETAISTA REPRESENTA O "USUÁRIO" POR MEIO DE SUA INTERPRETAÇÃO PESSOAL E SUBJETIVA DA SITUAÇÃO	ANÔNIMA; PONTUAL	PROJETAISTA
	QUESTIONÁRIOS	INTERESSE PELAS NECESSIDADES DAS PESSOAS; RESULTADOS GENERALIZÁVEIS, TRATADOS ESTATISTICAMENTE E INSERIDOS NO PROCESSO DE DESIGN	ANÔNIMA; UNIDIRECIONAL; FASES INICIAIS DO PROJETO	PROJETAISTA
	REGIONALISMO	REPRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIOS VOLTADOS A UM CONTEXTO HISTÓRICO/ SOCIALESPECÍFICO	ANÔNIMA; UNIDIRECIONAL; PONTUAL	PROJETAISTA
	DIÁLOGO	COMUNICAÇÃO PELO DIÁLOGO NAS FASES INICIAIS DO PROCESSO DE CONCEPÇÃO	IDENTIFICADA; BI DIRECIONAL; FASES INICIAIS DO PROJETO	PROJETAISTA
	ALTERNATIVA	ALTERNATIVAS CONCRETAS E COMPREENSÍVEIS PARA ESCOLHAS INDIVIDUAIS OU DE MAIORIAS DE ACORDO COM SUAS NECESSIDADES/ DESEJOS	IDENTIFICADA; BI DIRECIONAL; FASES INICIAIS E FINAL DO PROJETO	PROJETAISTA E PARTICIPANTE
	CO-DECISÃO	PRESSUPÕEM QUE AS PESSOAS ENVOLVIDAS SEJAM CONHECIDAS COMO INDIVÍDUOS MOTIVADOS; MAIOR TEMPO DE ENVOLVIMENTO COM O PROJETO	DIRETA; ATIVA; EM TODAS AS FASES DO PROJETO	PROJETAISTA E PARTICIPANTE
	AUTO-DECISÃO	PESSOAS VISTAS COMO ENTIDADES CRIATIVAS; INDEPENDÊNCIA DE FORMAS DE INTERVENÇÃO AUTORITÁRIAS	DIRETA; ATIVA; INDIVIDUAL E SINGULAR; EM TODAS AS FASES DO PROJETO	PARTICIPANTE

Fonte: Adaptado de Wuld, 1986.

Percebe-se que ao longo da escala proposta por Wuld - de passiva para ativa, o participante é cada vez mais reconhecido como indivíduo, com necessidades e desejos singulares. Estas percepções são observadas nas referências sobre o DP, em ações comprometidas com a participação ativa e que buscam propiciar ambientes de democracia e empoderamento social. Estas ações também enfatizam o participante como indivíduo complexo (Del Gaudio, 2014), valorizado pelo seu potencial criativo e detentor do poder de decisões sobre seu próprio futuro.

Assim, uma vez reconhecido como uma importante entidade criativa (Brown, 2009; Manzini, 2017; Wuld, 1986), o participante contribui não só com dados, mas com sua expertise sobre determinado contexto e passa, cada vez mais, a influenciar nas tomadas de decisão relacionadas ao projeto. Ainda observando a escala, da parte dos designers, observa-se uma mudança quanto ao tratamento e/ou relevância dada às informações fornecidas pelo participante, de forma que essas contribuições assumem um papel fundamental no processo de projeto.

Sobre este tópico, Schuler e Namioka (1993, p. 11) apontam ainda para uma grande diferença entre **fazer sugestões** e **tomar decisões**, assim como entre **ter o direito de participar** e **ter algum poder** dentro deste processo. Verifica-se que nos níveis iniciais da escada, ou quando normalmente são reconhecidos como “usuários”, as informações fornecidas pelos participantes são tratadas como dados ou respostas a alternativas. Essa condição em muito se assemelha às formas de aplicação relacionadas ao DP que utilizam a participação de forma consultiva, como validação e/ou avaliação de projetos, principalmente àquelas reconhecidas nas décadas de 1980 e 1990.

Desta forma, os autores também chamam atenção para como a participação pode assumir uma abordagem eticamente correta (pautada no desejo de propiciar autonomia às pessoas sobre seu próprio destino), mas também como pode ser utilizada para ajudar a produzir uma força de trabalho interessada e comprometida: enquanto o Design Participativo “requer e promove a democracia no local de trabalho, a participação nos processos de design pode não necessariamente levar à democracia” (Schuler; Namioka, 1993, p. 17).

Jernsand e Kraff (2015, p. 229) afirmam ainda que, se a participação for praticada sem cautela, ou intencionalmente contrária ao empoderamento, ela pode

assumir um caráter manipulador e antidemocrático. Sendo assim, a partir do momento em que é proporcionado e estimulado no participante sua capacidade de tomar decisões, o DP tende a assumir o caráter emancipatório característico das ações consideradas legítimas desta abordagem.

Também contribui para esta reflexão a afirmação de Ehn (2013, p. 4) de que nos processos de design podem ser identificados dois valores estratégicos. O primeiro, está relacionado à crença de que uma participação legítima pode levar a decisões de projetos que visam uma ideia “social e racional de democracia”. Em contrapartida, reconhece que há um valor comercial importante no conhecimento dos participantes, antes desconsiderado por muitas organizações e que, após acessado, pode ter se tornado uma das principais motivações para o uso deste tipo de abordagem.

Retomando as informações apontadas na escala, é possível refletir sobre a relação entre os tipos de participação (mais ativa ou passiva) x o tempo da ação x fases em que os participantes são envolvidos. Assim como já apresentado por Lima (2020), os processos projetuais que se comprometem em atingir uma participação mais ativa e conseqüentemente visam o empoderamento dos participantes, no geral, necessitam de maior tempo. Certamente, a inserção das pessoas em mais etapas do projeto necessita de mais estratégias e métodos de colaboração e demandam um período mais longo de interação.

Jernsand e Kraff (2015, p. 240) apontam ainda que, por se tratar de um processo que se inicia com a inserção de um agente externo em um contexto local, ações de DP tendem a finalizar após sua retirada. Sendo assim, processos mais longos, mas efetivamente preocupados com o empoderamento social, com a redistribuição de poderes e com a emancipação dos participantes possivelmente tendem também a provocar mudanças em futuros mais distantes. Isso pode ser justificado, pois os próprios participantes assumem ou reforçam sua autonomia dentro daquele contexto, diminuindo os impactos da saída dos atores externos.

Até o momento, os tópicos apresentados sobre a participação contribuíram para reforçar a importância da **democratização das tomadas de decisão** como ferramenta para proporcionar o **empoderamento social** característico das ações de DP. De forma complementar, conclui-se que a participação tem como característica

pressupor que o participante e os demais atores envolvidos compartilham um conhecimento que já existia no início, mas também um outro que passa existir durante e perdura após a participação, sendo assim um processo aberto e não somente uma ação isolada (Medeiros; Maass, 2020, p. 47; Wuld, 1986, p. 160).

Esta afirmação enfatiza um outro tópico importante relacionado ao DP: sua dimensão **pedagógica**. As orientações e referências sobre este tema levaram ao estudo de algumas obras de Paulo Freire, muitas das quais já vem sendo estudadas e relacionadas às ações de DP e que serão exploradas na seção a seguir.

1.2.2. Design Participativo sob a perspectiva Freireana

Uma importante referência sobre Educação são as obras do brasileiro Paulo Freire, cuja extensão não poderia ser discutida por completo neste trabalho. No entanto, é possível verificar alguns elementos de articulação entre sua proposta pedagógica e os princípios do Design Participativo. De acordo com Amaral, Maynard e Mazzarotto (2022), apesar de um notório “apagamento” da influência freireana na história do DP, a partir de uma aprofundamento crítico, é possível perceber três categorias de contribuições de Freire para o Design Participativo (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

Quadro 3: Contribuições Freireanas ao DP



Fonte: Adaptado de Amaral; Maynard; Mazzarotto, 2022

As contribuições ontológicas dizem respeito ao desvelamento e reconhecimento das dimensões políticas do design e dos designers como agentes ativos na mudança de sistemas de opressão. Neste caso, defende-se que a prática

do designer deve almejar uma abordagem que possibilite “que todas as pessoas possam ser livres para si, e lutar contra processos e produtos de design que façam justamente o contrário, reforçando opressões” (Amaral; Maynard; Mazzarotto, 2022, p. 5700).

Além disso, segundo o conceito freireano de “ser-mais”, temos um desejo de busca que parte da “consciência de mundo e consciência de si como ser inacabado” (Freire, 1996, p. 23-24). Aceitar esta condição como inerente a todos os indivíduos, e não própria de uma parcela específica que precisa ser “ajudada”, é um ponto de partida importante para adoção de práticas projetuais. Desta forma, busca-se que não se perpetue a desumanização presente em realidades de opressão e apresenta um caminho possível para libertação de camadas desfavorecidas pela hierarquia social vigente. Assim, por ser uma abordagem que, ao menos em teoria, preza pelo reconhecimento e valorização de todas pessoas inseridas no processo, o DP pode se configurar como prática orientada à liberdade.

No segundo grupo de contribuições, ressalta-se os conceitos de: diálogo e solidariedade, autonomia e protagonismo, síntese cultural, conscientização e práxis. Vale destacar que para Amaral, Maynard e Mazzarotto (2002), esta categoria dizia respeito inicialmente às contribuições epistemológicas. Porém, o presente trabalho propõe que sejam interpretadas como contribuições metodológicas pois, como os próprios autores aponta, dizem respeito a como, ou seja, quais métodos podem ser utilizados para se projetar nesse mundo.

Sendo assim, resgata-se que para Freire (1992), o diálogo é uma relação democrática de abertura. Com fins pedagógicos, é o caminho oposto ao tradicional discurso para um ouvinte, sendo necessária uma construção de conhecimentos solidária com o outro, a partir do reconhecimento de sua subjetividade, sem iniciativas absolutas (Freire, 1987, p. 11). Desta forma, o diálogo dentro dos processos de projeto participativos “é uma ação horizontal, solidária, que quebra relações verticais do tipo professor/aluno e designer/usuário” e deve ser “libertador e problematizador das opressões da nossa realidade” (Amaral; Maynard; Mazzarotto, 2022, p. 5704).

Há ainda que se ressaltar dentro de um panorama de opressão, que o diálogo horizontal só poderá ser atingido se houver uma constante busca pela autonomia dos

atores envolvidos. No DP, isso é almejado no momento em que se pretende criar condições favoráveis para o reconhecimento e valorização dos indivíduos enquanto seres criativos e quando assumem o papel de protagonista que lhes é de direito dentro de seu próprio contexto. Ainda segundo os autores, a autonomia e o protagonismo não devem ser entendidos como mera concessão dos designers, mas como frutos de um legítimo reconhecimento das capacidades inerentes a todos os seres humanos de criar e mudar sua realidade (Amaral; Maynart; Mazzarotto, 2022).

Outro conceito que se relaciona com a abordagem do DP é o da síntese cultural. Segundo Freire (1987, p. 112), toda ação que incide sobre a estrutura social é uma ação cultural, podendo mantê-la, ou seja, estar a serviço da estrutura de dominação vigente, ou destinada à modificá-la, a serviço da libertação dos homens. Numa ação cultural antidialógica, cujo objetivo reside na dominação, verifica-se um processo de invasão cultural. Do ponto de vista pedagógico, a maioria das decisões didático/pedagógicas são tradicionalmente feitas a partir da perspectiva do educador, que pouco ou nada é influenciado pelo contexto no qual pretende se inserir.

Na síntese cultural, almeja-se uma relação dialógica, e um entendimento a partir da vivência, hábitos, costumes e desejos das pessoas inseridas em seu contexto. Neste caso, o educador se desloca de seu ponto de partida externo, e emerge de forma solidária e aberta, deixando de ser espectador:

Isto tudo implica em que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra (Freire, 1987, p. 113).

Dentro dos processos de DP, o diálogo entre designers e participantes deve assumir esta intenção. Não permitir uma postura opressiva por parte dos primeiros, mas visa um posicionamento dentro do processo projetual que estimule a diluição de hierarquias e que não imponha seus interesses e valores em detrimento daqueles dos próprios participantes.

Os últimos dois conceitos relacionados às contribuições metodológicas das obras de Paulo Freire ao DP são o de conscientização e práxis. Segundo o educador, quanto mais criticamente conscientes de sua realidade e de sua práxis, os homens podem se tornar sujeitos de sua própria história, buscar e lutar por sua autonomia e

modificar estruturas de opressão, preparando-os “no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 1987, p. 72). Em ações consideradas legítimas de DP, as quais são reforçados seus princípios pedagógicos e emancipatórios, o designer também assume o papel de instrumento que auxilia na tomada de consciência dos participantes quanto à sua realidade.

Sobre a última categoria⁶, entende-se a gnosiologia como uma “proposição teórica da emancipação do sujeito” que se ocupa em “estudar origens, temas, valores, assuntos e elementos cognitivos implícitos na natureza dos comportamentos humanos” (Chacon, 2023, p. 68). Desta forma, uma produção pautada na compreensão de que mundo queremos, e de que forma queremos cria-lo a partir da comunicação entre sujeitos e objetos configura-se como situação gnosiológica (Freire, 1987, p. 44) “

Portanto, as contribuições gnosiológicas estão associadas aos conceitos de: temas geradores, círculos de cultura e decodificação/codificação. Assim como discutido, uma abordagem conscientizadora visa a reflexão crítica existencial sobre as relações homens-mundo e homens-homens.

Esse pensar permite a constatação de um “tema gerador”, ou seja, proporciona a apreensão da atuação dos homens em relação à sua própria realidade, ou sua práxis (Freire, 1996, p. 62) e à identificação de temas relevantes acerca dela. Após constatados, os temas geradores podem ser discutidos nos círculos de cultura. Neles, por meio do diálogo, serão iniciados processos de codificação e decodificação do conhecimento que permitem tanto a apreensão dele, como a verificação de novas realidades voltadas à libertação.

Em ações de DP, os temas geradores se associam às problemáticas projetuais e não podem ser identificados ou impostos pelos designers, a partir de sua percepção subjetiva. Como afirmado, os temas são reconhecidos pelos próprios participantes, ao refletirem criticamente sobre suas realidades. Além disso, devem ser trabalhados em espaços de diálogos horizontais e participativos como os círculos de cultura, nos quais designers e participantes iniciam um processo análogo à codificação e

⁶ Ressaltar-se que, partindo do próprio ponto de vista freireano, o uso do termo contribuições gnosiológicas seja mais adequado aos conceitos apresentados pelos autores do artigo, os quais inicialmente adotaram o termo “metodológicas” para esta categoria.

decodificação, sendo possível “desvelar de formas cada vez mais críticas as relações de opressão codificadas” (Amaral; Maynart; Mazzarotto, 2022, p. 5708).

As relações com as obras freireanas utilizadas nesta discussão referem-se à qual mundo pretende-se criar e para isso, quais formas e quais ferramentas serão utilizadas considerando as dimensões pedagógicas do DP enquanto abordagem projetual. No entanto, ainda sobre essa dimensão, outros autores também apresentam conceitos relevantes para este trabalho, organizados na seção seguinte.

1.2.3. Conhecimento tácito, correspondência e a inteligência coletiva

Segundo Ibarra (2022, p. 243), há conhecimentos de grande valor na vida cotidiana que podem ser acessados durante os processos de design por meio de práticas participativas, e que visam a construção de realidades mais democráticas e plurais. A produção e a disseminação desses conhecimentos está relacionada à capacidade de cada indivíduo em ser intuitivo, reconhecer padrões, construir sentidos emocionais e funcionais e expressá-los com palavras e símbolos, possibilitando a geração de soluções inovadoras e compatíveis com sua realidade (Brown, 2009, p. 10).

Em referências sobre o DP, este tipo de saber é nomeado como conhecimento tácito e termos como implícito, holístico (Spinuzzi, 2005, p. 165), cognitivo e afetivo (Light; Akama, 2012, p. 69) são encontrados em sua caracterização. De forma complementar, Spinuzzi (2005) afirma que o DP deve ser compreendido como uma metodologia de pesquisa que tem como principal objeto de estudo o conhecimento tácito dos participantes.

Na prática, em ações de DP, acredita-se que ao construir uma ponte entre os **conhecimentos tácitos** dos participantes e o conhecimento analítico e abstrato dos pesquisadores, por meio da interação entre pessoas, práticas e artefatos, busca-se como resultado um design emergente, contextualizado, implícito e holístico (Spinuzzi, 2005).

Vale ressaltar que, ao falar da pesquisa participativa, Rodrigues Brandão (2005) adota os termos conhecimento popular (equivalente ao conhecimento tácito) e conhecimento erudito (relacionado ao conhecimento científico/ técnico). Apesar da

diferença na nomenclatura, é comum o reconhecimento de que ações preocupadas com a participação ativa devem possibilitar a incorporação desses saberes durante o projeto. Portanto, admite-se que há um caráter construtivista nas ações de DP que, apesar de não ser totalmente formalizado ou classificado, busca empoderar os participantes e permitir a eles, não apenas confirmarem resultados, mas co-interpretar, co-analisar e co-projetar respostas (Spinuzzi, 2005).

Ademais, admite-se que o profissional de design também possui uma bagagem e precisa estar aberto para que seu próprio conhecimento seja modificado e expandido, à medida que ele interage, observa e cria com outras pessoas (Light; Akama, 2012, p. 69). Neste sentido, podemos recorrer ao argumento de Ibarra (2022) de que o design deve ser tratado como **correspondência**.

Segundo a autora, há um importante diálogo entre designer, usuário⁷ e a realidade na qual esses agentes interagem entre si. Identifica-se uma relação em que o objeto projetual é criado, utilizado e reinventado por meio de processos que comportam diferentes conhecimentos, principalmente àqueles reconhecidos fora do ambiente acadêmico, mais relacionados com o cotidiano, o uso e a vivência dos atores:

Desta maneira, reconhecemos que não são apenas os seres humanos que configuram o mundo, mas que o mundo nos transforma também. Ou seja, os processos de design não resultam apenas em dar forma a uma matéria. Na medida em que nos encontramos com os materiais que conformam o mundo, estes também dão forma a quem somos. Nós também somos transformados no processo. Para mim, isso é correspondência. (Ibarra, 2022, p. 140-141)

Reconhecer a possibilidade da correspondência em ações de design também implica em uma maior flexibilidade e adequação do processo projetual à diferentes realidades. Novamente, é possível enfatizar o **caráter pedagógico** do DP, em que a disposição para o diálogo e a abertura para novos tipos de conhecimento almejam uma contribuição positiva e ativa dos atores envolvidos o que leva, conseqüentemente, a melhoria no contexto em que estão inseridos.

Desta forma, sobre o conhecimento adquirido de forma colaborativa, vale ainda ressaltar o que Atlee (2002) descreve como **inteligência coletiva**: “uma integração coerente da diversidade que seja maior do que qualquer um ou todos

poderiam gerar separadamente (...) um consenso criativo”. A inteligência coletiva se aprimora à medida que inclui de forma construtiva diversos pontos de vistas. Há, portanto, uma visão política embasada na democracia como instrumento e recurso para criação de processos que permitem e vislumbram o empoderamento das pessoas (Atlee, 2002).

Possibilitar essa construção de conhecimento pode ser um dos principais fatores para ações de DP com resultados considerados positivos (Sanoff, 2011, p. 13). Verifica-se, portanto, a necessidade de repensar o processo projetual, almejando um planejamento adequado e que promova a incorporação de conhecimentos tácitos, a construção de um ambiente propício ao diálogo e a correspondência. Desta forma, acredita-se que o percurso projetual consiga comportar a complexidade e as incertezas inerentes a esta abordagem, em que o designer assume um importante papel de facilitador.

1.2.4. O designer como facilitador

Como apontado, o DP possui dimensões e características específicas, principalmente quando se almeja que a prática corresponda, ou ao menos se aproxime, dos princípios teóricos de ações consideradas legítimas. Para isso, a elaboração de um planejamento adequado contribui para uma maior qualidade do processo projetual e conseqüentemente dos resultados obtidos por meio dele. Por isso, este planejamento implica em compreender “como isso se relaciona com as características do praticante, sua visão de mundo, propósito e decisões do dia” (Light; Akama, 2012, p. 61):

Quando estamos abertos conscientemente ao que está por vir, criamos mais espaço para a participação e construímos processos mais coerentes com as pessoas, coisas e circunstâncias com as que trabalhamos. (Ibarra, 2022, p. 196-197),

Além disso, pressupõe-se que o uso de ferramentas tradicionais de design seja insuficiente para coordenar as atividades de colaboração, por serem abstratas e de certa maneira genéricas, quando se trata de um contexto social ou profissional específico (Jersand; Kraff, 2015, p. 240; Schuler; Namioka, 1993, p. 157-159). Dentro deste panorama, normalmente é necessário identificar facilitadores cujo papel não é fornecer respostas, mas sim: planejar e desenvolver ferramentas adequadas aos

atores envolvidos independente de seu treinamento técnico (Sanoff, 2011, p. 15); compreender o contexto e reunir pessoas para ajuda-las a imaginar e determinar o que e como devem ser feitas as ações (Sanoff, 2011, p. 15; Schuler; Namioka, 1993, p. 185); fornecer aconselhamento e orientações durante o processo, visando a resolução de conflitos; e nutrir o interesse do grupo (Schuler; Namioka, 1993, p. 265).

Também é papel do facilitador manter uma constante preocupação em esclarecer as diferentes percepções e expectativas dos atores envolvidos. Sobre este aspecto, reforça-se a necessidade de que este plano de ações seja flexível e busque uma coerência com os objetivos e contexto do projeto (Sanoff, 2011, p. 15). Vale destacar a importância de que este papel seja assumido por uma pessoa com boas habilidades sociais e que busque permanecer isenta de interesses pessoais, os quais podem comprometer os resultados do projeto (Schuler; Namioka, 1993, p. 265).

Regularmente este papel é assumido pelo designer que, pela sua formação, espera-se que esteja capacitado a investigar, descobrir e testar diversos caminhos por meio da combinação entre fatores técnicos, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais (Papanek, 1995, p. 5). Para isso, o designer facilitador de processos participativos deve atuar reconhecendo “a diversidade, a identidade das pessoas, compreende seus limites e suas potencialidades” (Couto, 2017, p. 31).

1.2.5. Reflexões gerais sobre Design Participativo

Ao buscar compreender as origens e princípios do DP percebe-se que, ao longo dos anos, nem sempre ações reconhecidas na literatura como Design Participativo se apoiavam em causas compromissadas com seu caráter pedagógico e emancipatório, ou com vistas ao empoderamento social e à democratização das tomadas de decisão.

Os diferentes contextos apresentados, principalmente aqueles referentes à Europa e Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, apresentam a inserção de participantes nos processos de projeto de diversas formas, muitas delas enraizadas no desejo de se manter uma realidade existente, ao invés de modifica-la.

Em teoria, a ideia de democracia não é nova e pode ser relacionada com a participação de cidadãos em processos de tomadas de decisão coletiva utilizados desde a Grécia Antiga. No entanto, mesmo naquele momento, na prática, parte da

sociedade já tinha sua liberdade de participação negada, pois não era considerada apta a contribuir nas discussões como, por exemplo, as mulheres e os escravos (Sanoff, 2011; Schuler; Namioka, 1993).

A democracia moderna segue esta mesma visão controversa de que, em teoria, todos deveriam ter o direito de participar em decisões sobre seu futuro. Na prática, porém, mesmo utilizando instrumentos para assumir posições compatíveis com o interesse da maioria, continua-se assegurando a manutenção de cenários de opressão. Sendo assim, para ser legítima, a tomada de decisão não depende somente do resultado escolhido, mas também do processo como um todo. Para isso, deve ser perceptível que a mesma foi tomada de forma justa, aberta e democrática, através do diálogo, reflexão, crítica e compromisso (Freire, 1996; Lima, 2020; Sanoff, 2011; Schuler; Namioka, 1993).

Neste sentido, propor ações de design que almejam princípios considerados legítimos de DP não é tarefa simples; entretanto, nem por isso deve ser colocada de lado. Segundo Lima (2020), é preciso assumir posições que apoiem os parceiros, não de maneira ilusória, mas que compreenda os conflitos de interesses existentes e procurem reverter cenários de desempoderamento.

Diante de tamanho desafio, faz-se necessário identificar caminhos possíveis para aplicação dos princípios do DP, sendo um deles a proposição de práticas participativas dentro do contexto da educação em Design, como é o caso da disciplina escolhida como estudo de caso para esta pesquisa. A próxima seção irá discutir os temas relacionados a este contexto e busca identificar no ambiente acadêmico um terreno fértil para ações de design comprometidas em promover mudanças sociais compatíveis com esses ideais.

1.3. Educação em Design

O início desta seção consiste no aprofundamento dentro do campo do Design para compreender suas origens, práticas e, especificamente, as ações relacionadas à abordagem do Design Participativo. No entanto, destaca-se que o recorte desta pesquisa pretende discutir sobre o Design (ou como já estabelecido, um modelo social para o Design) dentro do contexto da Educação e, mais especificamente, do ensino de projetos, contexto em que se situa o Estudo de Caso escolhido.

A princípio, foi necessário compreender o papel das Universidades e principalmente o papel social da Educação perante os desafios reconhecidos na atualidade. Em seguida, este trecho do trabalho busca compreender o contexto em que a Educação universitária em Design surgiu e se moldou ao longo dos anos e reflete sobre a crescente expansão dos campos de atuação desta área. Ademais, reconhece os possíveis caminhos pedagógicos que se dispõem a atuar na sociedade atual de acordo com um modelo social para o Design.

Em seguida, assim como nas discussões apresentadas na seção 1.2.2, vários pontos de contato com as obras de Paulo Freire foram resgatados. Além de suas contribuições reconhecidas mundialmente e das conexões estabelecidas com os temas da Educação para libertação e do DP, o uso desta referência, assim como a maioria das que aparecerão ao longo desta seção, objetivam utilizar análises e propostas destinadas à Educação dentro do âmbito universitário brasileiro que partam de uma perspectiva latino-americana, e não somente a partir de contribuições europeias ou norte-americanas.

Sendo assim, esta seção se subdivide em quatro temas: A Educação Universitária em Design; Design em Parceria: ensino de projeto com participação; Educação Bancária, Educação Libertadora e os desafios do ensino universitário; e Reflexões sobre a Extensão Universitária.

1.3.1. A Educação Universitária em Design

Reconhecer os fatores que levaram às configurações que a educação universitária apresenta é o ponto de partida adotado para compreender o contexto em que o ensino de Design, especificamente, encontra-se na atualidade. Sendo assim, destaca-se que a origem das Universidades está sempre acompanhada de uma sociedade altamente hierarquizada e conseqüentemente geradora de conflitos de interesses.

No que diz respeito a esses conflitos, serão discutidos aqueles relacionados ao acesso à informação. Num primeiro caso, há momentos em que a educação tem um caráter excludente, ou seja, está disponível apenas à uma pequena parcela favorecida e por isso, tem como fruto uma produção destinada a outra pequena, talvez até menor, parcela da população (Friedman, 2002, p. 46). Este é um processo

denominado como mercantilização da educação, “com objetivos de lucro, para atender a variadas possibilidades financeiras, em benefício de interesses individuais” (Soares; Vieira, 2014, p. 166).

Por outro lado, é possível identificar momentos em que há interesse em viabilizar o acesso à educação, quando as Universidades, principalmente instituições públicas, são compreendidas como importante instrumento de democratização da Educação. Neste caso, verifica-se uma tentativa legítima de mudança sociais; no entanto, vale destacar que ainda dentro de um contexto hierarquizado, o acesso à uma formação universitária pode ser uma necessidade do próprio sistema, de aumento de produção, ou uma tentativa de manipulação, por exemplo.

Mesmo reconhecendo estas intenções conflitantes em que as Universidades assume papéis diferentes dentro da sociedade, de maneira geral, ao longo dos anos, elas passaram a ser reconhecidas por meio de funções essenciais como: “criação, elaboração e transmissão do conhecimento, de difusão da cultura e de veículo de adaptação às mudanças sociais” (Couto, 1997, p. 71). Desta forma, as Universidades passam a representar uma instituição capaz de responder e se adaptar aos contextos históricos e sociais nos quais estão inseridas.

Ao voltar-se especificamente para o surgimento da Educação Universitária em Design, verifica-se que a formação voltada para esta área também tinha em seu currículo disciplinas compatíveis com a realidade daquele momento, uma Era Industrial voltada ao progresso e ao desenvolvimento técnico (Berno, 2013; Denis, 2000; Landim, 2010; Silveira; Bertoni; Ribeiro, 2016). Eram, portanto, disciplinas pouco conectadas aos conteúdos de cunho social e/ou ambiental, os quais foram incorporados com mais efetividade posteriormente.

Este foco nas habilidades técnicas também foi norteador durante a criação dos programas de ensino de Design no Brasil, cuja origem está associada a abertura da ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial (na UERJ) em 1963 que, pelo próprio nome, já reforça sua vocação voltada às necessidades tecnológicas da indústria. Considerando sua importância fundamental na “estruturação do Design como campo profissional” (Denis, 2000, p. 196) no país, pressupõe-se uma ampla quantidade de profissionais cuja formação enfatiza questões deste caráter.

Ainda sobre a Educação em Design, não só no Brasil, é possível encontrar autores que afirmam que esta formação tecnicista pouco coopera para construção de uma mentalidade crítica-reflexiva dos estudantes (Berno, 2013; Landim, 2010, p. 143; Papaneck, 2006, p. 291). Este argumento reforça um caráter passivo da educação, cujo molde contribui na manutenção de um contexto social vigente, marcado por graves problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos, responsáveis pelo aumento das desigualdades e pela fragmentação social.

Assim, é possível pressupor que a sociedade atual resulta da atuação de profissionais, não só designers, mas também em outros campos, formados em Universidades dentro de um contexto tecnicista. Dessa forma, identifica-se uma necessidade de adequação no foco da educação, a qual deve buscar a capacitação adequada de estudantes para atuar como agentes ativos de um futuro socialmente mais promissor (Berno, 2013; Landim, 2010, p. 143; Papaneck, 2006, p. 291; Silveira; Bertoni; Ribeiro, 2016, p. 22).

Entramos em um período de mudanças políticas, socioeconômicas, tecnológicas, financeiras e ambientais que inevitavelmente afetaram a profissão de design e exigiram uma reavaliação dos programas de educação em design. Embora se possa perceber a profissão como vítima dessas transformações, o design tem um papel ativo a desempenhar em abordagens que promovam mudanças sociais e globais (Bonsiepe, 2011, p. 50, tradução livre).

A partir desta reflexão, percebe-se que as propostas para a Educação em Design precisam ser diferentes daquelas em que as universidades se moldavam de acordo com o contexto no qual estavam inseridas, e garantem a manutenção de um modelo social. As palavras de Bonsiepe chamam atenção para mudanças na Educação nas quais a universidade assuma um papel ativo empenhada em modificar este modelo. Nesta mesma direção, Lleras e Trummer (2012, p. 21) defendem ser necessária a criação de uma estrutura de *ensino aberta*, capaz de se adaptar às mudanças contextuais e que acolha tanto um modelo científico, focado na transmissão de conhecimentos ligados aos processos e habilidades técnicas específicas, quanto uma abordagem humanística, voltada ao pensamento crítico e a solução criativa.

Vale destacar que em 2011, o ICOGRADA⁸ publicou um manifesto com oito instruções para nortear o futuro da educação em design, dos quais destacam-se três:

1. inculcir uma mentalidade compassiva e crítica e nutrir uma atitude autorreflexiva e capacidade de adaptação e evolução por meio de ferramentas e métodos de aprendizagem inovadores para comunicação e colaboração.

7. preparar os alunos para a mudança tecnológica, ambiental, cultural, social e econômica. Para esse fim, deve evoluir de projetos gerados por professores para uma definição de problema mais participativa, permitindo que os alunos tratem democraticamente suas próprias preocupações e formas de aprender com projetos iniciados pelos alunos.

8. estimular em alunos de todos os níveis, incluindo pré-universitários, a curiosidade intelectual e o compromisso com o aprendizado ao longo da vida (ICOGRADA, 2011, p. 9-10)

Há nessas instruções, e em referências como Couto (1997), Friedman (2002, p. 45), Lleras; Trummer (2012, p. 21); Manzini (2017) e Papanek (1995), uma preocupação em formar não só profissionais, mas também cidadãos capazes de atuar de forma crítica e reflexiva. Também fica perceptível a intenção de promover formas para garantir a autonomia dos estudantes ao longo de seu desenvolvimento, de forma participativa e democrática. Esta intenção extrapola os limites temporais dos estudantes junto à universidade e alimenta a perspectiva de que o ensino possa viabilizar uma tomada de consciência frente a realidade de cada indivíduo com vistas a uma atuação posterior capaz de modifica-la (Freire, 1987).

No entanto, não é tarefa fácil planejar e promover mudanças ou mesmo reconhecer qual o caminho para formação de designers comprometidos com as demandas globais verificadas atualmente. Assim, em concordância com autores como Berno (2013), Bonsiepe (2011), Couto (1997), Manzini (2017), Landim (2010) e Papanek (1995), acredita-se ser necessário trazer para dentro dos cursos de Design experiências cuja abordagem aceita, respeita e promove as diferenças culturais, e que, para isso, tenham um currículo que almeja a busca por soluções de problemas reais identificados na sociedade.

Silveira, Beroni e Ribeira (2016, p. 23) acrescentam ainda que estas formas de colaboração inter e transdisciplinares oferecem um contraponto ao modelo vigente

⁸ *International Council of Graphic Design Associations*, organização não governamental fundada em 1963 com sede em Montreal, Canada (<https://www.theicod.org/en>)

na maioria dos cursos de Design brasileiros e promove uma integração entre academia, indústrias e a sociedade civil de forma aberta e descentralizada.

Neste sentido, Landim (2010) aponta para as disciplinas de projeto e sugere que elas sejam estrategicamente elaboradas como práticas de habilidades com enfoque humanístico e de valores culturais diversos. Para a autora, este exercício deve ser realizado repetidamente, até que a valorização dos aspectos subjetivos e teóricos se torne intrínseca ao processo projetual “preparando não somente um dosador de diversos fatores e aspectos projetuais, mas um pensador para novas e diferenciadas soluções” (Landim, 2010, p. 144).

Percebe-se ainda na literatura uma orientação quanto à mudança de atuação do professor em seu relacionamento com os estudantes. Faz-se necessário alterar as dinâmicas de poder tradicional na estrutura de aprendizado, apostando em uma relação mais colaborativa e interdisciplinar (Bonsiepe, 2011, p. 51). Estas relações buscam o acolhimento e inclusão da diversidade (Soares; Vieira, 2014, p. 167). Nessa relação, “não há transmissão de um saber pré-elaborado, mas a produção coletiva de um saber novo (...) centrado na capacidade de interpretar e intervir criativamente na realidade” (Couto, 1997, p. 80).

Uma referência para a proposição de estruturas pedagógicas dentro dos cursos de Design brasileiros é a metodologia Design em Parceria, desenvolvida na PUC-RIO. A seção a seguir apresenta esta proposta com a intenção de exemplificar aspectos importantes da fundamentação teórica realizada até então, principalmente por se tratar de uma experiência real consolidada.

1.3.2. Design em Parceria: ensino de projeto com participação

A metodologia Design em Parceria, desenvolvida na década de 1980 pelo Departamento de Artes & Design da PUC- RIO tem como principal objetivo tirar os estudantes da sala de aula e leva-los para um contexto real. Desta forma, a proposição projetual não é pré-estabelecida pelo professor, mas sim fruto de um processo de observação e identificação de demandas do cotidiano de potenciais parceiros, também escolhidos pelos estudantes (Araujo, 2017, p. 22-23).

Atualmente, a metodologia é desenvolvida na disciplina Projeto Básico Contexto e Conceito, oferecida de forma obrigatória para os estudantes de primeiro

período do curso de Design da própria universidade. Conforme o artigo Design em Parceria: experiências de ensino de projeto em design fundamentadas na participação e no diálogo (Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020), tem carga horária de 10 hrs/aula semanais, com turmas de aproximadamente 20 alunos. Além disso, dois professores são responsáveis pelo acompanhamento das atividades projetuais, juntamente com uma equipe multidisciplinar de, em média, mais 10 professores, responsáveis pelos conteúdos específicos complementares.

Segundo Araújo (2017), o processo projetual desenvolvido durante o semestre tem como foco a interação entre os futuros designers e o parceiro, levando em consideração seus aspectos humanos: “o modo de ser, de estar, de agir, de se manifestar, assim como os desejos, valores e intenções” (Araujo, 2017, p. 27). Ainda segundo a autora, cabe ressaltar que, diferentemente do entendimento de Design Social (ver sessão 1.1), a metodologia do Design em Parceria busca motivar nos estudantes o reconhecimento de singularidades em contextos diversos, e não necessariamente àqueles voltados a minorias ou grupos menos favorecidos. Para isso, tomando como exemplo de aplicação a oferta realizada no primeiro semestre letivo de 2019 (apresentada no artigo), a disciplina está estruturada em 4 etapas de desenvolvimento e finaliza com uma Feira de Exposições de Projetos (Quadro 4).

Em cada uma das etapas são observados ganhos em relação ao desenvolvimento dos estudantes, a maioria deles relacionados com a capacidade de ouvir, identificar, interagir e criar em um contexto de projeto experimental e intuitivo. Esses aprendizados estão associados com a percepção de um ganho pessoal em relação a sua própria autonomia, à medida que o projeto se desenvolve. Também não deixam de ser observadas aquisições de conhecimentos técnicos como materiais, técnicas e processos de projeto; capacidade de desenvolvimento e apresentação de conceitos; capacidade de organização, registro e exposição (Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020).

Quadro 4: Estrutura da disciplina Projeto Básico Conceito e Contexto (2019-1)

CRONOGRAMA	6 SEMANAS	5 SEMANAS	2 1/2 SEMANAS	2 1/2 SEMANAS	EVENTO
ETAPAS DO PROJETO	ESCOLHA E CONTEXTUALIZAÇÃO	PRODUÇÃO DE EXPERIMENTOS E EXPERIMENTAÇÕES	CONCEITUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	CONSTRUÇÃO E OBSERVAÇÃO DO USO	FEIRA DE PROJETOS
AÇÕES	ESCOLHA DO PARCEIRO IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO: CONVIVÊNCIA, ENVOLVIMENTO, OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES E INTENÇÕES DO PARCEIRO; IDENTIFICAÇÃO DE FRASE- TEMA, A PARTIR DO UNIVERSO VOCABULAR	CONSTRUÇÃO DE EXPERIMENTOS USO DOS EXPERIMENTOS PELOS PARCEIROS E COLETA DE INFORMAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE VARIAÇÕES, TESTES E REFORMULAÇÕES; GERAÇÃO DE NOVOS EXPERIMENTOS	DEFINIÇÃO DE SITUAÇÃO DE USO E CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE FORMA E CONCEITO ESTUDOS E TESTES PARA CONSTRUÇÃO DE EXPERIMENTO FINAL	ESTUDOS E CONSTRUÇÃO DE EXPERIMENTO FINAL DOCUMENTAÇÃO DO PROCESSO E RESULTADOS ALCANÇADOS	PRODUÇÃO DE PRANCHAS SÍNTESES, VÍDEOS DE DEPOIMENTOS
CONTEÚDOS DAS AULAS	PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO; METODOLOGIA PROJETUAL; OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE; REPRESENTAÇÃO DESENHO; REPRESENTAÇÃO FOTOGRÁFICA; TEXTO	PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO; METODOLOGIA PROJETUAL; REPRESENTAÇÃO DESENHO; REPRESENTAÇÃO FOTOGRÁFICA; TEXTO; OFICINAS PARA CONSTRUÇÃO DE EXPERIMENTOS	PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO; METODOLOGIA PROJETUAL; REPRESENTAÇÃO FOTOGRÁFICA; TEXTO; OFICINAS; LINGUAGEM GRÁFICA	PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO; METODOLOGIA PROJETUAL; REPRESENTAÇÃO FOTOGRÁFICA; TEXTO; OFICINAS; LINGUAGEM GRÁFICA	

Fonte: Organizado de Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020

Destacam-se dois pontos considerados pelo artigo e que contribuem para a obtenção de resultados positivos. O primeiro deles é o uso da metodologia Design em Parceria com os estudantes do primeiro período, visto como vantajoso, pois vem acompanhada de um momento em que, em muitos casos, a busca pelo Design foi movida por uma escolha pessoal, o que possivelmente gera uma entrega de forma mais aberta e engajada à proposta. Outro ponto positivo é a perspectiva de continuar trabalhando com esta abordagem ao longo do curso, verificada também na procura dos estudantes por mais disciplinas deste caráter (Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020, p. 142).

O segundo ponto, também destacado pelos autores, é a inserção da proposta em um contexto universitário de tradição humanística, com princípios pautados no pluralismo, na reflexão e enriquecimento social por meio de diálogos e práticas interdisciplinares e interdepartamentais (Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020, p. 141). Fica perceptível na descrição da estrutura da disciplina, que há um engajamento significativo por grande parte do corpo docente: um esforço conjunto para que a disciplina abra caminhos para o diálogo entre os vários professores e estudantes, todos em prol de um objetivo comum durante aquele semestre.

Cabe ainda uma reflexão pautada nas discussões apresentadas na seção 1.2.1 sobre a participação. Para isso, resgata-se o que para Wuld (1986) seriam seus efeitos emancipatórios, educativos e de socialização. Percebe-se com esta descrição

da metodologia Design em Parceria que, apesar de não estar focada em projetos voltados ao Design Social, a participação, representada aqui pela colaboração entre estudantes e docentes e entre universidade e sociedade, é um instrumento de reestruturação do ensino de projetos com vistas à formação de designers que reconhecem tanto seu papel de cidadãos, quanto os possíveis caminhos para atuar em demandas reais da sociedade.

Por fim, percebe-se na proposta metodológica apresentada, uma referência direta a elementos da pedagogia freireana como, por exemplo, a inserção dos estudantes dentro de um contexto social real. A partir deste movimento, percebe-se uma intenção de se projetar a partir da compreensão dos próprios parceiros de sua realidade, o que proporciona a identificação de frases-temas, ou como conhecidos na literatura de Paulo Freire, os temas-geradores (ver seção 1.2.2).

Outras conexões com as obras do educador consideradas na discussão deste trabalho serão apresentadas a seguir, tanto no que diz respeito ao Design em Parceria, quanto às demais práticas de ensino.

1.3.3. Educação Bancária, Educação Libertadora e os desafios do ensino universitário

Assim como é possível relacionar as discussões sobre o DP à pedagogia freireana (ver seção 1.2.2), compreender os conceitos de “educação bancária” e “educação libertadora” defendidos por Paulo Freire são importantes para embasar propostas educacionais que buscam promover mudanças positivas na sociedade.

Entende-se por *Educação Bancária* aquela em que o professor, como sujeito do processo educativo, “deposita” nos estudantes os conhecimentos que julga necessário à compreensão de determinado tema. Os estudantes recebem aquelas informações, desconectadas de sua realidade e carregadas com os julgamentos de valor de quem as fornecem (Freire, 1987, p. 55).

Este tipo de abordagem caracteriza-se como uma invasão cultural, instrumento de manipulação, conquista e domesticação (Freire, 2022, p. 51). Reconhecível em grande parte das experiências educativas, sejam elas de alfabetização ou no ensino universitário, pressupõem uma parte fixa, detentora do

saber, que fornece seus conhecimentos a outra parte, também fixa em sua condição de não saber:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 37).

Esta é uma relação hierarquizada de Educação, responsável pela manutenção de posições que colaboram para um panorama de opressão. Desta forma, não há margem para reflexão e crítica pois, ao adotar o estudante como “um recipiente vazio”, desconsidera-se sua autonomia e dignidade (Freire, 1996, p. 25).

Em contrapartida, a Educação defendida por Freire assume um importante papel social de libertação dos homens e por isso, não pode adotar ferramentas que desumanizam o estudante, mantendo-o alienado em sua condição de oprimido. Segundo Freire e Betto (1997, p. 73), para ser libertadora, a prática pedagógica deve ser feita com o estudante, e não para ele, partindo de uma compreensão crítica do seu dia-a-dia e de sua própria realidade. Para não ser opressor, o processo educativo deve ter como protagonista o estudante; o professor “é apenas aquele que vai ajudar a explicitar e a sistematizar aquilo que a vida e o contexto dos educandos fornecem como elemento” (Freire; Betto, 1997, p. 44).

Sob esta perspectiva, a *Educação Libertadora* deve estar pautada no diálogo entre os homens e suas relações com o mundo. O processo pedagógico baseado no diálogo permite a criação dos chamados “círculos de cultura”, uma tentativa de ultrapassar os paradigmas da educação tradicional (bancária) em que o potencial criativo do estudante é anulado e os interesses de uma minoria opressora são satisfeitos (Freire, 1987; Serpa *et al.*, 2020).

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (Freire, 1987, p. 51)

De acordo com Serpa *et al.* (2020, p. 2), os círculos de cultura possuem três fases dialéticas e interdisciplinares: 1) pesquisa temática sobre o dia-a-dia dos indivíduos, a partir da qual serão extraídos temas-geradores, ou seja, temas que servirão de norte para compreensão e modificação da realidade, uma vez que foram

extraídos dela; 2) codificação e decodificação dos temas geradores, momento no qual os estudantes escrevem, reescrevem e/ou desenham palavras que fazem parte de seu universo. Este processo é essencial para a emergência de novas percepções e conhecimentos a respeito da realidade vivida. 3) por fim, o estudante compreende seu papel de protagonista no processo de aprendizagem e espera-se que, a partir da tomada de consciência, seja possível transferir o conhecimento para outras esferas de sua vida, permitindo mudanças mais profundas.

Vale ressaltar que, dentro dos círculos de cultura, o educador tem papel fundamental de “criar mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, da palavra dos educandos” (Freire; Betto, 1997, p. 73). Para isso, a relação dialógica estabelecida entre professor e estudante deve vir acompanhada de uma sincera empatia e humildade com o outro, um ato amoroso para com o mundo, e para com os homens que criam e recriam neste mundo (Freire, 1987, p. 52), sendo portanto pouco tradicional e muito desafiadora.

Cabe ainda destacar que as propostas pedagógicas de Freire têm significativa contribuição e desdobramentos dentro do panorama da pesquisa em Educação. Especificamente no cenário do ensino universitário, cada vez mais se discute sobre práticas que contribuam de maneira efetiva na melhoria dos diversos problemas identificados na sociedade, compreendendo o grande potencial de uma formação pautada na autonomia e dignidade dos estudantes.

Estas discussões também caminham em direção ao reconhecimento de uma dimensão afetiva no processo educativo. Sejam elas positivas ou negativas, as relações estabelecidas entre estudantes, professores e conteúdos têm dimensões emocionais e racionais indissociáveis (Leite, 2012).

Para Leite (2012, p. 363-365) destacam-se 5 decisões atribuídas aos professores que comprometem significativamente as relações afetivas dentro das propostas educacionais, sejam elas: 1) a escolha dos objetivos; 2) a decisão sobre o início do processo de ensino; 3) a organização dos conteúdos; 4) a escolha dos procedimentos e atividades e 5) a escolha dos procedimentos de avaliação.

Todas influenciam diretamente nas relações interpessoais entre professores e estudantes e devem estar planejadas para garantir o sucesso do processo de aprendizagem. Partem, portanto, do respeito às crenças e conhecimento prévio dos

estudantes, da pesquisa por métodos e temas que permitam um real interesse e compreensão da proposta pedagógica e de uma avaliação que tenha como objetivo otimizar o próprio processo de ensino ao invés de ranquear o desempenho dos estudantes (Leite, 2012).

Até o momento, os direcionamentos apresentados apontam para iniciativas que partem principalmente do papel assumido pelo professor e seu compromisso social:

Olhar criticamente o presente para projetar o futuro implica não se deixar domesticar por lógicas que retiram a dignidade do ensino e nos negam o direito de ser melhores educadores. Implica construir nossa identidade profissional de um modo íntegro, recusando a obediência a exigências irracionais e absurdas, que retiram o sentido de nossa ação. Implica desenvolver modos de trabalho acadêmico solidários e comprometidos com propósitos educativos válidos, acreditando que podemos contribuir para a construção de sociedades mais humanistas e democráticas (Soares; Vieira, 2014, p. 175).

No entanto, no cenário universitário, outros aspectos podem ser destacados pois contribuem no enfrentamento de desafios e para promover propostas pedagógicas de natureza dialógica e reflexiva. Segundo Soares e Vieira (2014), as Universidades precisam criar condições para que os professores queiram e possam adotar um compromisso com a qualidade de sua prática. Como exemplos, são citados a criação de centros de assessoria e financiamentos de projetos de investigação pedagógica, apoio a publicações e dinamização de fóruns dentro deste tema e finalmente, valorização do ensino por meio de “avaliações internas e externas das instituições e na progressão de carreira” Vieira (Soares; Vieira, 2014, p. 169-170).

Dentro das possibilidades institucionais oferecidas pelo ambiente universitário, também estão aquelas associadas às práticas de Extensão. Como propostas pedagógicas que possibilitam o cumprimento do papel social da Universidade, as atividades extensionistas proporcionam um rico espaço de interlocução com a comunidade. A partir desta relação, a seção abaixo traça algumas reflexões sobre este tema.

1.3.4. Reflexões sobre a Extensão Universitária

Ao longo dos anos, várias ações vêm sendo desenvolvidas dentro do ensino superior para desenvolver programas educacionais que contemplem os três pilares

previstos na constituição: ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Esse último está relacionado às propostas que almejam o contato dos estudantes com experiências reais, fora do contexto da universidade.

Porém, resgatando novamente as reflexões pedagógicas propostas por Freire, chama-se atenção para que o uso do termo Extensão carrega em si a conotação de estender algo, a alguém. O autor reforça que, em um contexto da Educação como prática da liberdade, não se pode adotar mecanismos que reforcem uma condição em que uma sede do saber se estende até a sede da ignorância numa tentativa de salvá-la ou educá-la (Freire, 2022, p. 25). Para o autor, ensinar é um ato de comunicação, o que reforça o caráter dialógico do processo.

Assim, tendo em mente esta ressalva quanto à terminologia, o termo Extensão Universitária será adotado durante a pesquisa pois, além de ser encontrado na maioria das referências (principalmente àquelas relacionadas à normatização deste tipo de ação dentro das instituições) trata sobre um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (SARAIVAEDUCAÇÃO, 2021). Acrescenta-se ainda a percepção de Leal (2019, p. 71-72) de que as ações de Extensão também permitem à Universidade compartilhar suas conquistas produzidas no ensino e na pesquisa, sendo considerada um importante elo entre o conhecimento científico e as demandas da sociedade.

De acordo com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, as práticas extensionistas devem se estruturar a partir de uma interação dialógica, construtiva e transformadora entre comunidade acadêmica e sociedade. Além disso, devem contribuir na formação integral e cidadã dos estudantes, na proposição de mudanças na própria instituição e na sociedade, principalmente àquelas ligadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural especificamente direcionados para a realidade brasileira (Brasil, 2018)

Em relação ao Design, nos últimos anos, há uma crescente disseminação de disciplinas, ferramentas e tecnologias ligadas a este campo, fazendo com o que a sociedade em geral tenha mais acesso e interesse pela área. Neste contexto, autores como Oliveira e Curtis (2018, p. 34) defendem que deve-se tomar partido desse movimento, enxergar o grande potencial do ambiente acadêmico como espaço de

conhecimento e estimular atividades extensionistas que permitam aos estudantes trabalhar com projetos de design com a comunidade. Este movimento também auxilia para que a própria universidade cumpra sua função social.

Ainda dentro deste cenário, acredita-se que a produção em Design praticada por meio de atividades de Extensão possa “imbuir nos alunos um senso de responsabilidade pessoal pelo impacto ambiental e social de sua prática” (ICOGRA, 2011, p. 9-10). Sendo assim, cria novas oportunidades de aprendizagem, diversifica as áreas de atuação e leva a profissão à lugares onde antes não eram atingidos.

A partir da compreensão do potencial da Extensão associadas às práticas de ensino, cabe destacar a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 como um passo significativo para o fomento deste tipo de atividade dentro das Universidades. Na normativa, são estabelecidas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, dentre as quais se destaca a necessidade de adequação de todos os cursos de graduação para contemplar um total de 10% de atividades de extensão em sua carga horária (Brasil, 2018).

Neste sentido, vale mencionar que, além do caráter extensionista inerente às aplicações da disciplina Projeto VII discutidas durante este trabalho (ver Capítulo 2), demais aspectos sobre este tema podem ser futuramente explorados, uma vez que no novo Projeto Pedagógico⁹ a disciplina passará a ser Atividade Curricular de Extensão – ACE: Design Participativo.

Por fim, entende-se que assumir um modelo social para o design, assim como adotar práticas ancoradas nos princípios democráticos do Design Participativo e da pedagogia freireana, constituem-se elementos importantes para o desenvolvimento de propostas educacionais que pretendem contribuir na resolução de problemas sociais e na formação de cidadãos capacitados a esta missão. Sendo assim, as reflexões feitas até o momento têm fundamental importância para a construção das análises das experiências da disciplina Projeto VII que serão abordadas no próximo capítulo.



CAPÍTULO 2

ESTUDO DE CASO: PROJETO VII:
DESIGN COM A COMUNIDADE

2. ESTUDO DE CASO: PROJETO VII – DESIGN COM A COMUNIDADE

Este capítulo destina-se à apresentação do Estudo de Caso realizado durante o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, na primeira seção, é apresentada uma descrição do curso de Graduação em Design, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design da Universidade Federal de Uberlândia. Toma-se como ponto de partida sua estrutura curricular estipulada por dois Projetos Pedagógicos, o primeiro aprovado em 2016 e o segundo em 2022. Em seguida, é apresentada uma visão geral das disciplinas de Projeto seguida de um aprofundamento sobre Projeto VII, foco de estudo deste trabalho.

Além disso, uma vez que o recorte proposto contempla três experiências da disciplina em questão, antes de dar início a apresentação do Estudo de Caso, são apresentadas notas metodológicas para o mesmo. Ressalta-se que as duas primeiras experiências dizem respeito a estudos Ex-Post-Facto, e a terceira a uma Observação Participante.

Ademais, o Capítulo se divide em mais três seções sendo, cada uma delas, referente a uma das aplicações da disciplina escolhidas: semestres 2020/1, 2021/1 e 2022/1. Em cada seção são explorados aspectos relativos ao Processo Didático, que compreende as interações e reflexões entre estudantes e docentes, e ao Processo Projetual, principalmente observando a relação entre estudantes e os parceiros de projeto, membros da comunidade externa à Universidade.

Cabe ressaltar que na aplicação 2022/1, o uso do método da Observação Participante permitiu à pesquisadora discutir questões específicas, principalmente em razão da utilização das ferramentas Poema dos Desejos, Diário de Bordo e Questionários. Por fim, apresenta-se algumas notas gerais sobre as experiências, observando pontos comum entre as aplicações.

2.1. O curso de Design – FAUED | UFU

Com origem na Graduação em Decoração (criada em 1972), o curso de Design da UFU recebeu esta nomeação compatível com sua proposta curricular atual (2023) em 2011, após uma série de alterações para acompanhar as atualizações do campo, melhor compatibilização com o curso de Arquitetura e Urbanismo (criado em meados

da década de 1990, na mesma Faculdade) e para cumprir às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais em constante atualização.

O curso contempla três eixos: design de produto, comunicação visual e design de interiores, os quais buscam compreender a ampla gama de atuação no campo do Design e reconhecer a importância social do profissional desta área. Além disso, assume um compromisso com o “preparo do aluno para o mercado de trabalho”, pautado em uma atuação profissional que incorpora “a reflexão sobre a sua contribuição para a melhoria das condições de vida comunitária ou individual”(FAUED, 2016, p. 22).

O curso é presencial e disponibiliza anualmente, 35 vagas. Com total de 2.775 horas de atividades a serem desenvolvidas em um período de 4 a 6 anos, e cuja conclusão garante ao estudante o título de bacharel em Design. Vale mencionar que as turmas referentes às experiências abordadas nesta pesquisa seguem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) elaborado em 2016, com vigência a partir de 2017.

Tendo em vista a necessidade de seguir as normativas da instituição, em 2022, um novo Projeto Pedagógico foi aprovado para incorporar atualizações, principalmente em razão da Resolução Nº 13/2019, do Conselho de Graduação, estabelecida em dezembro de 2019. A mesma, insere as atividades de extensão nos currículos da instituição, conforme as diretrizes do Conselho Nacional¹⁰ (UFU, 2019.)

Sendo assim, o novo texto do PPC-2022, para além da atualização de conteúdos programáticos, carga horária e laboratórios, estabelece uma redistribuição de disciplinas a fim de constituir as ACEs – Atividades Curriculares de Extensão. Desta forma, o curso permanece com a mesma carga horária (também em conformidade com a Resolução), porém distribuídas conforme o Quadro 5 a seguir:

¹⁰ Em dezembro de 2018¹⁰, na Resolução nº7, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que dentre outros encaminhamentos, visa estruturar a prática da extensão como um estímulo à formação cidadã dos estudantes, visando a construção e aplicação de conhecimentos em prol de mudanças nas instituições de ensino e sociedade. Estas mudanças seriam proporcionadas pela interação direta entre comunidade acadêmica e sociedade visando a articulação entre ensino/ pesquisa/ extensão. A Resolução também prevê a curricularização dessas atividades, de forma que a extensão deva compor no mínimo 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação. (Brasil, 2018).

Quadro 5: Comparativo entre PPCs - Componentes curriculares/ carga horária

COMPONENTES CURRICULARES/ HORAS	PPC - 2016	PPC - 2022
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS	1995	1890
COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS	360	225
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	150	150
ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO	-	300
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	120	120
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	150	90
TOTAL	2.775	2.775

Fonte: FAUED, 2016; FAUED, 2022, organizado por Autora, 2022

Observa-se uma diminuição na carga horária dos componentes obrigatórios e optativos, necessária para criação das ACEs (300hrs equivalem a 10,81% do total do curso). Esta mudança corresponde diretamente à transformação das disciplinas de Projeto VII (90hrs) e Gestão de Design (45hrs), já de caráter extensionista, em ACE: Design Participativo (120hrs), e ACE: Gestão do Design (90hrs), respectivamente, e da ACE: Co-design (90hrs). A criação dos três componentes exigiu ainda a diminuição da carga horária das Atividades Acadêmicas Complementares, sendo que o Estágio Supervisionado e o TCC permanecem sem alterações (FAUED, 2022).

Para melhor compreensão da formação do estudante em relação especificamente às disciplinas de projeto, a seção a seguir fará uma descrição da forma como estão planejadas dentro do curso. A partir de então, será possível uma visão mais clara do cenário em que se encontra o recorte deste estudo (Projeto VII), contribuindo nas análises das experiências.

2.1.1. Disciplinas de Projeto – I a VII

As disciplinas de Projeto são consideradas a principal estrutura para o curso de Design e ajudam a orientar as demais, sejam elas teórico-práticas ou optativas. Distribuídas desde o primeiro período, as disciplinas desta natureza buscam capacitar o estudante quanto ao processo projetual e suas metodologias a partir de um tema e são consideradas como “a base da atuação profissional do designer” (FAUED, 2022, p. 29)

Quadro 6: Estrutura curricular das disciplinas de projeto e ACE's ao longo do curso

	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO
	PROJETO I 90h/a	PROJETO II 90h/a	PROJETO III 90h/a	PROJETO IV 90h/a	PROJETO V 90h/a	PROJETO VI 90h/a	PROJETO VII 90h/a
			ACE: Co-design 90h/a			ACE: Gestão do Design* 90h/a	ACE: Design Participativo* 120h/a
PROCESSO PROJETUAL/METODOLOGIA	Fundamentos introdutórios do processo projetual e sua metodologia	Fundamentos do processo projetual e sua metodologia	Fundamentos do processo projetual e sua metodologia	Fundamentos do processo projetual e sua metodologia	Fundamentos do processo projetual e sua metodologia	Fundamentos do processo projetual e sua metodologia	Fundamentos do processo projetual e sua metodologia
TEMA DO PROJETO	Formação de um repertório de Design (interiores, artefatos, produtos, materiais e comunicação visual	Projetos de mobiliários e/ou objetos de baixa complexidade e de média complexidade	Projetos de produto	Projeto, leituras e avaliações de equipamentos expositivos e ou efêmeros	Projeto, leituras e avaliações de interiores residenciais	Projeto, leituras e avaliações de projeto de interiores comercial/ serviços	Projetos que interligam abordagem teórica e prática profissional, na solução de problemas reais voltados às necessidades identificadas da comunidade ou instituições sem fins lucrativos
COMPETÊNCIAS / ASPECTOS ABORDADOS E TÉCNICAS	Expressão plásticas; linguagem do objeto sem função pré-definida Técnicas de expressão e reprodução visual	Testar metodologias projetuais, ferramentas e técnicas de geração, sistematização e avaliação de ideias Impactos ambientais, soluções conceituais, ergonomia, conhecimento de materiais e tecnologias	Aplicar as metodologias projetuais, ferramentas e técnicas de geração, sistematização e avaliação de ideias Técnicas de marketing e comunicação visual, ergonomia, materiais e processos industriais	Conceito, percepção, plástica, circulação, iluminação, suportes de exposição ergonomia, materiais e comunicação visual Compreender elementos estruturais arquitetônicos Interpretar elementos de informação verbal e	Propiciar ao aluno a vivência em atividades relacionadas ao Co-design, promovendo a formação consciente acadêmica, pessoal e profissional do aluno.	Aspectos ligados ao tipo de negócio, público alvo, função, conceito, análise de relação com o ambiente, mercado, estética, percepção, ergonomia, materiais, comunicação visual, flexibilidade, relevância social, impacto ambiental, viabilidade econômica e executiva Compreender elementos estruturais arquitetônicos existentes e suas funções. Interpretar elementos de informação verbal e não verbal	Propiciar ao aluno a vivência em atividades relacionadas ao design participativo, promovendo a formação, consciente acadêmica, pessoal e profissional do aluno Sensibilização para questões sociais Interpretar elementos de informação verbal e não verbal Técnicas e meios de representação, comunicação e informação com o objetivo de gerar soluções inovadoras
INTEGRAÇÃO COM O CURSO	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do período	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do período	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do período	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do período	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do período	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do período	Integrar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do curso
COMPLEXIDADE	ALTA	MÉDIA	BAIXA	ALTA	MÉDIA	BAIXA	ALTA

Fonte: FAUED, 2016; FAUED, 2022, organizado por Autora, 2022

LEGENDA

- PPC - 2017 e mantido no PPC 2022
- PPC - 2017 e removido no PPC 2022
- PPC 2022
- Modificações feitas ao PPC 2017 no PPC 2022

*Criada a partir da disciplina Gestão de Design (45h/a), do PPC 2016

DELIMITAÇÃO OBJETO DE ESTUDO I

O Quadro 6 sintetiza o percurso dos estudantes, assim como as propostas para disciplinas de projeto e ACE's apresentadas nos dois PPCs (2016 e 2022). Percebe-se a diversidade de competências e técnicas abordadas, assim como a constante busca pela integração destas disciplinas com o restante do curso. Em Projeto I, os estudantes começam a construir o repertório que será requisitado ao longo de toda sua graduação o qual contempla: design de interiores, artefatos, produtos, materiais e comunicação visual.

Nos anos seguintes, o tema passa a ser mais específico, tratando de projetos de mobiliário e/ou objetos de baixa e média complexidade (Projeto II), produto (Projeto III), equipamentos expositivos e/ou efêmeros (Projeto IV), interiores residenciais (Projeto V), interiores comerciais/ serviços (Projeto VI). Este percurso visa fomentar a capacidade crescente do aluno para buscar soluções projetuais cada vez mais complexas.

Nota-se que, segundo o PPC-2022, em Projeto VI, já existe um direcionamento para que sejam contemplados aspectos humanísticos como a relevância social, o impacto ambiental e a viabilidade econômica e executiva das propostas. Esses tópicos contribuem para inserção dos projetos “no mundo real”, com questões não necessariamente levadas em consideração no contexto exclusivamente acadêmico que, apesar de não ser regra, era aceito nas disciplinas anteriores.

Por fim, a disciplina Projeto VII (PCC-2016), propunha-se à aplicação dos conceitos do Design Participativo (DP) e Design Centrado no Usuário (*UCD*¹¹) por meio do contato direto do estudante com a comunidade e/ou instituições sem fins lucrativos, na busca por soluções de problemas reais, possivelmente ainda não enfrentados durante seu percurso acadêmico. Sendo ofertada no 7º período, é a última disciplina de projeto antes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por isso, espera-se que os estudantes já tenham adquirido as habilidades necessárias para conduzir um projeto de forma mais autônoma, mesmo com um tema desafiador, o

¹¹ “*User Centered Design*”, traduzido como Design Centrado no Usuário. Segundo Sanders (Sanders, 2002), o *UCD* foca no objeto que está sendo projetado, e busca formas de garantir que ele atenda às necessidades do seu usuário, por meio da sua participação no processo projetual. Relativamente recente, as discussões neste tema tendem a cada vez mais focar o indivíduo e sua complexidade, abandonando o termo “*user*” ou usuário para termos como “*human*” e “*life*” ou Design Centrado no Humano e/ou na Vida. No caso, a ementa da disciplina aprovada em 2016 é anterior a estas discussões e por isso, cabe aos docentes garantir as devidas atualizações em cada aplicação.

qual pretende ainda manter de forma abrangente e interligada os três eixos do curso citados acima.

Sua primeira aplicação ocorreu no primeiro semestre letivo (março a julho) de 2019, no formato presencial. Durante esta experiência, os estudantes foram estimulados a olhar a comunidade e identificar uma demanda real focada em um empreendedor de rua. No entanto, com a interrupção das atividades de ensino durante a pandemia por Covid-19¹², em especial das disciplinas de projeto, a disciplina só voltou a ser ministrada em março de 2021, em formato remoto.

Em razão das adequações no calendário acadêmico necessárias para compensação do período de suspensão das aulas, as demais aplicações foram ministradas em semestres especiais, com duração reduzida (15 ao invés de 18 semanas¹³) e voltaram a ser presenciais apenas em 2022.

Quadro 7: Aplicações da Disciplina Projeto VII

APLICAÇÕES DA DISCIPLINA PROJETO VII				
SEMESTRE LETIVO	2019/1	2020/1	2021/1	2022/1
INÍCIO	11/03/2019	03/03/2021	30/11/2021	26/09/2022
TÉRMINO	13/07/2019	18/06/2021	31/03/2022	18/01/2023
CARGA HORÁRIA	90HRS	90HRS	90HRS	90HRS
FORMATO	PRESENCIAL	REMOTO	REMOTO	PRESENCIAL
Nº DE ESTUDANTES	30	25	35	25
Nº DE PROFESSORES	3	3	4	3

OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA

Fonte: Autora, 2023

Vale ressaltar que a primeira oferta não foi acompanhada pela pesquisadora e por isso não faz parte do recorte deste trabalho. Conforme o Quadro 7, as três aplicações que serão apresentadas nas seções seguintes correspondem aos semestres letivos 2020/1, 2021/1 e 2022/2, os quais tiveram envolvimento direto da

¹² Em 18 de março de 2020 o Calendário Acadêmico foi suspenso, por tempo indeterminado, de acordo com a Resolução N° 6/2020 do Conselho de Graduação da UFU, em razão da pandemia por Covid-19.

¹³ Em 11 de dezembro de 2020, por meio da Resolução n°25/2020. O Conselho de Graduação da UFU aprovou o Calendário Acadêmico da Graduação referente aos semestres letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1, 2021/2, 2022/1 e 2022/2, contendo em cada um deles 15 semanas letivas.

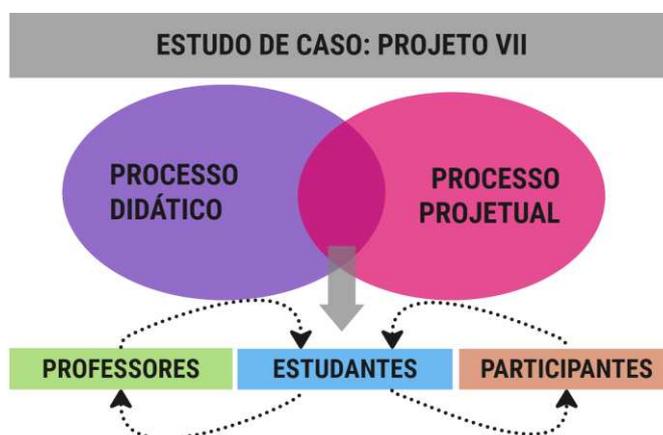
pesquisadora e por isso foram escolhidas para compor o Estudo de Caso apresentado adiante.

2.2. Notas metodológicas sobre o Estudo de Caso¹⁴

Antes de dar início à apresentação do Estudo e Caso, esta seção pretende esboçar os procedimentos metodológicos utilizados em sua realização. Vale mencionar que para Gil (2008, p. 58), os Estudos de Caso são métodos de investigação utilizados para aprofundar os conhecimentos perante um ou poucos fenômenos inseridos dentro de um contexto real. Sendo assim, cada aplicação citada anteriormente será apresentada como uma Experiência.

A partir das reflexões realizadas na fundamentação teórica e com o amadurecimento em relação à complexidade dos objetos escolhidos, optou-se por organizar os estudos a partir da análise de duas dimensões: processo didático e processo projetual e suas interações, sejam elas: professores com estudantes, e estudantes com participantes.

Figura 2: Estrutura Estudos de Caso



Fonte: Autora, 2023

A primeira dimensão explora aspectos do Processo Didático, tais como a: proposta pedagógica, planejamento de módulos, ações, temas, entregas e a adequação ao contexto real. A segunda analisa aspectos que se relacionam ao

¹⁴ Sobre a característica da pesquisa, que pressupõe o envolvimento de indivíduos (análises e percepções durante as práticas participativas da disciplina), a análise dos dados referentes às disciplinas ministradas nos semestres 2020/1 e 2021/1, não necessitam de avaliação do Conselho de Ética (CEP) pois foram realizadas com “intuito exclusivamente de educação e ensino” (Brasil, 2016). No caso da coleta de dados específica da disciplina Projeto VII - 2022/1, a aprovação ética da pesquisa pode ser verificada no Parecer 5.539.980 do CEP (apêndice).

Processo Projetual como: perfil dos participantes, uso de ferramentas de design, abordagem dos grupos de trabalho e desafios quanto ao processo de projeto e à participação especificamente.

Também se destaca que as duas primeiras experiências são consideradas Estudos *Ex-Post-Facto* (Gil, 2008), uma vez que dizem respeito a uma investigação sistemática e empírica de manifestações que já ocorreram e, por isso, não puderam ser manipuladas pela pesquisadora durante o estudo. Além disso, as duas aplicações já estavam delimitadas quanto ao tempo, às informações disponíveis e aos atores envolvidos, aspectos característicos deste tipo de método (Santos, 2018, p. 93).

Por fim, como a terceira experiência ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por tratá-la a partir do método da Observação Participante (Gil, 2008, Santos, 2018). Por meio deste, as dinâmicas desenvolvidas durante a disciplina foram desempenhadas de forma natural, sem inibições e, mesmo cientes da presença da pesquisadora, os participantes não foram influenciados a assumirem “procedimentos que fujam ao seu comportamento normal, por haver um nível elevado de integração grupal e os membros esquecerem ou ignorarem que há um ‘estranho’ entre eles” (Richardson *et al.*, 2012, p. 262). A seguir, serão apresentadas as três experiências citadas anteriormente.

2.3.Experiência 1 : Projeto VII - 2020/1¹⁵

A aplicação 2020/1 foi ministrada pela pesquisadora durante o período como Professora Substituta na FAUED, pela orientadora desta pesquisa, e mais uma docente, na ocasião mestranda do PPGAU como atividade de Estágio Docência, entre os dias 03 de março e 18 de junho de 2021. Além das particularidades inerentes à cada oferta (perfil dos docentes, dos estudantes, tema, entre outros), esta aplicação foi desafiadora pois, pela primeira vez, a disciplina foi ministrada de forma remota. Em razão da pandemia por Covid-19 desde março de 2020, as atividades de ensino haviam

¹⁵ Durante a realização desta pesquisa, as três docentes produziram um artigo para 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D), realizado entre 22 e 28 de outubro de 2022, na cidade do Rio de Janeiro (Nunes; Jorge; Carvalho, 2022). O trabalho apresenta reflexões sobre este mesmo caso, algumas das quais serão utilizadas na composição desta dissertação.

sido interrompidas na UFU, assim como foram modificados hábitos e condições sociais, de maneira geral.

O tema escolhido para discussão na disciplina estava vinculado a este contexto. Logo, foi proposto aos estudantes que observassem mudanças causadas pela pandemia e que provocavam impactos nas residências das famílias escolhidas como parceiras. Além disso, outros desafios relativos à vulnerabilidade social também deveriam ser priorizados, em detrimento de famílias cuja condição socioeconômica pressupunha uma certa facilidade em promover as adaptações necessárias para prevenção da Covid-19. Sendo assim, o recorte proposto pelas docentes previa uma demanda inicial no campo do design de interiores, que poderia ser complementada com outras soluções identificadas ao longo do processo projetual.

2.3.1. Processo Didático

A proposta pedagógica para esta aplicação contava com atividades de ordem teórica e prática que deveriam ser conduzidas de forma síncrona (estudantes juntamente com as professoras, em plataforma online) e assíncrona (estudantes nos grupos de trabalho, fora do horário de aula). Para organização dessas atividades, foram propostos quatro Módulos de Ensino (Quadro 8), cujas ações poderiam ser facilitadas e/ou executadas pelas professoras ou pelos estudantes, distribuídas ao longo do cronograma da disciplina, conforme a demanda de trabalho proposta em grupo.

O Módulo 1 destinava-se à construção da Fundamentação Teórica, a partir do debate de referências e de estudos de caso sobre Design Social, Design Participativo e ferramentas de codesign. Além disso, e das aulas teóricas expositivas (voltadas principalmente ao tema de planejamento e metodologias de projeto), também foi utilizado como recurso didático uma Palestra com convidado externo, na qual ex-alunos da disciplina compartilharam suas experiências.

Vale destacar que neste primeiro momento, as professoras conduziram o trabalho de forma mais tradicional, optando por considerar obrigatórias as participações de todos os estudantes no debate, as contribuições durante a apresentação do estudo de caso, e as orientações diárias, ficando assim mais

próximas dos grupos de trabalho. Apesar disso, foi reforçado desde o início a necessidade de autonomia dos estudantes ao longo do processo, exemplificada neste momento pela responsabilidade quanto à escolha do parceiro, do caso a ser estudado, e do planejamento de ações.

Quadro 8: Síntese Processo Didático (Projeto VII – 2020/1)

CRONOGRAMA		5 SEMANAS	2 SEMANAS	5 SEMANAS	3 SEMANAS
ETAPAS DO PROJETO		MÓDULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	MÓDULO 2 - PLANEJAMENTO	MÓDULO 3 - PROJETO	MÓDULO 4 - REFINAMENTO
AÇÕES	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELOS PROFESSORES	APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA DEBATE DE TEXTOS PALESTRA CONVIDADO ORIENTAÇÕES POR GRUPO (DIÁRIAS) AULA TEÓRICA EXPOSITIVA	ORIENTAÇÕES POR GRUPO (DIÁRIAS) AULA TEÓRICA EXPOSITIVA	ORIENTAÇÕES POR GRUPO (SEMANAL)	ORIENTAÇÃO POR GRUPO (SEMANAL)
	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELOS ESTUDANTES	RESUMO DE TEXTOS ESTUDOS DE CASO ESCOLHA DO PARCEIRO PLANEJAMENTO PRELIMINAR	ESCOLHA DEFINITIVA DO PARCEIRO PLANEJAMENTO DETALHADO	DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE CODESIGN; DEFINIÇÃO CONCEITUAL DO PROJETO; ESTUDO PRELIMINAR	APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE CODESIGN; REFINAMENTO DO PROJETO
CONTEÚDOS DAS AULAS		DESIGN SOCIAL, DESIGN PARTICIPATIVO, PROJETO COM A COMUNIDADE; FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO	FERRAMENTAS DE DESIGN; E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO; LINGUAGEM GRÁFICA	FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO; REPRESENTAÇÃO; LINGUAGEM GRÁFICA	FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; REPRESENTAÇÃO; LINGUAGEM GRÁFICA
ENTREGÁVEIS		APRESENTAÇÃO ORAL E RELATÓRIO PARCIAL	APRESENTAÇÃO ORAL E RELATÓRIO PARCIAL	APRESENTAÇÃO ORAL E RELATÓRIO PARCIAL	APRESENTAÇÃO ORAL, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTAÇÃO DE PROJETO

Fonte: Autora, 2023, adaptado de Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020.

Apesar da resistência inicial quanto ao nível de complexidade do trabalho, à medida que se aprofundava o contato com os parceiros e o planejamento das ações era mais articulado, a proposta se tornou gradativamente mais clara e mais possível, e os estudantes cada vez mais autônomos. Cabe destacar que a resistência inicial também se justifica em razão dos desafios inerentes ao contexto pandêmico no qual estavam inseridos: dificuldade de encontrar com os colegas de trabalho ou com os parceiros, limitações tecnológicas, além das dificuldades socioeconômica no âmbito pessoal/ familiar de cada estudante.

O Módulo 2, dedicado ao refinamento do Planejamento foi mais curto (2 semanas), pois os estudantes já estavam em contato com os parceiros e deveriam então dar início às atividades colaborativas. Este Módulo exigiu uma capacidade de se comunicar por meio de ferramentas visuais para: sintetizar as propostas para as orientações online (ainda obrigatórias a cada aula), registrar o processo projetual (que, devido à sua complexidade, deveria ser realizado gradualmente ao longo da disciplina) e, principalmente, proporcionar aos parceiros a possibilidade de

compreender, opinar e co-projetar junto aos estudantes, a partir das ferramentas, tornando os estudantes facilitadores das interações com os participantes.

Os Módulos 3 e 4 corresponderam ao desenvolvimento do projeto e por isso serão aprofundados com maior destaque na seção seguinte. No entanto, quanto ao Processo Didático, cabe destacar que nestes dois momentos os estudantes já apresentavam uma crescente autonomia em relação aos professores. De todo modo, as orientações semanais foram mantidas para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e auxiliar os estudantes especialmente no controle do tempo e nas adequações ao planejamento, necessárias em vários momentos, mas principalmente em virtude do processo estar inserido em um contexto real.

Quanto aos entregáveis, esta proposta metodológica previu uma apresentação oral e relatório em todas as etapas, como incentivo ao registro do processo ao longo de seu desenvolvimento. No Módulo 4, foi disponibilizado um *template* (Figura 3) para padronização da comunicação dos dados, pois cada grupo de trabalho havia conduzido seu projeto de forma diferenciada.

Quanto ao último Módulo, também é importante destacar que, ao contrário do previsto pelo Plano de Ensino, não houve tempo hábil para o re-design da proposta, visto que as atividades anteriores dispenderam mais tempo do que o previsto. O tempo restante foi, então, dedicado ao refinamento do projeto preliminar que, em muitos casos, era diferente daquele previsto pelos estudantes no começo da experiência, mas que após o amadurecimento da proposta, correspondiam a uma necessidade real do participante (Nunes; Jorge; Carvalho, 2022).

Por fim, no que diz respeito à avaliação, os estudantes foram avaliados individualmente, a partir de critérios como: qualidade da participação nas discussões, qualidade do conteúdo teórico e demais materiais entregues, capacidade de análise, capacidade de síntese; e em grupo quanto ao processo projetual (planejamento, seleção e uso de ferramentas, apresentação) e aos Memoriais entregues no decorrer da disciplina.

Figura 3: *Template* para apresentação final

CARAS/OS ALUNAS/OS
FAVOR SALVAREM SEUS ARQUIVOS
COM DATA, NOME E TEMA
 data_nome_grupo_Design Participativo
(SALVAR COMO!!)
 Design Participativo
 FAUcD | UFU | Design
 Projeto VII
 profa. Vanessa Jorge
 Movimento Interdisciplinar

TÍTULO DO PROJETO
 DESIGN PARTICIPATIVO
 PARA LIDERES DA QUINTELA BRASILEIRA DE VIDA NA RESIDÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

TEMA E BRIEFING
 Identificar e propor **SOLUÇÕES** PARA A MELHORIA DA MORADIA DE FAMÍLIAS, EM FUNÇÃO DO **IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19** (em prática) e **questões de saúde e bem-estar** (apresentação) **convivência, organização, desempenho da família, outros** em relação às **respostas específicas** identificadas a partir das **análises dos usuários**.
OBJETIVO / identificar as **necessidades** emergentes e **propor** uma **solução**.
CONTEXTO / momento **emergencial**.
USUÁRIOS / **leitores** e **criadores**.

REFERENCIAL TEÓRICO
 Aqui você deverá trazer a **teoria** a **realidade** e **conceitos** da **aplicação** do **tema** em **utilizado** pela **disciplina**.
OBS.: os **textos** em **vermelho** ao longo do **arquivo** **servem** para **orientar** e **deverão** ser **apagados** nas **apresentações**.

CENÁRIO PERSONALIZADO
 PARTE DA VIDA DA FAMÍLIA
 VIDA | JANEIRO 2023


PROCESSO DE PROJETO
 Descrição das **etapas** do **projeto** conforme **metodologia** adotada:
 1) **DESCOBRIR**
 2) **DEFINIR**
 3) **DESENVOLVER**
 4) **ENTREGAR**
 OU
 1) **CLARAR**
 2) **CRAR**
 3) **IMPLEMENTAR**
OBS.: os **próximos** **slides** estão **estruturados** de **acordo** com as **4 etapas** (**descobrir**, **definir**, **desenvolver**, **entregar**). Os **grupos** que **optaram** pela **metodologia** da **UX** devem **substituir** também o **título** dos **slides** pelos **respectivos** **nomes** de **suas** **três** **etapas** (**ouvir**, **criar**, **implementar**) e **seguir** as **orientações** **devidas**.

ETAPA 1: DESCOBRIR
 Aqui você deverá **explorar**, de **forma** **descritiva** **sintética**, **qual(is)** **instrumento(s)** **utilizado(s)** para **realizar** **cada** **etapa** da **pesquisa** e **qual** o **tipo** **relacionado** **para** a **etapa** **seguinte**.
 • **Ilustrar** com **todos** os **"diagramas"** **criados** na **etapa** – **um** **por** **página**.
 • **Cada** **grupo** **deverá** **insérer** os **métodos** e **as** **ferramentas** **utilizadas**.
 • Os **slides** **seguintes** **são** para **ilustrar** a **estrutura** de **apresentação**.

PERSONA
 Texto **escritivo** sobre o **instrumento** (**procedimentos**, **métodos** para o **atendimento** (**entrevistas**, **focus**, **questionários**, etc.)).
 Exemplo de **diagrama** para **persona**. **Atentar** para **legibilidade** das **fontes** e **imagens**. (Exemplo com **diagrama** e **texto** no **mesmo** **slide**).

MAPA MENTAL
 Texto **escritivo** sobre o **instrumento** (**procedimentos**, **métodos** para o **atendimento** (**entrevistas**, **focus**, **questionários**, etc.)).
 Exemplo de **diagrama** para **mapa mental**. **Atentar** para **legibilidade** das **fontes** e **imagens**. (Exemplo com **diagrama** e **texto** no **mesmo** **slide**).

JORNADA DO USUÁRIO
 Texto **escritivo** sobre o **instrumento** (**procedimentos** adotados para o **atendimento** (**entrevistas**, **focus**, **questionários**, etc.)).
Atentar para **legibilidade** das **fontes** e **imagens** (exemplo com **diagrama** e **texto** em **slides** **diferentes**).
OBS.: pode ser um **diagrama** para **todos** os **usuários** ou **um** **para** **cada**.

JORNADA DO USUÁRIO


ETAPA 2: DEFINIR
 Aqui você deverá **explorar**, de **forma** **descritiva** **sintética**, **qual(is)** **instrumento(s)** **utilizado(s)** para **realizar** **essa** **etapa** da **pesquisa** e **qual** o **tipo** **relacionado** **para** a **etapa** **seguinte**.
 • **Ilustrar** com **todos** os **"diagramas"** **criados** na **etapa** – **um** **por** **página**.
 • **Cada** **grupo** **deverá** **insérer** os **métodos** e **as** **ferramentas** **utilizadas**.
 • Os **slides** **seguintes** **são** para **ilustrar** a **estrutura** de **apresentação**.

PAINEL SEMÂNTICO
 Texto **escritivo** sobre o **instrumento** (**procedimentos** adotados para o **atendimento** (**entrevistas**, **focus**, **questionários**, etc.)).
 Exemplo de **diagrama** para **painel semântico**. **Atentar** para **legibilidade** das **fontes** e **imagens**. (Exemplo com **diagrama** e **texto** no **mesmo** **slide**).

WORKSHOP
 Texto **escritivo** sobre o **instrumento** (**procedimentos**, **métodos** para o **atendimento** (**entrevistas**, **focus**, **questionários**, etc.)).
 Exemplo de **diagrama** para **workshop**. **Atentar** para **legibilidade** das **fontes** e **imagens**. (Exemplo com **diagrama** e **texto** no **mesmo** **slide**).

ETAPA 3: DESENVOLVER
 Aqui você deverá **explorar**, de **forma** **descritiva** **sintética**, **qual(is)** **instrumento(s)** **utilizado(s)** para **realizar** **essa** **etapa** da **pesquisa** e **qual** o **tipo** **relacionado** **para** a **etapa** **seguinte**.
 • **Ilustrar** com **todos** os **"diagramas"** **criados** na **etapa** – **um** **por** **página**.
 • **Cada** **grupo** **deverá** **insérer** os **métodos** e **as** **ferramentas** **utilizadas**.
 • Os **slides** **seguintes** **são** para **ilustrar** a **estrutura** de **apresentação**.

ENTREVISTA


CARD SORTING

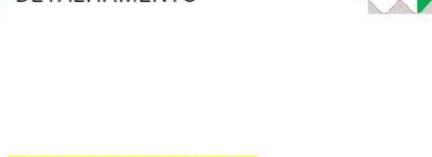

ETAPA 4: ENTREGAR
 Aqui você deverá **explorar**, de **forma** **descritiva** **sintética**, **qual(is)** **instrumento(s)** **utilizado(s)** para **realizar** **essa** **etapa** da **pesquisa** e **qual** o **tipo** **relacionado** **para** a **etapa** **seguinte**.
 • **Ilustrar** com **todos** os **"diagramas"** **criados** na **etapa** – **um** **por** **página**.
 • **Cada** **grupo** **deverá** **insérer** os **métodos** e **as** **ferramentas** **utilizadas**.
 • Os **slides** **seguintes** **são** para **ilustrar** a **estrutura** de **apresentação**.

PLANTA


Explorar **demais** **representações** que se **fizeram** **necessárias** ao **entendimento** da **proposta**.

PERSPECTIVA


Explorar **demais** **representações** que se **fizeram** **necessárias** ao **entendimento** da **proposta**.

DETALHAMENTO


Explorar **demais** **representações** que se **fizeram** **necessárias** ao **entendimento** da **proposta**.

CONCLUSÃO
 Aqui você deverá **relatar** **uma** **conclusão** sobre a **experiência** do **grupo** com os **metodologias** e **métodos** **participativos** **empregados** durante a **atividade**. **Relate** sobre as **potencialidades** **de** **atendimento** e sobre as **ações** **que** **foram** **tomadas** ao longo do **processo** **todo** do **projeto**, **quanto** ao **impacto** do **evento**.

REFERÊNCIAS

OBRIGADA!

Fonte: Autora, 2023

2.3.2. Processo Projetual

Nesta Experiência formaram-se nove grupos de trabalho com seus respectivos parceiros e conseqüentemente com processos projetuais diferenciados. Como mencionado, cada grupo deveria olhar para comunidade e identificar uma família com certo nível de vulnerabilidade e que estivesse disposta a participar da proposta, e cujo perfil final pode ser observado no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9: Perfil das famílias participantes, por grupo (Projeto VII - 2020/1).

GRUPO	DESCRIÇÃO DOS PARCEIROS
G1	CASAL E DOIS FILHOS ADULTOS, SENDO: FILHO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E FILHA EM HOMEOFFICE. PAIS APOSENTADOS.
G2	CASAL E FILHA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA. MÃE, DONA DE CASA; PAI TRABALHA COM FAIXAS/LETREIROS.
G3	CASAL DE IDOSOS. AMBOS APOSENTADOS. IDOSO COM DIFICULDADE DE LOCOMOÇÃO.
G4	CASAL E DUAS FILHAS. MÃE, DONA DE CASA, COM LIMITAÇÕES FÍSICAS NA COLUNA; PAI TRABALHA FORA; FILHA, ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA, COM AULAS REMOTAS.
G5	CASAL E DOIS FILHOS EM IDADE ESCOLAR, AMBOS COM AULAS REMOTAS. MÃE EM HOMEOFFICE (PERÍODO DA TARDE E NOITE); PAI TRABALHA FORA DURANTE TODO O DIA.
G6	CASAL E DOIS FILHOS EM IDADE ESCOLAR, AMBOS COM AULAS REMOTAS. PAIS TRABALHAM FORA.
G7	MÃE E FILHA, PROPRIETÁRIAS DE LOJA QUE FUNCIONA NA PARTE DA FRENTE DA RESIDÊNCIA.
G8	CASAL E UM FILHO EM IDADE ESCOLAR, COM AULAS REMOTAS. PAIS ATUAM EM PROJETO SOCIAL EM SUA CIDADE.
G9	CASAL E DOIS FILHOS: UMA COM AULAS REMOTAS NA MANHÃ E TARDE, OUTRO À NOITE (COMPARTILHAM O MESMO QUARTO). MÃE MINISTRA AULAS ONLINE DE CASA; PAI TRABALHA FORA.

Fonte: Adaptado de Nunes; Jorge; Carvalho, 2022

Verifica-se uma grande quantidade de parceiros que passaram a utilizar o ambiente doméstico para atividades de ensino e/ou trabalho remoto. Neste sentido, grande parte das demandas relacionadas a estes fatores diziam respeito à uma reorganização do ambiente e mobiliário para se adequar a estas atividades e à compatibilização das rotinas dos moradores, muitas vezes sobrepostas. Em outros casos, destacam-se demandas que diziam respeito a questões anteriores a pandemia, também relacionadas a reorganização dos ambientes internos (layout), proposta de mobiliários adequados às atividades domésticas e melhoria na acessibilidade em razão de necessidades especiais.

A seguir será apresentada uma descrição dos percursos com suas principais particularidades, a começar pelo projeto do G1, que focou principalmente no conflito de fluxos causado pela organização dos móveis dentro do ambiente doméstico e na readequação dos cômodos. Foram consideradas principalmente as mudanças para comportar as atividades de home-office de uma das moradoras e adequação às necessidades de um membro da família com transtorno do espectro autista (Figura 4). Vale notar que esta era a casa da família de um dos estudantes da equipe e, talvez por isso, verificou-se um certo desconforto no envolvimento dele próprio e dos outros estudantes. Por esta dificuldade na interação, ao final, a proposta projetual foi desenvolvida prioritariamente pelos estudantes com poucos pontos de colaboração, e apenas validada com família.

Figura 4: Síntese Visual e 3D da proposta

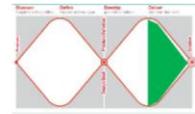


Fonte: Traldi; Schreder; Mota, 2021

O G2 mostrou-se aberto à proposta da disciplina desde o início e, apesar de prever inicialmente um maior contato com a mãe, ao longo do processo, por uma série de fatores também do contexto familiar, descobriram no pai um parceiro interessado e com muitas habilidades que foram estimuladas pela equipe de estudantes. Após as dinâmicas de co-criação, o projeto foi consolidado a partir da definição de conceitos que sintetizaram o trabalho em colaboração (Figura 5). Da parte das estudantes, para entrega final, foram desenvolvidas as representações técnicas como plantas, cortes, perspectivas, detalhamentos e uma curadoria de vídeos tutoriais das soluções, as quais seriam futuramente executadas pelos próprios moradores.

Figura 5: Concept Board Casa Tinta e Linha

ETAPA 4: ENTREGAR | CONCEITO



Fonte: Souza; Soares; Solimani, 2021

O G3 teve um percurso diferenciado pois, apesar do contexto pandêmico, como os parceiros eram um casal de idosos, haviam algumas limitações em relação às ferramentas de design que utilizavam tecnologias não acessíveis a eles. Por isso, os estudantes concentraram seus esforços em projetar ferramentas físicas que pudessem ser manipuladas e possibilitar a participação durante o processo de co-criação (facilitadas por uma das integrantes que era neta do casal). O projeto final propunha uma reorganização dos cômodos da casa, de forma a respeitar o valor afetivo dos moradores em relação a alguns objetos e mobiliários, a dificuldade de mobilidade, principalmente do senhor e aos *hobbies* da senhora. Um elemento de destaque foi o projeto de adequação técnica da “cadeira azul”, objeto de grande afetividade para o senhor, que teve alguns aspectos ergonômicos revisados, sem perder sua identidade.

Figura 6: Re-design da Cadeira Azul

ETAPA 4: Prototipação | Perspectivas 3D no SKETCHUP

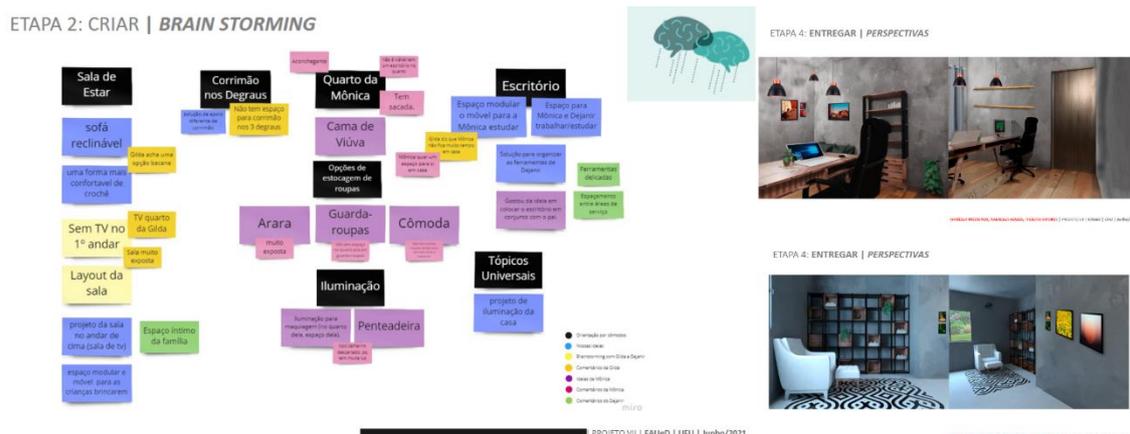


Wylamyra Santos Silva de Amorim | PROJETO VII | FAAMC

Fonte: Ferreira; Caetano; Amorim, 2021

O trabalho desenvolvido pelo G4 demandou dos estudantes uma reflexão sobre sua atuação para compreenderem que, antes mesmo da solução projetual, o grupo precisaria ter um olhar empático sobre as demandas dos participantes. Logo de início, verificou-se uma grande necessidade de adequação em pontos com diferença de nível dentro da residência, pois a mãe estava momentaneamente com dificuldade de locomoção e aguardando por um processo cirúrgico. Desta forma, o grupo concentrou a maior parte de suas primeiras dinâmicas na busca por soluções para esta demanda. No entanto, verificou-se que a moradora não se sentia confortável e/ou disposta a tratar deste tema e o grupo reorientou o foco de sua atenção para outras demandas. O projeto concentrou-se, portanto, na adequação de uma parte da casa de grande apreço para todos os moradores e que ainda estava em construção (Figura 7). Neste espaço, segundo os *feedbacks* coletados, a família pôde 'projetar seus sonhos' junto aos estudantes.

Figura 7: Brainstorming e Perspectivas 3D

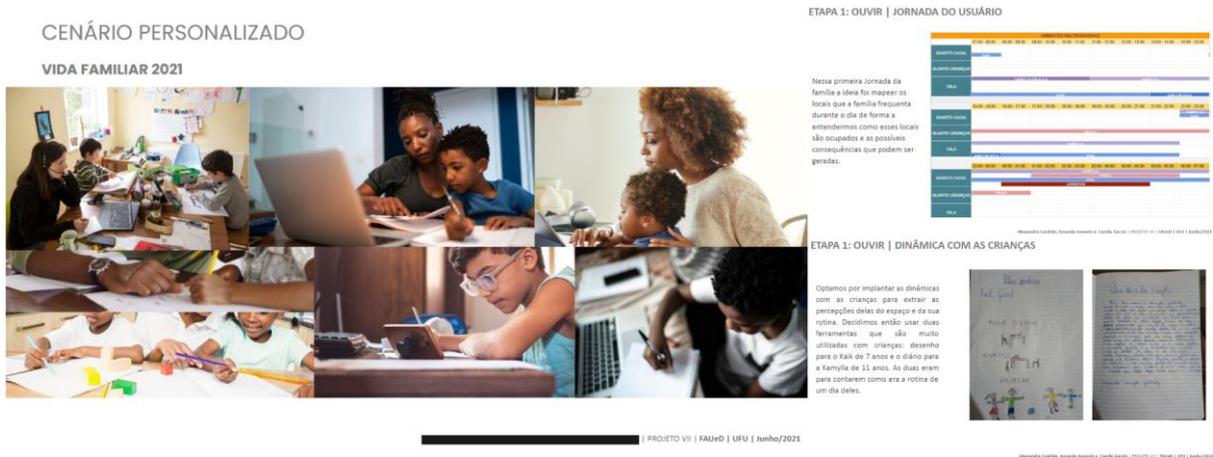


Fonte: Silva; Souza; Santos, 2021

O G5 enfrentou um desafio significativo em seu processo projetual, pois a família mudou-se de residência durante o período em que estavam participando da disciplina. Logo, as informações geradas nas primeiras dinâmicas colaborativas trouxeram aos estudantes *insights* que, inicialmente, diziam respeito ao primeiro local conhecido. Também desafiador foi o envolvimento das crianças, que exigiram o uso de ferramentas compatíveis com suas habilidades e interesses. Vale destacar que este foi um processo intenso, porém de notado crescimento: em um dado momento, os estudantes perceberam que os dados gerados durante as dinâmicas colaborativas diziam mais respeito aos moradores do que ao espaço em si, tais como suas rotinas diárias e sobreposição de atividades dentro da casa (Figura 8). Sendo

assim, ao final e juntamente com a família, foram capazes de transpor os *insights* de um local para o outro e elaborar uma proposta de interiores para o novo lar que seria ocupado.

Figura 8: Cenário e Ferramentas de Projeto do Grupo 05



Fonte: Tavares; Azevedo; Garcês, 2021

O G6, em especial, encontrou muitas dificuldades para definir um parceiro de trabalho, o que desencadeou uma série de desafios relacionados ao tempo. Em razão do cumprimento do cronograma da disciplina, o grupo fez parceria com uma família do convívio de um dos estudantes, mas que não possuía demandas aparentes no que dizia respeito à sua residência. Todos estes fatores fizeram deste um projeto mais consultivo, onde a participação dos membros da família ocorreu apenas nas etapas de coleta de dados, e não na co-criação do projeto. Ainda assim, os estudantes conseguiram finalizar o trabalho e entregar um projeto de interiores para a sala de estar da família (Figura 9) local escolhido por ser frequentado por todos os moradores, e para a lavanderia.

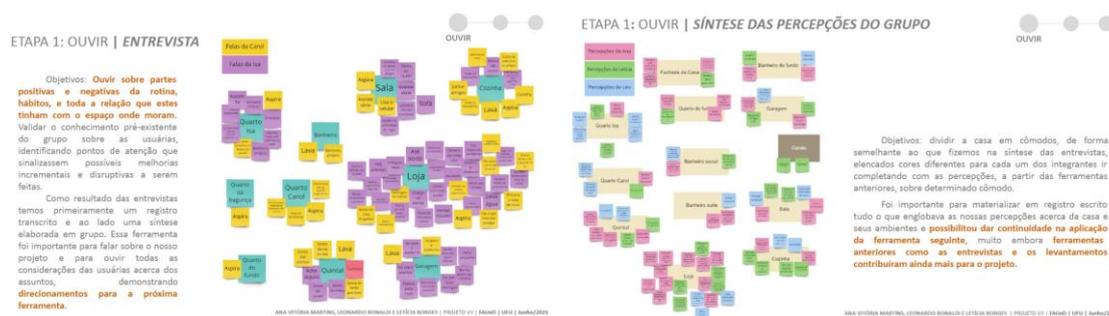
Figura 9: Entrega detalhada do G6



Fonte: Bueno; Moraes; Ruiz, 2021

O desafio enfrentado pelo G7 também se diferenciou de todos os outros grupos pois uma das parceiras escolhidas já era cliente dos estudantes em um outro contexto. Essa relação anterior, que não estava pautada em práticas colaborativas, exigiu dos participantes um período para refletir e amadurecer a abordagem para assim, darem início ao processo projetual focado na co-criação das soluções (Figura 10). Uma mudança nítida no relacionamento entre estudantes e parceiros foi a crescente participação da filha nas discussões e, conseqüentemente, nas decisões projetuais que também diziam respeito a seu relacionamento com a própria mãe dentro do ambiente doméstico. Ao fim, o projeto contemplou todos os cômodos em maior ou menor grau de intervenção, mas principalmente a loja localizada na frente da casa, na qual ambas trabalham.

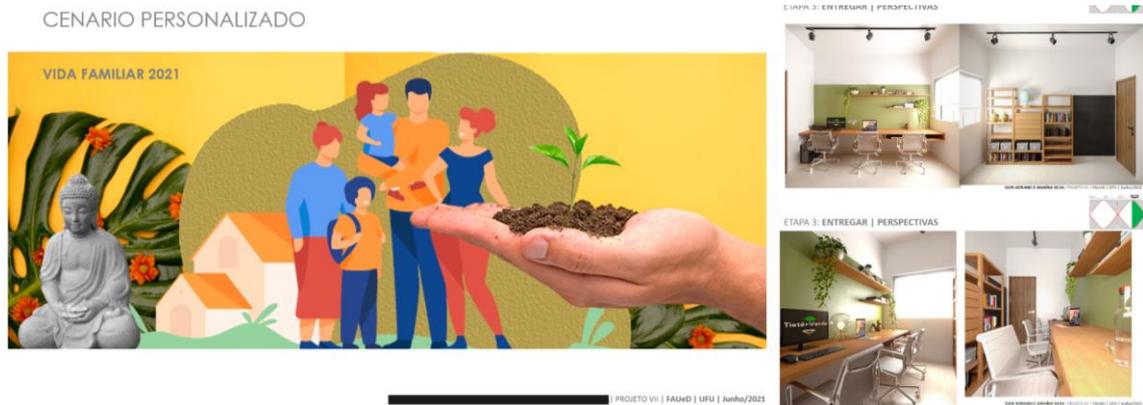
Figura 10: Síntese Entrevista\ s e Percepções do Grupo 7



Fonte: Martins; Bonaldi; Borges, 2021

O G8 também teve um processo projetual diferenciado em relação aos demais grupos pois optaram por um parceiro inicialmente desconhecido por todos e que não estava facilmente acessível (família morava em outra cidade), mas que estavam desde o princípio envolvidos com a proposta. Neste caso, cabe destacar que, todos os levantamentos, sejam eles arquitetônicos, de mobiliário e fotográfico tiveram que ser realizados pela própria família, o que os envolveu ainda mais no projeto, e instigou nos estudantes a necessidade de preparar materiais que pudesse orientar os moradores em relação a estas atividades. Apesar de não haver demandas evidentes, o grupo, juntamente com os parceiros, optou por co-criar o interior de um dos cômodos da casa que era frequentado por todos os moradores (Figura 11). A família sempre demonstrou interesse por realizar atividades em conjunto; assim o desafio foi garantir que eles tivessem seus desejos e identidades expressos de forma harmônica neste espaço multiuso.

Figura 11: Cenário e Perspectivas 3D



Fonte: Silva; Rodrigues, 2021

Por fim, o G9 identificou parceiros cuja residência continha várias adaptações em seus cômodos e, assim como os estudantes, a própria família enxergava um significativo potencial de melhoria, por meio de ações de design. Neste sentido, o trabalho focou em propostas cujo projeto poderia ser finalizado durante o tempo da disciplina e que a família teria condições de executar num futuro próximo. Foi planejada a realocação de alguns mobiliários para melhora do fluxo interno da residência, pois a mãe ministrava aulas de casa; assim, era necessário um ambiente adequado para esta função que não atrapalhasse a rotina do restante da família. Além disso, foi proposto o projeto de interiores para o quarto dos filhos, uma vez que ambos compartilhavam um mesmo ambiente, apesar de terem rotinas, necessidades e personalidades diferentes.

Figura 12: Ferramentas e Planta Humanizada



Fonte: Cauhy; Teodoro, 2021

Vale destacar ainda que, durante o desenvolvimento do trabalho, como os estudantes trilharam caminhos distintos conforme apresentado, cada grupo recorreu às ferramentas de design que julgaram importantes no processo para utilização com

e sem a colaboração dos parceiros (Quadro 10). Os grupos também escolheram três metodologias distintas: Design Centrado no Humano (IDEO, 2013), Double Diamond (DesignCouncil, 2015), e uma adaptação das etapas do Design Thinking (Brown, 2009).

Quadro 10: Etapas/ Ferramentas escolhidas por cada grupo (Projeto VII - 2020/1)

DESIGN CENTRADO NO HUMANO (IDEO, 2013)		ETAPAS/ FERRAMENTAS				
GRUPOS	OUVIR	CRIAR	IMPLEMENTAR			
G2	Entrevista semiestruturada; Diagramas de afinidades; Sondas Culturais; Personas; Jornada do usuário; Mapa de empatia; Mapa de calor; Síntese; Diagrama de definição.	Brainstorming; Crazy 8's; Levantamento de possibilidades e definição; Análise de Similares.	Calendário de Implementação; Protótipos (layouts); Moodboard.			
G4	Entrevista Estruturada; Mapa Mental; Diagrama de Afinidades; Jornada do Usuário.	Brainstorming; Jogo de Cartas; Photojournal.	Análise SWOT; Briefing; Prototipação; Moodboard.			
G5	Entrevista semiestruturada; Brainstorming; Mapa Mental; Auto documentação; Persona; dinâmica com as crianças.	Extraindo insights principais; Painel semântico; Análise SWOT; Estudo de layout; Feedback.	Layout Final; Imagens 3D; Detalhamentos; Feedback final.			
G6	Entrevista; Mapa de Empatia; Jornada do usuário; Mapa mental; Brainstorming.	Moodboard; Análise SWOT; Matriz de Priorização; Briefing; Estudo Preliminar.	Moodboard; Análise de Similares; Proposta Final.			
G7	Entrevista semiestruturada; Levantamentos métricos; Levantamentos fotográficos; Síntese das percepções do grupo; Personas; Jornada das usuárias; Mapeamento de problemas.	Mapa de possibilidades; Brainstorming; Briefing; Moodboard; Síntese das fases; Protótipos iniciais.	Protótipos finais; Detalhamentos e indicações; Feedback final.			
G8	Entrevista não estruturada; Entrevista estruturada; Auto documentação; Mapa mental; Mapa de Empatia.	Síntese textual; Insights; Moodboard; Brainstorming; Mapa Conceitual; Texto Conceitual; Protótipo Inicial; Feedback, Método Pendleton.	Protótipo final; Entrega das pranchas; Apresentação final			
DOUBLE DIAMOND (DESIGN COUNCIL, 2015)		ETAPAS/ FERRAMENTAS				
GRUPOS	EMPATIZAR/ DESCOBRIR	DEFINIR	IDEAR/ DESENVOLVER	PROTOTIPAR/ ENTREGAR		
G1	Entrevista semiestruturada; Levantamento Fotográfico; Levantamento Arquitetônico; Mapa de empatia; Jornada do Usuário; Síntese visual	Mapeamento dos problemas; Análise de viabilidade e prioridade.	Vislumbre de propostas; Lista de atributos.	Planta Baixa; Detalhamento; Perspectivas.		
G9	Entrevista; Reuniões Síncronas.	Sondas culturais; Card Sorting; Diagrama de Afinidades; Jornada do Usuário; Persona.	Brainstorming; Planta com Post-it; Mapa Mental; Moodboard.	Proposta 1, 2, 3 e Proposta Final; Planta Humanizada; Perspectivas; Detalhamentos; Vistas Cotadas; Sugestão de Mobiliários		
DESIGN THINKING (BROWN, 2009)		ETAPAS/ FERRAMENTAS				
GRUPOS	EMPATIA	DEFINIÇÃO	IDEAÇÃO	PROTOTIPAÇÃO	TESTE	IMPLEMENTAÇÃO
G3	Entrevista Semiestruturada (participantes); Entrevista Semiestruturada (familiares participantes); Jornada do Usuário; Card Sorting	Mapa de Empatia; Definição de problemas (Matriz de Priorização); Estudos feitos sobre a casa (Levantamento arquitetônico; Ilhas de Calor; Levantamento Fotográfico	Brainstorming participativo; Análise dos Problemas e restrições; Brainstorming – designers; Moodboard; Definição de Layout	Planta; Desenho técnico da Cadeira Azul; Perspectivas 3D no Sketchup	Revisão de medidas; Validações com o casal	Guia de Implementação

Fonte: Adaptado de Nunes; Jorge; Carvalho, 2022

Por fim, cabe destacar que, em relação ao Processo Projetual, as professoras assumiram um papel secundário, buscando nas orientações incentivar os grupos a conduzir de forma independente as pesquisas sobre o tema e novas ferramentas. Esta atitude reforça a autonomia dos estudantes nas escolhas e na reflexão crítica sobre sua interação com os parceiros.

2.4. Experiência 2: Projeto VII - 2021/1

A Experiência 2, relativa ao semestre 2021/1 foi ministrada por três docentes¹⁶ da FAUED e pela pesquisadora como atividade de Estágio Docência, entre os dias 30 de novembro de 2021 e 31 de março de 2022. Nesta proposta, os estudantes foram estimulados a procurar na comunidade uma instituição sem fins lucrativos como parceira e identificar nela uma demanda em qualquer um dos três eixos do curso (design de produto, comunicação visual e design de interiores) para realização do projeto.

2.4.1. Processo Didático

Em acordo com a ementa da disciplina, a proposta pedagógica previu atividades teóricas e práticas que poderiam ser desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona. A estrutura e a maioria das atividades planejadas e executadas durante esta oferta foram semelhantes à Experiência 1, assim como a organização em 4 Módulos de Ensino, cuja síntese pode ser verificada no Quadro 11. No entanto, ressalta-se que, entre a 7ª e 8ª aula ocorreu uma interrupção das atividades em razão do recesso de final de ano. Desta forma, o fechamento do Módulo 1, com apresentação oral e entrega do Relatório Parcial ocorreu apenas em janeiro e daí em diante as atividades seguiram o curso sem longas interrupções.

Em contrapartida, diferente da Experiência 1, também se destaca que no Módulo 2 as docentes disponibilizaram uma série de referências (*sites* e *toolkits*) para auxiliar os estudantes. No caso, os mesmos haviam relatado dificuldades em encontrar materiais de apoio ao desenvolvimento das dinâmicas colaborativas.

Em relação ao Módulo 4, as docentes optaram pelo uso de uma Aula Teórica Expositiva para sanar as principais dúvidas dos estudantes. Para esse momento, foi feita uma atividade colaborativa com os grupos com objetivo de levantar as principais ferramentas de design utilizadas durante o semestre e categorizá-las de acordo com seu grau de entendimento/ interesse. A partir deste material, as professoras compreenderam os tópicos que, mesmo após aplicação das ferramentas durante o

¹⁶ Foram vinculadas, inicialmente, três docentes em virtude do afastamento da orientadora para qualificação, previamente programado. A co-orientadora da pesquisa também integrou corpo docente desta aplicação.

projeto, ainda geravam dúvidas e planejaram uma Aula Teórica no intuito de motivar e capacitar os estudantes para utilizá-las em outros projetos.

Quadro 11: Síntese Processo Didático (Projeto VII – 2021/1)

CRONOGRAMA	5 SEMANAS*	2 SEMANAS	5 SEMANAS	3 SEMANAS	
ETAPAS DO PROJETO	MÓDULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	MÓDULO 2 - PLANEJAMENTO	MÓDULO 3 - PROJETO	MÓDULO 4 - REFINAMENTO	
AÇÕES	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELOS PROFESSORES	APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA DEBATE DE TEXTOS PALESTRA CONVIDADO ORIENTAÇÕES POR GRUPO (CONFORME DEMANDA) AULA TEÓRICA EXPOSITIVA	ORIENTAÇÕES POR GRUPO (CONFORME DEMANDA) SITES E TOOLKITS DE FERRAMENTAS	ORIENTAÇÕES POR GRUPO (CONFORME DEMANDA)	AULA TEÓRICA EXPOSITIVA
	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELOS ESTUDANTES	LEITURA DE TEXTOS ESTUDOS DE CASO ESCOLHA DO PARCEIRO PLANEJAMENTO PRELIMINAR	ESCOLHA DEFINITIVA DO PARCEIRO PLANEJAMENTO DETALHADO	DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE CODESIGN; DEFINIÇÃO CONCEITUAL DO PROJETO; ESTUDO PRELIMINAR	APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE CODESIGN; REFINAMENTO DO PROJETO
CONTEÚDOS DAS AULAS	DESIGN SOCIAL, DESIGN PARTICIPATIVO, PROJETO COM A COMUNIDADE; FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO	FERRAMENTAS DE DESIGN; E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO; LINGUAGEM GRÁFICA	FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO; REPRESENTAÇÃO; LINGUAGEM GRÁFICA	FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; REPRESENTAÇÃO; LINGUAGEM GRÁFICA	
ENTREGÁVEIS	APRESENTAÇÃO ORAL E RELATÓRIO PARCIAL	APRESENTAÇÃO ORAL E RELATÓRIO PARCIAL	APRESENTAÇÃO ORAL E RELATÓRIO PARCIAL	APRESENTAÇÃO ORAL, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTAÇÃO DE PROJETO	

* RECESSO DE 2 SEMANAS ENTRE A 7ª E 8ª AULA

Fonte: Autora, 2023, adaptado de Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020.

Também foi disponibilizada uma atualização do *template* para Apresentação Oral, e uma versão para o Relatório Final, o qual deveria conter as seguintes seções: Tema e Briefing, Referencial Teórico, Cenário Personalizado, Processo de Projeto, Conclusão e Referências. Por fim, a avaliação deste caso foi feita por grupo, considerando que a participação nas aulas e atividades (principal parâmetro para avaliação individual na aplicação anterior) não pôde ser mapeada pelos professores já que muitos estudantes optaram por não participar durante as orientações.

2.4.2. Processo Projetual

Assim como na primeira Experiência, esta aplicação da disciplina também foi ministrada de forma remota, o que dificultou a interação dos alunos com os parceiros, pois ainda deveriam observar medidas de segurança sanitária, necessárias em razão da pandemia por Covid-19. Além disso, como o Calendário Acadêmico iniciou-se em novembro logo, os recessos e festividades de final de ano trouxeram novamente desafios ao Processo Projetual, tais como ter disposição e coerência de raciocínio, por parte dos estudantes e professores, para pausar e retomar o projeto e

compatibilizar a disponibilidade para encontro com os parceiros que seguem um calendário desvinculado ao da universidade.

Durante esta aplicação formaram-se 10 grupos de trabalho, os quais escolheram como parceiros, em sua maioria, ONGs nas quais os estudantes já tinham contato. No Quadro 12 a seguir pode ser verificado o parceiro final de cada grupo, assim como sua área de atuação:

Quadro 12: Perfil ONGs participante, por grupo (Projeto VII - 2021/1).

GRUPO	DESCRIÇÃO DOS PARCEIROS	
G1	CENTRO SOCIAL MENINO JESUS (SP)	CURSOS DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA REINSERÇÃO DE MEMBROS DA COMUNIDADE NO MERCADO DE TRABALHO
G2	LIGA DAS PATINHAS	RESGATE E ABRIGO PARA CÃES E GATOS
G3	CENTRO DE TECELAGEM - FIOS DO CERRADO	CENTRO DE TECELAGEM - FIOS DO CERRADO
G4	RES-GATINHOS	AUXÍLIO E BEM-ESTAR DE ANIMAIS EM ESTADO DE ABANDONO OU VULNERABILIDADE
G5	PROJETO SANTA GEMMA	APOIO A MORADORES EM SITUAÇÃO DE RUA
G6	MISSÃO HUIOS	PRÁTICO COM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E RISCO; AÇÕES SOCIAIS PARA AUXÍLIO DIÁRIO A FAMÍLIAS DA
G7	ESPAÇO SOCIAL GRAÇA TIMOTHY HUGH FARNER	EDUCAÇÃO INFANTIL COM CUNHO RELIGIOSO E LOCAL DE SUPORTE PARA EVENTOS E CAMPANHAS SOCIAIS
G8	SOS PET UBERLÂNDIA	CASTRACÃO, RESGATE, TRATAMENTO E DOAÇÃO DE ANIMAIS VULNERÁVEIS

Fonte: Autora, 2023

Nota-se a diversidade de instituições atingidas nesta aplicação, porém com ênfase àquelas preocupadas com os animais (4 de 10 grupos), o que demonstra que a procura pelo parceiro, apesar de estar condicionada ao olhar para comunidade e identificação de problemáticas sociais, também depende das áreas de domínio e interesse dos estudantes, ressaltando sua autonomia para escolha. Também reforçando a autonomia dos estudantes em relação ao processo projetual será apresentado um panorama geral das propostas desenvolvidas por cada grupo.

O G1 fez parceria com a ONG Centro Social Menino Jesus, localizada em São Paulo, na qual um dos integrantes havia trabalhado como voluntário e tinha contato direto. Foi identificada a necessidade de traçar estratégias para implementação de cursos de capacitação oferecidos pela ONG, principalmente em função dos desafios enfrentados pelo uso de recursos digitais na pandemia. A entrega final foi um Guia

de Informação e Execução (Figura 13), em formato .pdf, que continha diversas sugestões e informações a respeito dos tópicos levantados durante as dinâmicas de co-criação.

Figura 13: Pré Textuais do Guia de Informação e Execução



Fonte: Ianerelli; Silva; Evangelista, 2022

O G2 optou por trabalhar com a ONG Liga das Patinhas (Figura 14), uma instituição preocupada em resgatar e dar abrigo a cachorros e gatos abandonados na região das Chácaras Miranda 2000 (zona rural de Uberlândia-MG). Foram desenvolvidos três produtos: um quadro de planejamento diário, um *template* para redes sociais e o projeto para adequação física do local. As estudantes e parceira verificaram que, na ordem citada acima, a ONG poderia sanar as principais demandas em termos de organização do seu dia-a-dia e utilizar das redes sociais para angariar os recursos necessários à realização do projeto, mesmo após o termino da disciplina.

Figura 14: Apresentação da ONG - Liga das Patinhas

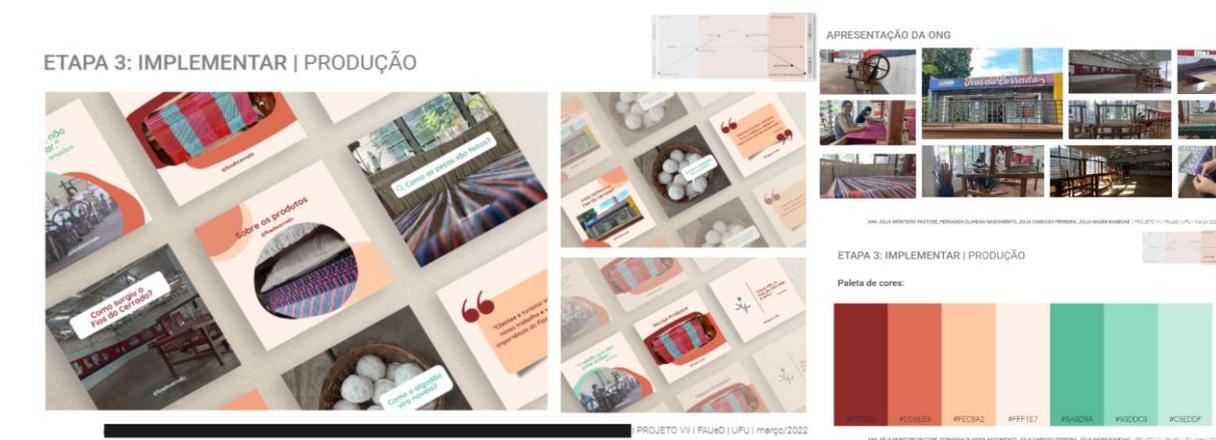


Fonte: Mameri *et al.*, 2022

O G3 fez parceria com o Centro de Tecelagem – Fios do Cerrado, uma entidade civil criada para apoiar a arte de fiar e tecer manualmente por meio de projetos sociais, culturais e educacionais e cursos de tecelagem manual. Durante a disciplina,

as estudantes mantiveram contato com as tecelãs e, após as diversas adequações às ferramentas de projeto pensadas inicialmente (para melhor aceitação das participantes), foi elaborado um projeto de comunicação visual para as redes sociais do Centro e um calendário editorial (Figura 15). Após a disciplina, as estudantes continuaram a parceria em um Projeto de Extensão que durou até dezembro de 2022 e teve como produto uma Cartilha de Divulgação.

Figura 15: Etapa 3 - Implementar ONG Fios do Cerrado



Fonte: Pastore *et al.*, 2022

O G4 fez parceria com a ONG Res-gatinhos, responsável por garantir auxílio e bem-estar de gatos em condição de abandono ou vulnerabilidade. O projeto previu soluções na área da Comunicação Visual, expandindo a identidade visual da organização para aplicação em postagens, materiais de apoio e produtos como almofadas, canecas, chaveiros, camisetas e bottons (Figura 16).

Figura 16: Paleta e Protótipos para ONG Res-gatinhos

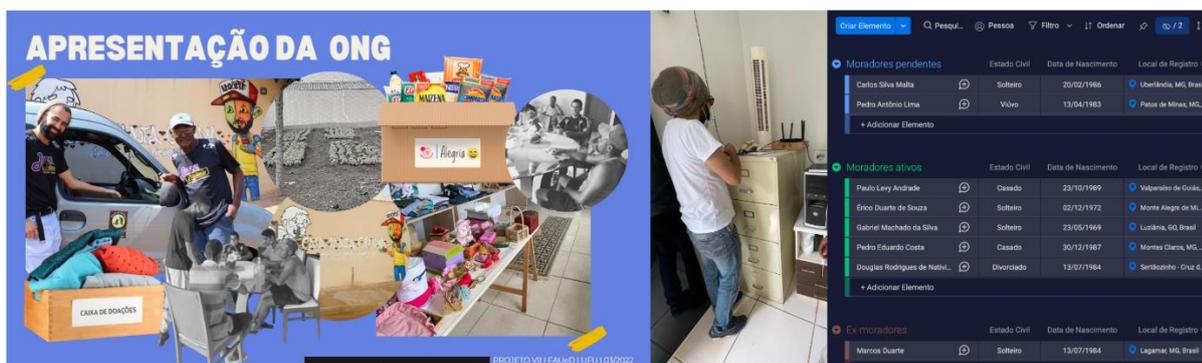


Fonte: Ogoshi; Costa; Borges, 2022

O G5 desenvolveu seu projeto em parceria com a ONG Santa Gemma, que abriga e apoia moradores em situação de rua na cidade de Uberlândia-MG. Ao longo do processo, percebeu-se a necessidade de atualização dos métodos de cadastro dos moradores, ainda feito manualmente. O projeto contou com levantamento e análise

estratégica dos dados e das plataformas possíveis. Mesmo identificado que durante o período da disciplina não seria possível implementar o projeto, o grupo prototipou a solução em uma ferramenta de gerenciamento de dados (Figura 17), cujo objetivo era garantir a facilidade de acesso e compartilhamento.

Figura 17: Apresentação da ONG e Protótipo da ferramenta



Fonte: Oliveira; Abdala; Arantes, 2022

O grupo G6 teve uma trajetória semelhante ao G4, e desenvolveu seu trabalho na área da comunicação visual tendo como parceiros a Missão Huios, um projeto social voltado ao auxílio de pessoas em situação de vulnerabilidade por meio de ações sociais e de evangelismo prático (Figura 18). Foi realizado o redesign da marca e o protótipo de aplicação em plataformas de redes sociais e de produtos físicos como camisetas, bonés e blocos de anotações. Este foi um grupo que relatou grande dificuldade em compatibilizar as atividades previstas, com a disponibilidade dos membros da Missão. Por isso, observou-se que em vários momentos, os estudantes não conseguiram executar as dinâmicas colaborativas como haviam planejado, comprometendo o objetivo principal do trabalho.

Figura 18: Apresentação da ONG Missão Huios



Fonte: Filliaci; Franco, 2022

O grupo G7 fez parceria com a ONG Espaço Social Graça Timothy Hugh Farner, uma escola de educação infantil com base em princípios bíblicos, para crianças de 0

a 3 anos. O Espaço ainda comporta uma série de eventos e ações da comunidade que queiram utilizar sua infraestrutura. Destaca-se que o grupo de estudantes teve dificuldade em encontrar um parceiro, o que levou a um atraso no início do projeto. Além disso, tanto a rotina dos participantes quanto dos estudantes não permitiu uma grande disponibilidade de horários para realização das dinâmicas, o que dificultou ainda mais o trabalho. Vale ressaltar que por se tratar de uma escola, este pode ter sido o grupo mais prejudicado em relação à incompatibilidade de calendários mencionada, já que a maioria dos parceiros estava de férias nos últimos dois meses de disciplina. Mesmo assim, durante o processo projetual, verificou-se a necessidade de readequação de uma das áreas internas da ONG, o Parquinho Infantil, o que foi feito a partir do design de novos brinquedos e reorganização do layout (Figura 19).

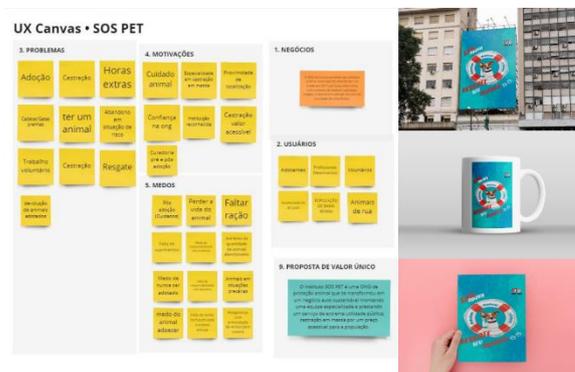
Figura 19: Parquinho para o Espaço Social Graça Timothy Hugh Farner



Fonte: Choquetta; Oliveira, 2022

O G8 elaborou, junto à ONG parceira, um Plano de Marketing para captação de novos parceiros, voluntários e/ou campanhas de doação, a depender das demandas da organização SOS PET Uberlândia. O Plano definiu 5 etapas a partir de um modelo. Após a identificação de que uma das principais causas dos problemas da organização era o número elevado de animais, o modelo prototipado teve como objetivo o incentivo à adoção (Figura 20).

Figura 20: Canvas e protótipos para ONG SOS PET



Fonte: Almeida *et al.*, 2022

Os G9 e G10 trabalharam em parceria com a ONG CASA – Centro de Ação Social/ Projeto Mundo Animal (Figura 21), e a ONG Pontes de Amor (Figura 22), respectivamente. Ambos desenvolveram o redesign da logo, além de uma série de estratégias para intervir no gerenciamento das redes sociais das instituições como: layouts de postagens e planejamentos semanal e mensal de publicações.

Figura 21: Apresentação da ONG e Protótipos



Fonte: Alves *et al.*, 2022

Figura 22: Apresentação da ONG Pontos de Amor e Protótipos



Fonte; Andrade; Gramuglia; Sanches, 2022

Além disso, quanto ao Processo Projetual, o Quadro 13 sintetiza as metodologias e ferramentas utilizadas pelos grupos ao longo do processo. Vale mencionar que, assim como na Experiência 1, o nome das ferramentas presentes nos quadros foram aqueles adotados pelos estudantes e podem, em alguns casos, corresponder a ferramentas de design já consolidadas com outras nomenclaturas (Nunes; Jorge; Carvalho, 2022).

Quadro 13: Etapas/ Ferramentas escolhidas por cada grupo (Projeto VII – 2021/1)

DESIGN CENTRADO NO HUMANO (IDEO, 2013)		ETAPAS/ FERRAMENTAS			
GRUPOS	OUVIR	CRIAR	IMPLEMENTAR		
G3	Entrevista; 3 Fotos Positivas x 3 Fotos negativas	Brainstorming; Pannel Semântico;	Questionários; Personas; Criação de Posts		
G7	Entrevista, Imersão	Análise Swot, Mapa Mental, Moodboard, How Might We?, Priorização	Prototipação, Feedback		
G9	Mapa Mental, Pesquisa Desk, Matriz CSD, Entrevista, Brainstorming, Síntese de Dados	Análise SWOT, Diagrama de Afinidades, Mapa de Empatia, Brainstorming, Análise de Viabilidade	Refinamento, Plano de Implementação, Prototipagem, Feedback		
DOUBLE DIAMOND (DESIGN COUNCIL, 2015)		ETAPAS/ FERRAMENTAS			
GRUPOS	EMPATIZAR/ DESCOBRIR	DEFINIR	IDEAR/ DESENVOLVER	PROTOTIPAR/ ENTREGAR	
G1	Brainstorming, Mapa de Empatia, Mapa Mental, Questionário	Análise Swot, Entrevista, Enquete Google, Definição de Problemas	Mapa Mental, Moodboard, Brainstorming, Análise de Similares	Brainstorming, Análise de Similares	
G2	Captação de ONGs Escolha e Contato com a ONG	Entrevista Online	Brainstorming (individual), Mapa Mental (em grupo), Visita ao local, Brainstorming (em grupo), Crazy 8, Parede Síntese	Desenvolvimento de MockUp, Revisão de Projetos, Feedback Idealizadora	
G5	Mapa Mental, Análise SWOT, Visitas in loco	Entrevista, Brainstorming, Parede Síntese	Brainstorming, How might We?, Feedback	Prototipagem, Feedback	
G6	Contato com ONGs, Cronograma, Pesquisas Teóricas	Entrevista, Mapa de Empatia, Jornada do Usuário	Brainstorming, How might We?, Moodboard, Entrevista	Prototipagem, Feedback	
G10	Pesquisa Desk, Matriz CSD, Entrevista, Brainstorming	Card Sorting, Reunião Online	Briefing Comunicação	Briefing Logotipo e Redes Sociais	
DESIGN THINKING (BROWN, 2009)		ETAPAS/ FERRAMENTAS			
GRUPOS	EMPATIA	DEFINIÇÃO	IDEAÇÃO	PROTOTIPAÇÃO	TESTE
G4	Entrevistas (em grupo)	Análise SWOT, Matriz CSD	Mapa de Empatia, Crazy 8, Jornada do Voluntário	Persona, Moodboard, Reuniões Colaborativas	Feedback
G8	Entrevistas, Pesquisa sobre a ONG	Mapa Mental, Mapa de Empatia	Entrevista, Brainstorming, Crazy 8, Votação, Matriz SD	Brainstorming, Canva	

Fonte: Autora, 2023

De maneira geral, esta foi uma aplicação da disciplina em que se observou um menor engajamento dos estudantes, o que provocou atrasos em etapas importantes do processo projetual como a escolha e contato com a ONG e a proposição de um planejamento. Conseqüentemente, a maioria dos grupos demonstrou dificuldade no uso de ferramentas em colaboração com os parceiros, principalmente nas etapas finais referentes ao desenvolvimento das propostas.

Da parte das professoras, notou-se uma dificuldade em tornar a proposta acessível e adequada ao perfil da turma o que, possivelmente, explica a ausência dos estudantes nas aulas destinadas à orientação. Mesmo assim, todos os grupos conseguiram finalizar a disciplina e nos últimos encontros, a proposta da Aula Teórica cujo programa havia sido definido em colaboração com os estudantes permitiu que

eles pudessem expor suas dúvidas e reflexões e que as professoras reavaliassem suas ações para as próximas aplicações.

2.5. Experiência 3: Projeto VII - 2022/1

A aplicação 2022/1 é a última Experiência no recorte desta pesquisa e foi ministrada por dois docentes da Faued ¹⁷ e pela pesquisadora, enquanto aplicava o método da Observação Participante. Diferente dos casos anteriores, a disciplina foi ministrada presencialmente, entre os dias 26 de setembro de 2022 e 18 de janeiro de 2023, juntamente com o retorno das demais atividades presenciais da UFU e teve a participação de 25 alunos.

Vale mencionar que, além das festividades de final de ano, novamente causando uma grande interrupção no calendário acadêmico, durante este período também aconteceram a Copa do Mundo – Qatar 2022 e as eleições presidenciais brasileiras. Estes dois eventos foram de grande influência durante a disciplina, pois passaram a ser foco de discussões dentro e fora do ambiente acadêmico, cada um com seu grau de importância, direcionando a atenção de estudantes, professores e parceiros e em alguns casos exigindo mudanças no planejamento das ações. Logo, assim como nos outros casos, serão descritos a seguir aspectos relacionados ao Processo Didático e Projétual da disciplina. Vale destacar que este último, especificamente, contou com algumas ferramentas de coleta de dados utilizadas durante a Observação Participante, as quais serão acrescentadas ao relato.

2.5.1. Processo Didático

Nesta Experiência foram realizadas cinco reuniões de preparação nos dias 22 de julho, 04 e 10 de agosto, 01 de setembro (online) e 23 de setembro de 2022. Na primeira os professores se apresentaram e descreveram sua trajetória acadêmica e de pesquisa. Neste dia, a pesquisadora disponibilizou o TCLE para os professores (ver modelo no Apêndice).

No dia 10 de agosto de 2022 os professores e pesquisadora fizeram uma visita em campo a uma cooperativa de recicladores, visando um possível parceiro para

¹⁷ Sendo a co-orientadora desta pesquisa um deles.

realização de projetos. Durante o encontro anterior, ocorrido em 04 de agosto discutiu-se que, diferente das outras aplicações, os professores apresentariam possibilidades de parceiros para aqueles grupos de alunos que, por ventura, não conseguissem outra opção, ou tivessem interesse pessoal em trabalhar com o tema.

No dia 15 de agosto de 2022 foi criado um grupo de WhatsApp como canal de comunicação entre pesquisadora e professores, assim como uma nuvem oficial da disciplina e o canal de comunicação entre professores e alunos (Plataforma MS Teams). Durante os encontros, também se optou por uma reorganização dos Módulos de ensino-aprendizagem, que passaram a um total de 3, como pode ser observado no Quadro 14 a seguir:

Quadro 14: Síntese Processo Didático (Projeto VII – 2022/1)

CRONOGRAMA		6 SEMANAS	4 SEMANAS	5 SEMANAS*
ETAPAS DO PROJETO		MÓDULO 1 - CONHECER O PARCEIRO	MÓDULO 2 - DEFINIR O BRIEFING	MÓDULO 3 - ELABORAR O PROJETO
AÇÕES	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELOS PROFESSORES	APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA WORLD CAFÉ, NUVEM DE PALAVRAS, ORIENTAÇÕES POR GRUPO (CONFORME DEMANDA) AULA TEÓRICA EXPOSITIVA	ORIENTAÇÕES POR GRUPO (CONFORME DEMANDA) SITES E TOOLKITS DE FERRAMENTAS AULA TEÓRICA EXPOSITIVA	ORIENTAÇÕES POR GRUPO (CONFORME DEMANDA)
	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELOS ESTUDANTES	WORLD CAFÉ, NÚVEM DE PALAVRAS SEMINÁRIOS, ESCOLHA DO PARCEIRO PLANEJAMENTO PRELIMINAR	ESCOLHA DEFINITIVA DO PARCEIRO, ESTUDOS DE CASO PLANEJAMENTO DETALHADO	DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE CODESIGN; ESTUDOS DE CASO ESTUDO PRELIMINAR
	FACILITADAS E/OU EXECUTADAS PELA PESQUISADORA	POEMA DOS DESEJOS QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE BORDO	DIÁRIO DE BORDO	QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE BORDO
CONTEÚDOS DAS AULAS		DESIGN PARTICIPATIVO, PROJETO COM A COMUNIDADE; PROJETO PARTICIPATIVO CORPORATIVO; FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN;	FERRAMENTAS DE DESIGN; E CODESIGN; PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE PROJETO; LINGUAGEM GRÁFICA	FERRAMENTAS DE DESIGN E CODESIGN; REPRESENTAÇÃO; LINGUAGEM GRÁFICA
ENTREGÁVEIS		APRESENTAÇÃO ORAL E REFLEXÃO ESCRITA	APRESENTAÇÃO ORAL	APRESENTAÇÃO ORAL, DOCUMENTAÇÃO DE PROJETO, RELATÓRIO FINAL

* RECESSO DE 2 SEMANAS ENTRE A 24ª E 25ª AULA

Fonte: Autora, 2023, adaptado de Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020.

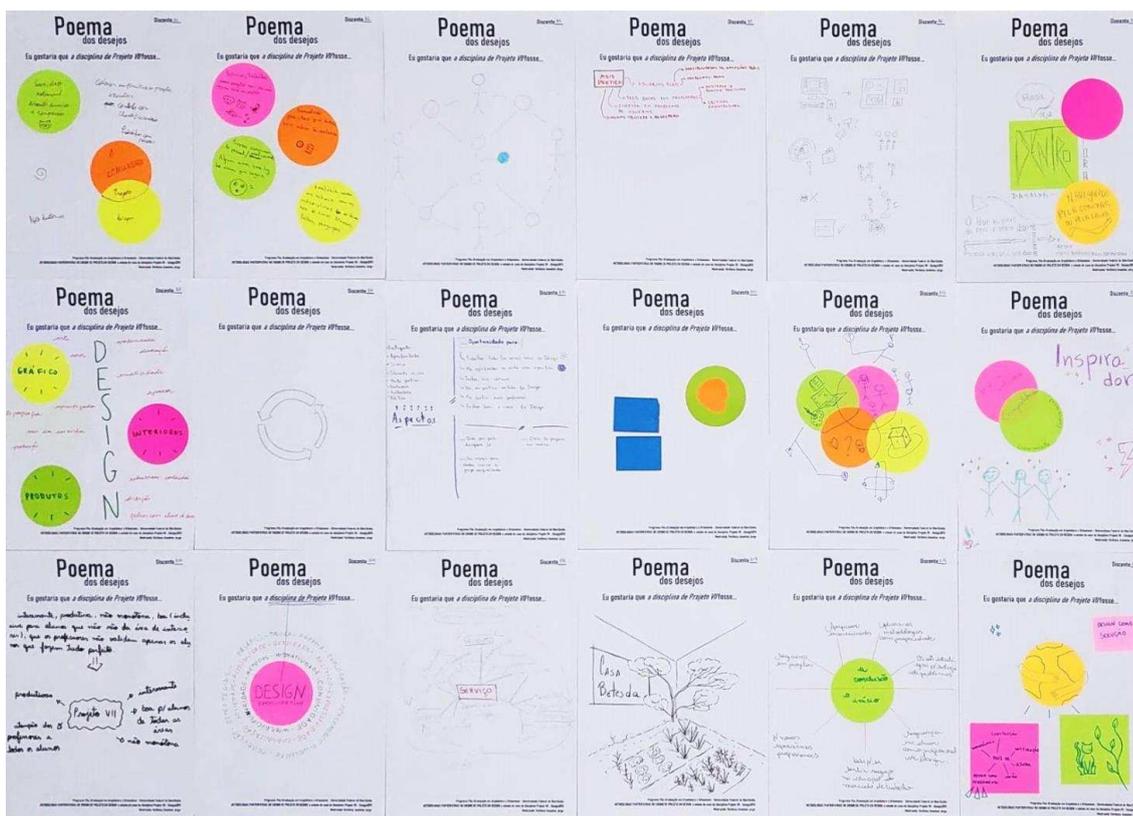
O Módulo 1 teve como objetivo principal a escolha do parceiro, mas incluiu também uma série de atividades (e ferramentas de design) para introduzir o tema e aproximar os estudantes aos professores e apresentar a disciplina:

- **Poema dos Desejos:** realizado no primeiro encontro, após apresentação do Plano de Ensino; teve como objetivo identificar um imaginário coletivo sobre cenários futuros por meio da pergunta chave “Eu gostaria

que a Disciplina de Projeto VII fosse...”. De maneira geral, esta ferramenta deve ser utilizada nos momentos em que houver intenção de manter um pensamento livre, exploratório e generalizado sobre determinado assunto (Rheingantz *et al.*, 2009, p. 42; Sanoff, 2001, p. 20), sendo portanto aplicada com os estudantes para verificar suas expectativas sobre a disciplina, o processo projetual e o projeto em si.

A pesquisadora forneceu uma ficha personalizada com cabeçalho com identificação por código, objetivos e instruções para realização da atividade. Cada respondente optou pelo material conveniente para resposta, textual ou por desenhos. Ao todo, 18 estudantes participaram, a dinâmica durou cerca de 28 minutos e teve como resultado as fichas apresentadas na Figura 23:

Figura 23: Síntese das fichas da dinâmica Poema dos Desejos



Fonte: Autora, 2023

Pela análise das fichas e transcrição da dinâmica, percebe-se um desejo coletivo de significar/ organizar o conteúdo diverso recebido ao longo do curso. Muitos estudantes falaram sobre suas inseguranças pois se sentiam confusos em relação às áreas de atuação do Design e viam nesta última disciplina de projeto uma oportunidade de estruturar seus conhecimentos e refletir sobre sua futura atuação

profissional: “algum rumo, uma luz na área que seguir”; “sentir segura para atuação no mercado de trabalho”.

Muitos estudantes também destacaram o interesse em trabalhar com projetos sociais, com questões relacionadas a comunidade e a causas ambientais: “desenvolver projetos que durassem além da matéria”, “livre, aberto, extensível, assuntos diversos e complexos”, “trabalhar com pessoas”, “projetos com animais, alguma Ong ou projeto social”.

Por fim, um ponto de preocupação é a quantidade de relatos referente às insatisfações dos estudantes, desejos como: “que os professores não validem apenas os alunos que fazem tudo perfeito”, “feedbacks com críticas construtivas”, “não surtar”, “menos tristeza e desespero”, “tolerância ao erro”, demonstram que os estudantes tiveram experiências negativas ao longo do curso o que, possivelmente, justifique algumas de suas inseguranças apresentadas anteriormente.

- **World Café:** os professores optaram pelo uso desta ferramenta para introduzir o tema. Assim, 4 grupos foram formados, e cada anfitrião recebeu *cards* com perguntas chave preparadas pelos professores a fim de auxiliá-los na condução da conversa. Os tópicos de cada grupo diziam respeito a etapas de um processo projetual: empatizar, definir, criar, testar e prototipar.

Esta proposta fez com que os estudantes pudessem abordar o tema sob sua perspectiva e assumir um papel de facilitadores e participantes das ferramentas ainda dentro do ambiente controlado da sala de aula, preparando-os para as interações com os parceiros.

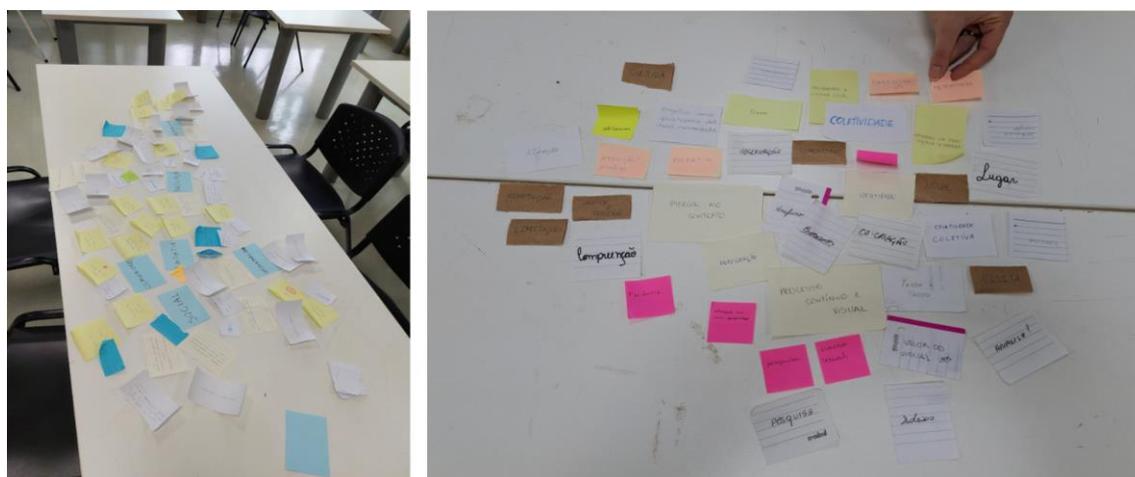
Figura 24: Dinâmica World Café realizada em 28/09/2022.



Fonte: Autora, 2022

- **Seminários e Nuvens de palavras:** realizados nas primeiras aulas, as atividades tiveram três objetivos principais: 1) aproximar os estudantes do tema, por meio dos Seminários, que deveriam sintetizar o conteúdo em uma apresentação oral e em grupo para turma; 2) promover a discussão dos temas a partir do entendimento dos estudantes, que deveriam sintetizar individualmente e em palavras-chave o conteúdo das referências apresentadas no Seminário para, posteriormente, em grupo, discutir possíveis categorias, aproximações e distanciamentos; 3) aplicar ferramentas colaborativas de design dentro da sala de aula, para orientar a discussão de aspectos como planejamento, flexibilidade, facilitação e registro. Sobre o terceiro objetivo, percebe-se no Processo Projetual que alguns grupos optaram por utilizar esta mesma ferramenta, possivelmente porque após as dinâmicas sentiram-se mais aptos a aplicá-la com os participantes.

Figura 25: Registros Fotográficos das Nuvens de Palavras



Fonte: Autora, 2023

- **Estudos de Caso:** diferente das outras aplicações, foram escolhidos pelos professores, conforme relevância do tema ou de maior dúvida durante o processo dos estudantes, por exemplo: casos com maior ênfase no planejamento de ferramentas foram discutidos nas etapas iniciais e casos com mais dados sobre facilitação ou projeto em si foram apresentados mais adiante.

Ao final deste Módulo, os estudantes produziram uma Apresentação Oral e um documento com reflexões sobre os temas abordados até então.

No Módulo 2 pretendia-se a definição do briefing de projeto, momento no qual os estudantes demonstraram muitas dificuldades. Como os professores deveriam garantir que esta definição partisse de forma autônoma dos grupos de trabalho, os mesmos se preocuparam em sanar as principais dificuldades enxergadas em sala relacionadas à elaboração de um planejamento macro das ações de projeto e à definição de estratégias para que a tomada de decisão sobre o briefing ocorresse em colaboração com o parceiro e não somente pelos estudantes. Neste sentido, o uso de aulas expositivas com exemplos em outros contextos projetuais e de grupos das aplicações anteriores foram bem recebidas pelos estudantes que tiveram acesso a percursos semelhantes aos que estavam planejando executar.

No Módulo 3, os alunos desenvolveram a proposta e finalizaram com uma apresentação oral, entrega de Relatório Final e da documentação de projeto. Em termos didáticos, este foi um momento em que as orientações diminuíram significativamente em relação ao Módulo anterior, seja porque a maioria dos grupos já estavam mais autônomos e desenvolviam suas propostas junto aos parceiros sem grandes dificuldades, seja pelos casos específicos em que os estudantes deixaram de trazer dúvidas pois estavam desestimulados frente aos desafios da abordagem participativa pretendida pela disciplina.

Vale destacar novamente que este Módulo contou com uma grande interrupção devido aos recessos de final de ano, além de uma nova adequação ao Calendário Acadêmico que fez com que as apresentações fossem adiantadas para o dia 18 de janeiro de 2023, uma semana antes do previsto pelo Plano de Ensino.

Para finalizar os apontamentos sobre o Processo Didático, cabe observar que o Módulo de Fundamentação Teórica presente nas outras aplicações foi diluído durante todo semestre nas dinâmicas de Seminários, Nuvens de Palavras e Estudos de Caso. Essa configuração teve a intenção de que o conteúdo teórico pudesse corresponder ao momento do processo projetual em que os estudantes estivessem envolvidos.

2.5.2. Processo Projetual

Nesta proposta, os estudantes também deveriam procurar na comunidade uma instituição sem fins lucrativos como parceira de projetos. Ao todo, 8 grupos foram formados e no Quadro 15 estão apresentados seus respectivos parceiros:

Quadro 15: Perfil das famílias participantes, por grupo (Projeto VII - 2022/1).

GRUPO	DESCRIÇÃO DOS PARCEIROS	
G1	ARCA - ASSOCIAÇÃO DE RECICLADORES E CATADORES AUTÔNOMOS	RECICLAGEM; FORTELECIMENTO DA CATEGORIA DOS CATADORES; ESTIMULO A COLETA SELETIVA E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL
G2	FEIRINHA SOLIDÁRIA - CIEPS	AGRICULTURA FAMILIAR 100% ORGÂNICA
G3	PROJETO MENINADAS - ESCOLA DA VIDA	CENTRO DE RECREAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DA COMUNIDADE
G4	ASSOCIAÇÃO PROTETORA DE ANIMAIS (APA)	DEFESA DE ANIMAIS DOMÉSTICOS EM SITUAÇÃO DE RISCO
G5	PROGRAMA DE APADRINHAMENTO DE UBERLÂNDIA	PERMITE QUE PESSOAS DA COMUNIDADE CONTRIBUAM PARA O DESENVOLVIMENTO DE MENORES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL
G6	PROJETO MAIÊUTICA	TRABALHOS SOCIAIS E VOLUNTÁRIOS SEM FINS POLÍTICOS E RELIGIOSOS
G7	CASA DE HOSPEDAGEM BETESDA	CASA DE APOIO À PACIENTES E ACOMPANHANTES (MULHERES E CRIANÇAS) DO HOSPITAL DE CLÍNICAS DA UFU
G8	FRATERNIDADE ASSISTENCIAL LUCAS EVANGELISTA - FALE	AUXÍLIO A PESSOAS PORTADORAS DO VÍRUS HIV E SUAS FAMÍLIAS

Fonte: Autora, 2023

Como observado no Quadro 15, o G1 trabalhou com a ARCA – Associação de Recicladores e Catadores Autônomos. Desde os primeiros encontros as estudantes tiveram dificuldades em promover as dinâmicas colaborativas, uma vez que os membros da diretoria imediatamente assumiram uma posição distante em relação ao processo projetual. Diante das dificuldades, as estudantes ficaram desmotivadas, faltaram às orientações e quase não entregaram o trabalho. No entanto, no Módulo 3, após definição do briefing, conseguiram articular uma dinâmica colaborativa junto a um grupo significativo de catadores: a Oficina de Cartazes para co-criação de campanha de conscientização e marketing. Ao final, as estudantes relataram sua satisfação com o projeto, e perceberam que os parceiros também se sentiram representados nas soluções alcançadas.

Figura 26: Oficina de Cartazes com os parceiros da ONG ARCA



Fonte: Napolitano; Barbará; Araújo, 2023

O G2 inicialmente procurou parceria com um projeto de extensão desenvolvido pela FAUED no qual, apesar de ter contato com um membro externo, não havia espaço para promover dinâmicas colaborativas. Sendo assim, após orientações e amadurecimento da equipe, o grupo optou por trabalhar com o projeto da Feira Solidária, apoiado pelo Centro de Incubação de Empreendimentos Populares Solidários (CIEPS) da UFU. Vale lembrar que esta foi uma parceria pré-escolhida pelos próprios docentes, na etapa de planejamento da disciplina. A partir desta definição, os estudantes fizeram uma série de encontros com os membros da Feirinha. Para garantir a participação de todos mesmo durante o período de operação da feira, o que permitia apenas interações rápidas e descontínuas durante o dia, os estudantes se revezavam e aplicavam mais de uma vez a mesma ferramenta. Ao final, o projeto focou na co-criação de rótulos e materiais impressos para divulgação.

Figura 27: Criação de rótulo para Feirinha Solidária



Fonte: Hu; Silva; Ballador, 2023

O G3 trabalhou com os coordenadores do Projeto Meninadas e Escola da Vida – Aclimação os quais dividem o mesmo espaço físico. Durante o processo definiu-se que o objetivo do projeto seria criar papelerias e peças digitais com foco na divulgação e no encontro de patrocinadores para o Projeto. Neste sentido, foram co-criados panfletos, *flyers*, cartões de visitas e um *layout* editável para desenvolvimento de posts na plataforma Instagram. Também houve uma preocupação por parte dos estudantes em elaborar um material compatível com os recursos financeiros e tecnológicos do parceiro, almejando que as soluções propostas pudessem ser

Figura 28: Panfleto co-criado para o Projeto Meninadas - Escola da Vida



Fonte: Muniz; Santos; Araújo, 2023

implantadas rapidamente e, principalmente, continuadas após o término da disciplina.

O G4 se uniu à APA – Associação Protetora de Animais e iniciou o trabalho em uma etapa de imersão na rotina da Associação, percebendo assim o grande volume e rotatividade dos voluntários, além das várias áreas de contribuição possíveis, correspondentes às necessidades diárias da ONG. O fator rotatividade chamou mais atenção das estudantes ao perceberem a necessidade de desenvolver um mecanismo para que os voluntários pudessem se sentir bem recebidos, compreender os principais valores da associação e, principalmente, tivessem acesso às instruções corretas, para que suas ações fossem realizadas conforme esperado pela direção. Mesmo que no dia da entrega final da disciplina o protótipo ainda não estivesse finalizado, as estudantes estavam co-criando um Guia Informativo, contendo dados como: a história da APA, a descrição passo a passo das tarefas de cada categoria de voluntários, e um compilado de boas práticas.

Figura 29: Apresentação protótipo do Gui Informativo para a APA



Fonte: Zampieri; Zampieri; Gomes, 2023

O G5 teve como parceiro o Programa de Apadrinhamento de Uberlândia, gerenciado pela Missão Sal da Terra e a Prefeitura Municipal de Uberlândia, o qual tem como objetivo criar estratégias para construção e manutenção de vínculos entre menores e padrinhos. Após a inserção das estudantes no contexto do Programa, em conjunto com as parceiras, verificou-se que o projeto contribuiria estrategicamente e de forma personalizada (as parceiras preferiam as ferramentas manuais impressas em detrimento das digitais, por exemplo) para melhor organizar os processos internos. Neste sentido, foram desenvolvidos vários *templates* de ferramentas ágeis para serem inseridos no local e utilizados pelas parceiras ao longo dos anos.

Figura 30: Insights e Guia de organização do programa de Apadrinhamento



Fonte: Guedes; Lopes; Miranda, 2023

O G6 fez parceria com o Projeto Maiêutica, uma ONG destinada a trabalhos sociais, principalmente voltados à doação de cestas básicas, cestas de Natal e material escolar. Uma característica importante deste processo projetual foi seu forte caráter pedagógico, assumido pelas estudentes para condução do trabalho. A cada passo, um conteúdo explicativo foi desenvolvido para que as parceiras pudessem ter um primeiro contato com os temas trazidos pelas estudantes no que diz respeito ao campo do Design. Ao final, não foi possível, dentro do prazo da disciplina, que o grupo concluísse o projeto, chegando somente a desenvolver um Moodboard e propor uma nova paleta de cores para a Identidade Visual da ONG. No entanto, as estudantes deixaram os próximos passos indicados: redesign da identidade visual, criação de calendário de postagens e desenvolvimento de estratégia de marketing.

Figura 31: Análise Identidade Visual Projeto Maiêutica



Fonte: Caxito; Faria; Nunes, 2023

O G7 trabalhou com a Casa de Hospedagem Betesda, destinada à hospedagem de acompanhantes ou pacientes em tratamento no Hospital de Clínicas da UFU. Porém, foi um dos grupos que mais demorou nesta definição de parceria, o que acarretou numa série de dificuldades relacionadas ao cronograma da disciplina como, por exemplo, a necessidade de apresentar os Módulos 1 e 2 juntos. Uma das dificuldades a se destacar, verificada durante as orientações, refere-se à alta vulnerabilidade da condição das hóspedes, o que exigia uma maior maturidade e dificultou a aproximação dos estudantes. Ao final, o grupo vislumbrou a possibilidade de trabalhar em parceria com uma das funcionárias da casa, o que levou à co-criação da etiqueta e mascote do Bazar da Betesda, um importante instrumento de arrecadação de fundos da ONG.

Figura 32: Etiqueta e Mascote do Bazar da Betesda



Fonte: Ambrósio; Ranjel; Alves, 2023

Por fim, o G8 trabalhou junto a FALE – Fraternidade Assistencial Lucas Evangelista, uma instituição que apoia e abriga pessoas portadoras do vírus HIV e seus familiares. Este grupo, especificamente, adotou uma abordagem diferenciada em relação aos demais pois, a proposta projetual consistia na implementação de um Projeto intitulado Movimenta Fale – cultura, educação e entretenimento, que em razão do tempo, não poderia estar consolidado até o fim da disciplina. Por isso, a fase projetual consistiu na criação de um *Planner* para futuras ações, e no teste de duas delas: Oficina de Tabuleiros e Sessão Cinema. O intuito do Movimento era garantir que os moradores pudessem, de forma autônoma, promover ações a partir da identificação de demandas e/ou talentos dentro e fora da instituição. Durante os dois momentos implementados, os estudantes facilitaram as fases de planejamento e execução das ações, juntamente a um grupo de moradores que se dispuseram a

assumir este papel futuramente, esperando que eles adquirissem autonomia para continuar o Movimento após o término da disciplina.

Figura 33: Planner e Oficina de Tabuleiros na FALE



Fonte: Mello; Aparecida; Queiroz, 2023

Assim como nas outras Experiências, as ferramentas de design foram elemento importante para condução do trabalho. Neste caso, a escolha de cada uma estava associada aos Módulos proposto pelo Plano de Ensino e não necessariamente a uma estrutura metodológica de design, como pode ser observado no Quadro 16 abaixo:

Quadro 16: Etapas/ Ferramentas escolhidas por cada grupo (Projeto VII 2022-1)

GRUPOS	ETAPAS/ FERRAMENTAS		
	CONHECER O PARCEIRO	DEFINIR O BRIEFING	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO
G1	World Café, Mapa de Empatia, Persona,	Entrevista, Mapa Mental, Votação	Oficina de Cartazes
G2	Imersão, Entrevista (grupo e individual), Nuvem de Palavras, Análise Swot	Árvore de Problemas	Oficina de Criação de Rótulos, MoSCoW
G3	Visita Guiada, 5 Por Quês?, Nuvem de Palavras	Card Sorting, Árvore de Problemas, Quadro de Insights	Dot Voting, Brainstorming, Mock Up, Feedback, Protótipo
G4	Nuvem de Palavras, Imersão em Contexto e Voluntariado	Diagrama de Adoção, Organograma da APA, Associação de Palavras, Mostre-me, Análise e Síntese de Dados	Análise de Similares, Entrevista, Moodboard
G5	Desk Research; Certezas e Dúvidas; Entrevista semi-estruturada; Mapa de Stakeholders; Linha do Tempo	Card Sorting; Tenho/desejo/preciso; Dot Voting; Matriz esforço x impacto	Como poderíamos?; Análise de Similares; Protótipo; Teste; Layout final; Feedback final
G6	Desk research; Linha do tempo	Icebreaker; Nuvem de palavras; Matriz de prioridade; Mapa Mental	Brainstorming; Análise da Id. Visual; Moodboard
G7	Desk research; Linha do tempo	Icebreaker; Nuvem de palavras; Matriz de prioridade; Mapa Mental	Brainstorming; Análise da Id. Visual; Moodboard
G8	World Café; Card Sorting; Votação	Planner e Oficina Tabuleiros de Xadrez	Planner; Brainstorming; Sessão Cinema; Pesquisa de Satisfação

Fonte: Autora, 2023

A preferência para o uso de ferramentas apresentadas pelos professores, principalmente nas etapas iniciais, sugere novamente uma certa dependência dos estudantes em relação às orientações. Já no Módulo de desenvolvimento do projeto, há uma maior diversidade de ferramentas, ocasionada possivelmente, pela especificidade que cada projeto assume ao longo do tempo e pela crescente autonomia dos estudantes para pesquisar e escolher estratégias que mais se adequam ao seu parceiro. Vale ressaltar que os professores não tiveram contato direto com as ONGs, o que evidencia ainda mais a necessidade de que os próprios estudantes refletissem e adequassem suas abordagens durante o processo projetual.

2.5.3. Especificidades da Observação Participante

Como instrumento específico para registro da Observação Participante foi adotado o Diário de Bordo o qual, segundo Silva (2018, p. 129), é uma ferramenta “convivial que permite ao pesquisador registrar suas observações diárias, suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados com ações empreendidas”. Além disso, para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002, p. 176), o Diário de Bordo também é conhecido como Diário Reflexivo, “um precioso auxiliar para a análise dos dados, além de oferecer subsídios para posterior crítica dessa análise, por parte de outrem ou do próprio pesquisador”. O Diário de Bordo desta Experiência assumiu a estrutura da Figura 34:

Figura 34: *Template* para anotações do Diário de Bordo

Dia: xx/xx	Características da amostra
Duração: 00:00:00	
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas

Fonte: Adaptado de Moreira e Caleffe (2008, p. 203).

Durante as aulas, dois principais tipos de informação foram gerados: as anotações descritivas que narram os acontecimentos, conteúdos abordados,

desenvolvimento das orientações de projeto por grupo (cuja síntese está apresentada nas seções anteriores); e as anotações reflexivas, as quais permitiram à pesquisadora tomar nota de *insights* que serão apresentados a seguir.

O primeiro *insight* surgiu a partir da comparação entre os dois formatos, remoto e presencial, que foram utilizados dadas as circunstâncias já apresentadas. Observa-se, por exemplo, na terceira aplicação (presencial) que a maioria dos estudantes não havia procurado pelo Plano de Ensino antes do início das aulas (fato também recorrente antes da pandemia). Este fator trouxe surpresa, diferentemente dos dois primeiros casos, onde grande parte dos estudantes acessava o Plano para se preparar para as dinâmicas propostas no formato remoto.

Esta surpresa gerou tanto um entusiasmo por parte dos estudantes que já tinham experiências e/ou interesse em trabalhar com projetos de cunho social, quanto incertezas, pois muitos deles nunca haviam trabalhado com parceiros reais dentro ou fora do curso. Logo, percebeu-se que após apresentação do tema, os estudantes que imediatamente indicaram possíveis parceiros, em sua maioria ONGs que já trabalhavam ou conheciam parentes e amigos em contato direto com essas instituições, tiveram uma maior facilidade na condução das fases iniciais, mostrando que um **pré-engajamento em causas sociais contribuiu para uma maior desenvoltura na disciplina.**

Além disso, outro *insight* a ser destacado no que diz respeito às diferenças entre as aplicações remotas e presenciais é o vínculo entre parceiros, estudantes e professores, estimulado por recursos para facilitar a comunicação. Destaca-se que durante as aplicações online, o compartilhamento de tela para orientações fazia com que os estudantes tivessem que **preparar um material visual do processo.** No presencial, os grupos retomaram um hábito verificado nas disciplinas anteriores à pandemia de não trazer material gráfico para discussão. A dificuldade no uso desses recursos ficou ainda mais nítida nas apresentações, que quase não tinham elementos visuais para a comunicação. Sendo assim, o uso da **linguagem visual** durante o projeto precisou ser estimulado nos estudantes, principalmente para que pudessem **se comunicar, planejar e registrar um processo complexo** como o que estavam executando.

Ainda sobre este vínculo, ficou perceptível também que, no decorrer das três experiências que, quanto **mais envolvidos os estudantes** se mostravam com a proposta, maior a participação dos parceiros, o que alimentava a **autonomia dos grupos para conduzir o trabalho**. Em contrapartida, os grupos cujo **parceiro não demonstrou abertura durante o processo ficavam cada vez mais desmotivados**. Este é um risco possível em qualquer aplicação e que deve ser considerado para que este estudante não fique prejudicado em sua formação.

Um outro *insight* de destaque, que também diz respeito à construção de uma autonomia dos grupos de trabalho e dos estudantes individualmente, pode ser verificado a partir da identificação dos momentos em que foram utilizadas **ferramentas de colaboração dentro da sala de aula**. A aplicação entre professores e estudantes, e entre os grupos de trabalho contribuiu para **exemplificar experiências que os estudantes vivenciariam com os parceiros futuramente** como: planejamento, aplicação, registro e improviso durante a aplicação, sendo importantes para diminuir a insegurança e incertezas relatadas. Além disso, o uso desses recursos em sala de aula também possibilitou a definição de temas e discussões críticas e reflexivas acerca das referências e estudos de caso sobre Design Participativo de forma conjunta entre professores e estudantes.

Outra comparação sobre as estratégias didáticas utilizadas para construção de uma base teórica foi a distribuição do Módulo de Fundamentação Teórica proposta durante a Experiência 3. Desta forma, adiantou-se a busca pelo parceiro e permitiu que os estudantes tivessem **mais tempo de contato** com eles, contribuindo na condução do trabalho. Além disso, os **conteúdos teóricos puderam sempre estar relacionados com a etapa de projeto em que os estudantes estavam** otimizando assim as orientações.

Em contrapartida, **o contato com os parceiros aconteceu antes dos grupos amadurecerem sobre o tema Design Participativo e organizarem seu planejamento preliminar**, o que causou momentos de **desconforto e insegurança**, relatados nas orientações. Vale destacar que o amadurecimento é um fator pessoal, auxiliado pelas discussões teóricas, mas que também depende diretamente do estudante.

Uma última comparação é destacada ao analisar os **fatores contextuais** e sua influência direta no desenvolvimento da disciplina. Na Experiência 1, o contexto da

pandemia por Covid-19 foi determinante para condução e tomada de decisões no planejamento, desde a adoção do formato remoto, até a definição do eixo de projeto (design de interiores) o qual deveria ser inicialmente explorado. Já nas Experiências 2 e 3, apesar de um afrouxamento em relação às medidas de segurança sanitárias, a disciplina sofreu com fatores contextuais como os recessos de final de ano, as eleições presidenciais, copa do mundo, os quais influenciaram diretamente em seu ritmo e **deveriam ter sido considerados** durante a elaboração do Plano de Ensino.

Além dessas reflexões, o uso dos Questionários também permitiu o registro de percepções da parte dos parceiros e estudantes e trouxeram elementos para discussão. Vale lembrar que os Questionários são um instrumento fundamental em pesquisas sociais, compostos por uma série de perguntas que podem ser respondidas pelos participantes a respeito de seus “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (Gil, 2008, p. 121), organizadas com linguagem acessível aos respondentes e adequada aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, foram utilizados para compreender os níveis de participação dos estudantes e parceiros durante o desenvolvimento das atividades, sua satisfação em relação às ferramentas de design colaborativas utilizadas e ao processo de projeto (ver modelo no Apêndice). Para os estudantes, os questionários foram aplicados utilizando-se o recurso de plataformas online ao final do Módulo 1 e 3 previstos no Plano de Ensino, obtendo 21 e 23 respostas respectivamente. Com os parceiros, o Questionário foi aplicado presencialmente, com o auxílio da pesquisadora, que obteve 6 respostas. Ao todo, foram exploradas as seguintes categorias: informações gerais, abordagem, ferramentas, participação, projeto e perspectivas futuras.

Nas Informações Gerais, os dados coletados pretendiam compreender o perfil dos respondentes, idade, gênero, nível de escolaridade e se já haviam tido a oportunidade de trabalhar em parceria, universidade e membro externo. Em relação aos estudantes, a maioria dos respondentes: tinha idade entre 20 e 29 anos; identificavam-se do gênero feminino; não haviam tido, ainda, oportunidade de projetar para ou com algum parceiro da comunidade externa à UFU. Uma exceção foi apontada para as disciplinas Projeto III e Design e Cultura, apesar não contarem com um

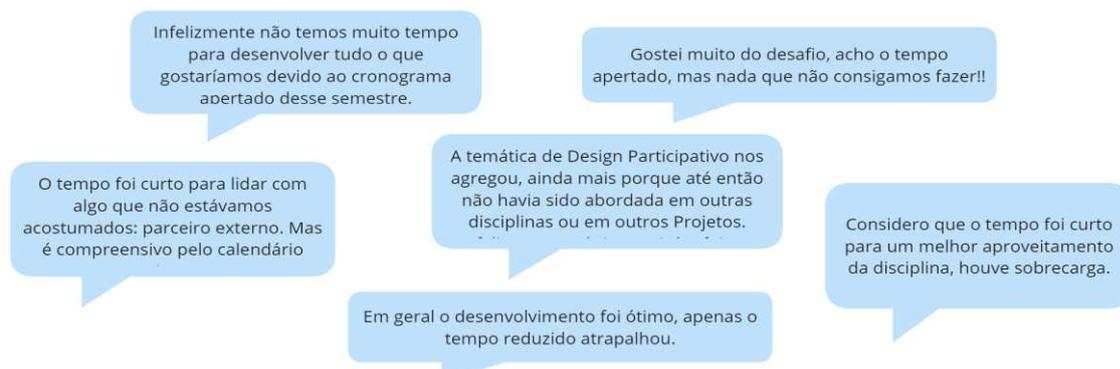
contato direto com pessoas, mas sim o trabalho com dados reais. Ademais, apenas um estudante possuía formação superior em outra área, sendo o Design uma segunda graduação. Os parceiros também eram em sua maioria do gênero feminino e tinham níveis de escolaridades diversos. Metade já havia tido oportunidade de trabalhar junto à universidade, em projetos de cursos como economia e psicologia (Figura 35).



Fonte; Autora, 2023

Na categoria Abordagem, estudantes e parceiros foram sondados quanto à sua satisfação em relação às atividades realizadas x expectativas, quanto à parceria entre universidade e comunidade externa e ao tempo destinado ao trabalho. De maneira geral, foram verificados índices de satisfação na maioria dos aspectos; porém o aspecto 'falta de tempo para execução das atividades' foi mais associado às respostas neutras/ insatisfeitas e muito insatisfeitas. Vale mencionar que os estudantes, desde a primeira aplicação do Questionário no Módulo 1, já previam dificuldades em relação a este aspecto, o que realmente aconteceu e foi registrado nas respostas do Questionário aplicado no Módulo 3 (Figura 36).

Figura 36: Trechos de respostas na categoria Abrodagem



Fonte: Autora, 2023 (org)

A categoria Ferramentas foi explorada de forma diferenciada para estudantes e parceiros. Em relação aos primeiros, perguntou-se quais delas já eram conhecidas antes do início da disciplina, e sobre o processo e resultados obtidos no que diz respeito às ferramentas que exigiam a colaboração, e as que não exigiam colaboração (com o parceiro). Em ambas, as respostas apontavam para uma insatisfação quanto ao processo maior do que quanto aos resultados, atribuída à dificuldade inicial dos estudantes em escolher de forma autônoma quais ferramentas seriam utilizadas, além de trabalhar com um parceiro real, o que exigia uma condução diferente daquela em que estavam acostumados.

Vale destacar que, ao comparar as respostas objetivas do Módulo 1 com as do Módulo 2, nota-se um aumento geral nos níveis de satisfação, o que corrobora com o argumento de que quanto mais familiarizados com o tema e com os parceiros, melhor a percepção de desempenho no uso de ferramentas, sejam elas com os participantes ou com o grupo de trabalho:

“A ferramentas foram de grande ajuda no processo tanto para aproximar os envolvidos como também para coletar informações. A escolha da atividade foi um problema no começo pois ela não era tão compatível com os participantes, porém ao longo do exercício ela foi se modificando de modo a se adaptar às pessoas.” – Questionário Módulo 1

“As pessoas (membros de comunidade) não estão acostumadas a participar de atividades de Design Participativo. Aparentam necessitar de uma familiaridade para se envolverem de fato com as ferramentas propostas. Muitos dos nossos resultados foram obtidos abstraindo conversas.” – Questionário Módulo 1

“O uso das ferramentas facilitou alguns processos e fez sair da obriedade. Por serem coisas diferentes, os participantes, por vezes, se sentiram entusiasmados e curiosos com a aplicação, incentivando a participação.” – Questionário Módulo 3

“Infelizmente a aplicação de algumas das ferramentas que exigiram participação não se deu como planejado, porém acredito que isso contribuiu para que pudéssemos pensar em alternativas para uma abordagem diferente ou alguma adaptação, o que foi bem interessante.” – Questionário Módulo 3

“Trabalhar ferramentas de Design com pessoas que não são da área é algo mais complicado e que exigia muita didática do grupo. Entretanto, sempre acabava em algum tipo de conversa aberta. Já em ferramentas com outros designers a fluidez e resultados eram melhores.” – Questionário Módulo 3

No caso dos parceiros, a pesquisadora utilizou o termo “Atividades” para se referir às ferramentas de design propostas. Apesar de se mostrarem muito satisfeitos com as dinâmicas realizadas e com a interação com os estudantes, 2 respondentes preferiram se manter neutros em relação aos resultados pois ainda não haviam recebido a proposta final do projeto desenvolvido, o que julgavam ser necessário para avaliação deste item.

A Participação foi avaliada pelos parceiros e, em todas as respostas, pode-se verificar altos índices de satisfação quanto à participação/ empenho dos estudantes no processo. Já pelos estudantes, este tópico foi avaliado em três níveis. Comparando as respostas fechadas obtidas no Módulo 1, com aquelas do Módulo 3, há uma melhora no nível de satisfação da participação pessoal em relação ao próprio grupo de trabalho (primeiro nível).

No entanto, o mesmo não ocorreu com a avaliação da participação do grupo em relação à turma (segundo nível), e do grupo com os parceiros (terceiro nível) as quais apresentaram no Módulo 3 níveis de satisfação mais baixos do que no Módulo 1. Este fato deve-se, possivelmente, em razão dos processos projetuais diversos, o que gerou uma independência dos grupos cada vez maior, diminuindo os momentos de encontro e troca com a turma.

Em relação à interação com os parceiros, destacam-se alguns trechos extraídos dos Questionários e que podem justificar os índices de insatisfação verificados:

“Acredito que nossa abordagem poderia ser mais próxima dos parceiros, ficamos longos períodos sem nos comunicar entre as reuniões e percebemos que a receptividade deles não era mais a mesma depois de meses desenvolvendo o processo.”

“Acredito que deveríamos ter mantido maior contato com os parceiros, pois percebo que a receptividade deles já não era mais a mesma ao final do projeto.”

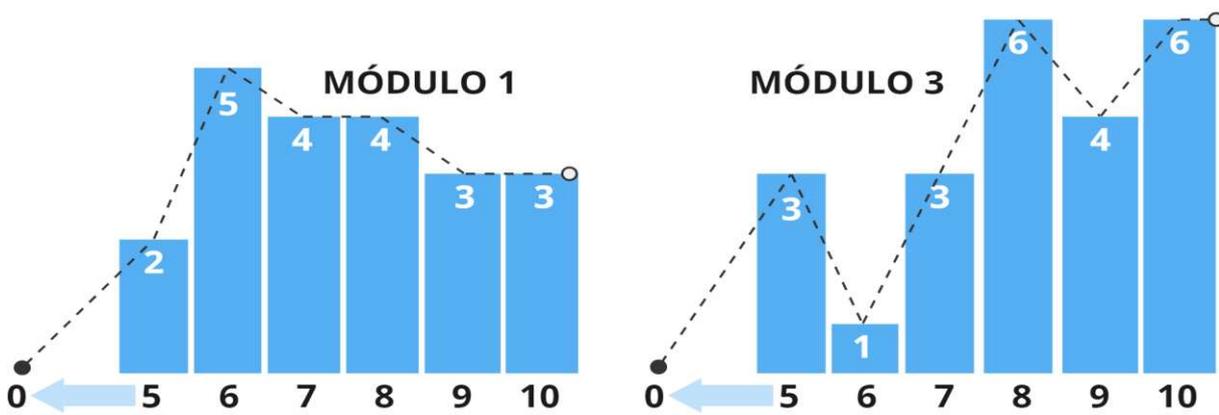
“O grupo se esforçou muito para manter contato e entender os possíveis parceiros e com o parceiro definitivo. Nas dinâmicas, não havia tanta adesão

como esperado, geralmente tendo mais membros estudantes do que membros da ONG parceira. “

“Pelo fato das atividades serem realizadas durante o horário de trabalho dos parceiros, era difícil de conseguir o tempo necessário para interagirmos com eles, mas eles participaram na medida do possível. “

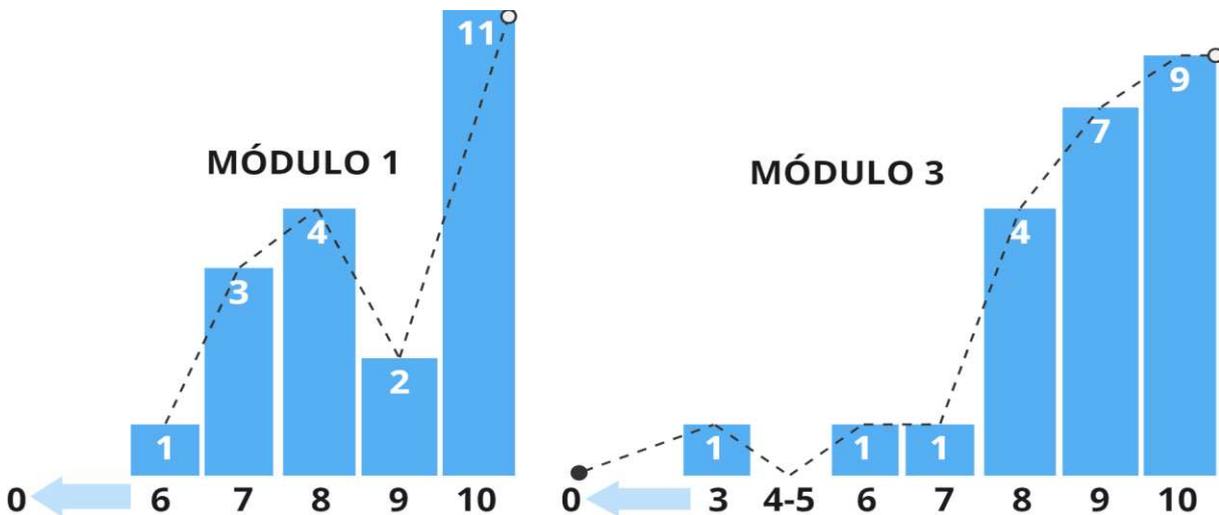
A última categoria do Questionário dizia respeito às Perspectivas Futuras. Do Módulo 1 para o 3, há um aumento na probabilidade dos estudantes continuarem trabalhando com a comunidade em possíveis projetos futuros (Figura 37). Da mesma forma, percebe-se um aumento na probabilidade de continuar trabalhando com ferramentas colaborativas de design. Vale destacar que um respondente diminuiu consideravelmente sua probabilidade em relação às ferramentas, possivelmente relacionado às experiências desafiadoras vivenciadas por alguns grupos.

Figura 37: ESTUDANTES – Probabilidade de continuar colaborando com a comunidade



Fonte: Autora, 2023

Figura 38: ESTUDANTES – Probabilidade de continuar trabalhando com ferramentas de co-design



Fonte: Autora, 2023

As respostas dos parceiros também foram majoritariamente positivas, principalmente no que diz respeito ao uso das ferramentas já que todos eles indicaram como 10 (numa escala de 0 -10), a probabilidade de continuar trabalhando com as mesmas. Quanto à probabilidade de continuar colaborando com a universidade, as respostas ocuparam as posições 8, 9 e 10 da escala.

Por fim, destaca-se que o uso dos Questionários possibilitou uma visão mais realista das percepções dos estudantes e parceiros, principalmente nos campos destinados a respostas abertas, em que os mesmos puderam expressar mais amplamente sua opinião sobre determinado tópico. Esta foi uma modificação realizada durante a fase de testes da ferramenta, pois não era prevista na versão original. A versão aplicada dos Questionários (estudantes e comunidade externa à Universidade) pode ser acessada nos apêndices.

2.6. Notas gerais sobre os Casos

Até o momento, foram utilizadas duas ênfases para descrição dos dados coletados nos casos: processo didático e processo projetual. O primeiro, associado às relações entre professores e estudantes, que de certa forma já são esperadas dentro do contexto universitário. O segundo enfatiza uma relação entre estudantes e parceiros, possibilitada por meio das ações e ferramentas de colaboração. Percebe-se, no entanto, que ambas dizem respeito a relações de ensino-aprendizagem, ou seja, um processo pedagógico cujo elo entre os três atores envolvidos é estabelecido pelos estudantes devendo, portanto, assumir um papel de facilitador do processo, com uma autonomia ainda não exigida ao longo do curso. A importância dessa sensibilização dos estudantes pode ser observada na reflexão de um dos grupos integrantes da Experiência 1 (Projeto VII – 2020/1):

“Para finalizar, um aprendizado importante desse projeto foi entender o nosso lugar como projetistas e profissionais, onde entrava o morador como co-designer e quando era solicitada uma visão mais técnica da nossa parte, foi um aprendizado imenso poder ver essa barreira sendo transposta que não precisava anular nenhuma das partes, mas relacioná-las mutuamente” (Souza; Soares; Solimani, 2021).

Também cabe destacar que estas relações só puderam ser estabelecidas a partir do momento em que a variável “quem serão os atores envolvidos? ”, foi definida e nas três experiências, este momento inicial foi bastante desafiador. Primeiramente,

pois os professores elaboraram o planejamento da disciplina antes de conhecer os estudantes ou parceiros, algumas vezes desconsiderando inclusive fatores contextuais, políticos e sociais que, como visto, interferem de forma previsível ou não na condução do trabalho: escolha do tema relacionado a pandemia, interrupções do calendário, eventos mundiais, foram exemplos vivenciados.

Além disso, o recorte do conteúdo programático e o ensino baseado no estudante como protagonista também se tornam desafiadores em termos de planejamento, pois dependem necessariamente do perfil, dos conhecimentos já adquiridos (*background*) e da vontade pessoal dos estudantes, o que não pode ser previamente determinado.

Do ponto de vista dos estudantes, assumir uma proposta de projeto baseada em sua autonomia em alguns casos foi desestimulante, pois exigia ações fora de uma provável zona de conforto, em que as informações e condução eram definidas pelos professores. Especialmente desafiadora é a escolha e definição do parceiro, pois os estudantes precisaram abordar os participantes e motivá-los a participar de um projeto cujo briefing ainda não estava definido. Sendo assim, o envolvimento do parceiro dependia do envolvimento do próprio estudante com a proposta da abordagem e com sua capacidade de se fazer entender em relação a ela.

Talvez por isso, nos grupos em que os estudantes não se sentiram estimulados, houveram desistências, relatos de grandes dificuldades e, em alguns casos, a adoção de abordagens projetuais diferentes daquelas sugeridas pela disciplina, ou seja, sem a participação ativa dos parceiros nas tomadas de decisão. No entanto, nos grupos em que se estabeleceram relações empáticas e verdadeiramente compromissadas, mesmo com adversidades, foram relatados resultados considerados positivos:

Considerar que o processo não depende apenas de uma única relação, mas sim de um conjunto de ideias e reflexões, o torna instável e dependente de inúmeras variáveis fazendo com o designer predisponha-se em torno de incontáveis alternativas. São diferentes percepções a respeito do resultado e olhar com empatia sob essas interpretações possibilita que ao final do processo, o parceiro, se identifique e se reconheça como autor do projeto tanto quanto o designer. Para isso, valorizar cada etapa do processo, relevar o planejamento como meio para chegar em um resultado assertivo é de extrema importância. Tem a ver com empoderar pessoas, considerar suas percepções, sua liberdade de expressão e suas capacidades mais amplas, as tornando aptas e responsáveis na elaboração, objetivos e alcance do projeto (CAXITO; FARIA; NUNES, 2023, trecho do Relatório Final).

Ao longo do projeto nos envolvemos com os participantes a ponto de entender a situação da x e ter empatia o suficiente para não existirem um assunto que ela não se sentir confortável em abordar com o resultado de um projeto feito em conjunto com usuário tivemos um trabalho aprovado bastante satisfatório e ainda passivo de execução (FERREIRA; CAETANO; AMORIM, 2021, trecho do Relatório Final).

Ainda com relação ao planejamento, vários estudantes indicaram o pré-planejamento das ferramentas e uma visão macro do processo projetual como importante aspecto para um bom andamento do trabalho. Sendo assim, esta disciplina pode ser considerada como uma rica oportunidade de ampliação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, principalmente em relação às metodologias de projeto e ferramentas ¹⁸.

Percebe-se ainda que no início os estudantes permaneceram “focados em uma gama restrita de técnicas e ferramentas de design” utilizadas ao longo da graduação para conduzir projetos com demandas fictícias. Entretanto, a interação com um participante real “fez com que os estudantes revisitassem as ferramentas, pesquisando e compreendendo os objetivos de cada uma, para melhor aplicação em todo o processo”(Nunes; Jorge; Carvalho, 2022).

Mas apesar dos desafios, esse projeto nos acrescentou de várias maneiras, nos fez prestar mais atenção às ferramentas que utilizamos no decorrer de um projeto, e perceber que cada situação e cada caso pede uma metodologia e ferramentas diferentes, uma forma de desvendar as problemáticas e oportunidades diferentes (CHOQUETTA; OLIVEIRA, 2022, trecho do Relatório Final).

Também se verifica que nas três experiências todos os grupos enfrentaram desafios relacionados ao envolvimento de um parceiro real, seja pelo costume de se projetar com briefings fictícios, ou pela própria complexidade inerente ao parceiro, sua personalidade e disponibilidade. Este é um ponto de grande preocupação também para os professores: foi preciso estar atento para identificar e auxiliar quando o desempenho dos grupos de trabalho não estivesse relacionado ao próprio estudante, mas sim a um fator externo, o que dificulta alguns processos didáticos e projetuais.

Na prática vimos que o design participativo é mais difícil do que parece, nós somos tentados a tentar (sic) descobrir as coisas sozinhos e descobrir o que as pessoas estão precisando (...) (NAPOLITANO; BARBARÁ; ARAÚJO, 2023, trecho do Relatório Final).

Não era possível tomar certas decisões projetuais porque envolviam uma série de implicações na vida real do morador, como custo, mão de obra,

¹⁸ Vale destacar que todos os estudantes já haviam cursado a disciplina “Métodos e Ferramentas”, ofertada no período do curso, cujo conteúdo foi retomado nos momentos iniciais da disciplina Projeto VII.

tempo, aspectos que nem sempre foram explorados em projetos anteriores e que nos foi possível enxergar a realidade de forma ampla. (SOUZA; SOARES; SOLIMANI, 2021, trecho do Relatório Final).

Com certeza esse projeto foi um desafio, lidando com as adversidades no decorrer do caminho, lidando com pessoas reais, usuários reais, orçamentos, burocracia, falta de tempo, problemas e soluções reais (CHOQUETTA; OLIVEIRA, 2022, trecho do Relatório Final).

Apesar disso, muitos grupos perceberam um aumento genuíno na qualidade do projeto, relacionado ao fato de que, por meio da participação, o produto final realmente atendeu às necessidades do parceiro.

Pudemos refletir que nem sempre o que achamos que é melhor para um projeto, faz sentido para aqueles que vão de fato utilizar e usufruir, então nada mais justa que projetar junto com quem precisa, entendendo as várias percepções existentes. Entender os vários pontos de vista que talvez antes você não se atentaria ou entenderia. Projetar “com” mostra as verdadeiras potencialidades e necessidades para chegar no melhor resultado possível para quem de fato necessita (CHOQUETTA; OLIVEIRA, 2022, trecho do Relatório Final).

Verifica-se ainda um amadurecimento da maioria dos estudantes em relação ao tema Design Participativo e uma exemplificação de que esta pode ser uma abordagem projetual diferente daquelas vivenciadas até o momento dentro do curso. Alguns estudantes perceberam que a adoção da abordagem do DP permitiu uma reflexão sobre sua forma de atuação, voltada às demandas sociais:

Aprendemos muito sobre a importância do design e como ele impacta a vida das pessoas e empresas, como muda completamente a percepção de um ambiente físico ou digital, como melhora e facilita nosso trabalho ou nos trazem momentos de lazer e conforto, como afetam nosso psicológico e emocional através dos nossos sentidos. Precisamos agora pensar no próximo, com um olhar mais humano e empático. Há diversas pessoas no mundo com suas histórias de vida, particularidades e dificuldades que nunca nem imaginamos... o que podemos fazer para tornar nosso mundo um lugar melhor para se habitar? (NAPOLITANO; BARBARÁ; ARAÚJO, 2023, trecho do Relatório Final.)

Por fim, ressalta-se que a oportunidade de acompanhar três experiências distintas da disciplina Projeto VII, evidenciou uma quantidade significativa de variáveis. Ao longo das aplicações, modificaram-se os estudantes, os professores e os parceiros, além do contexto em que esses três atores estavam inseridos. Por essa razão, as discussões apresentadas a seguir não podem desconsiderar esta ressalva. Partindo desta descrição e retomando o entendimento de que os vínculos estabelecidos entre os três atores envolvidos na disciplina tratam-se de processos pedagógicos, o próximo capítulo destina-se ao alinhamento dessa reflexão com as discussões teóricas e práticas apresentadas até o momento. Desta forma, pretende-

se identificar elementos norteadores essenciais para inserção de práticas participativas na educação em Design.



CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PARTICIPATIVAS
NA EDUCAÇÃO EM DESIGN

3. PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO EM DESIGN

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, partindo do alinhamento entre as reflexões teóricas introduzidas no Capítulo 1, e as discussões de ordem prática presentes no Estudo de Caso explorado no Capítulo 2. No entanto, diferente da estrutura proposta até o presente momento, ou seja, considerando separadamente aspectos relacionados ao processo didático entre professor e estudante, e o processo projetual entre estudante e parceiro, este capítulo assume a similaridade entre essas duas interações e ressalta, principalmente, o caráter pedagógico presente em ambos.

Com esta abordagem, o item 3.1 pretende identificar aspectos comuns às três experiências descritas no Estudo de Caso e que apresentaram potencialidades durante a aplicação da disciplina Projeto VII, sejam eles: a construção de um conhecimento crítico-reflexivo e a busca pela autonomia dos atores envolvidos no processo. A partir de ambos, pretende-se estimular ações de design pautadas na participação, e comprometidas em promover mudanças sociais compatíveis com os princípios democráticos e emancipatórios do Design Participativo.

No item 3.2, em conformidade com o objetivo geral da pesquisa e partindo da discussão na seção anterior, são identificados elementos norteadores para a inserção de práticas participativa na educação em Design, cuja valorização auxilia na busca por resultados positivos em projeto pautados na participação, sejam elas: o vínculo, o diálogo o conhecimento tácito, o embasamento teórico, e as ferramentas de design.

3.1. Projeto VII: potencialidades

Ao longo da pesquisa, nota-se que, ao adotar a disciplina Projeto VII como objeto de estudo é necessário, primeiramente, ressaltar a presença de inúmeras variáveis que a compõem, como os fatores humanos (estudantes, professores e parceiros) e os fatores contextuais, os quais interferem diretamente no andamento da mesma. Porém, mesmo partindo desta ressalva, é possível verificar aspectos comuns às três experiências como: a construção de um **conhecimento crítico e reflexivo**, e a busca pela **autonomia e emancipação** dos atores envolvidos

(principalmente estudante e parceiros, os quais historicamente não costumam ter poder de decisão em determinados contextos).

A partir da identificação e potencialização desses aspectos, pretende-se estimular **ações de design** pautadas na participação e que se propõem a alcançar os princípios inerentes ao Design Participativo como a democratização das tomadas de decisão e o empoderamento social. Estas potencialidades (e estímulos) podem ser verificadas no diagrama síntese a seguir (Figura 39):

Figura 39: Síntese Potencialidades verificadas no Estudo de Caso



Fonte: Autora, 2022

Sendo assim, as seções a seguir relatam aprofundamentos em relação a cada tópico destacado, com o intuito de verificar as possíveis transposições das experiências observadas no ensino de projeto deste Estudo de Caso para futuras discussões na educação em Design.

3.1.1. Construção de conhecimentos crítico-reflexivos

O ensino de Design deve, cada vez mais, se propor a garantir que os estudantes sejam preparados para assumir um papel ativo na sociedade, empenhados em modificar estruturas sociais vigentes (Berno, 2013; Bonsiepe, 2011; Couto, 1997; ICOGRADA, 2011; Landim, 2010; Lleras; Trummer, 2012; Manzini, 2017; Papaneck, 2006; Silveira; Bertoni; Ribeiro, 2016). Ademais, como verificado nos princípios da pedagogia freireana, os indivíduos devem ser protagonistas do seu processo educativo, o qual parte da compreensão de sua própria realidade. Sendo assim, a construção de conhecimentos dentro da disciplina Projeto VII deve acontecer de forma crítica e reflexiva, tendo como ponto de partida o **conhecimento tácito** (Light; Akama, 2012; Spinuzzi, 2005) dos estudantes e parceiros.

Em relação aos estudantes, uma das ações que valorizaram este conhecimento pode ser notada nos grupos de trabalho das Experiências 2 e 3, os quais optaram por trabalhar junto a ONGs que já conheciam ou tinham algum tipo de contato/ afinidade com a causa. Muitos estudantes já haviam sido voluntários ou conheciam colaboradores das instituições parceiras escolhidas e esta aproximação resultou em uma maior empatia e comprometimento durante o processo projetual. Estas constatações levam a crer que a **sensibilização e a identificação de envolvimento prévios com causas sociais** podem ser fatores a serem considerados na busca por resultados positivos.

Para estudantes e parceiros, a **identificação de competências interdisciplinares**, também se mostrou como importante recurso de valorização dos conhecimentos tácitos em etapas diversas de projeto, principalmente aquelas destinadas as tomadas de decisão e a criação de soluções.

A construção de um conhecimento crítico-reflexivo também visa a criação de caminhos que possibilitem a transposição de conhecimentos teóricos nas ações projetuais pretendidas. Na prática, ao observar as Experiências estudadas, percebe-se que esta construção se mostrou mais efetiva quando foram realizados estudos de **referências teóricas que sensibilizavam os estudantes para o papel político do Design**, contribuindo também para uma formação mais humanística, capaz de lidar com questões socioambientais presentes na atualidade.

Verificou-se também uma grande contribuição ao discutir o tema do DP com os estudantes a partir de referências que apresentem criticamente esta abordagem projetual. Principalmente no que diz respeito aos usos da participação, discutiu-se sobre como a mesma pode ter vistas à uma atuação verdadeiramente comprometida com valores éticos ou não já que, como observado, ambas situações são possíveis e fazem historicamente parte da abordagem.

Sobre isso, ao analisar as Experiências, verifica-se ainda que mesmo não intencionalmente, uma parte significativa dos grupos de trabalho demonstrou dificuldade em promover dinâmicas que desconstruíssem a habitual relação consultiva e, de certa forma, impositiva com os até então “clientes”. Isso se relaciona, provavelmente, ao fato de que a disciplina se mostrou como uma primeira oportunidade de trabalhar com uma demanda real e/ou fazendo uso de ferramentas que consideravam a participação ativa dos parceiros em todas as etapas projetuais, inclusive nas de proposição.

Desta forma, promover a construção de um pensamento reflexivo a partir de **referências que discutem o papel político social do DP** especificamente, mostrou-se como caminho para incentivar os estudantes a repensar sua relação com o parceiro, enxergando as possibilidades da participação, intimamente conectadas com os princípios e valores que pretendem ser enfatizados durante o processo projetual.

Também se destaca a **utilização de estudos de caso como recurso didático** como importante elemento para construção de conhecimentos. De maneira geral, é comum a adoção deste recurso em disciplinas de projeto. Porém, nas Experiências estudadas, evidencia-se a grande contribuição no que diz respeito a exemplificação de projeto e/ou uso de ferramentas participativas para que os estudantes, mesmo ainda sem a vivência deste tipo de abordagem, pudessem se espelhar e planejar seu próprio processo. Assim, observam-se algumas ações que contribuiriam para alcançar resultados positivos, como:

- **Orientar os estudantes para que escolham os casos:** a escolha incentiva a autonomia dos grupos de trabalho e auxilia aos professores no acompanhamento dos níveis de maturidade e entendimento dos estudantes em relação ao tema (como aconteceu na Experiência 1 - Projeto VII-2020/1).

- **Delimitar o tema à etapa projetual seguinte:** a delimitação de tema feita pelos professores, relacionando os estudos de caso ao momento projetual no qual os estudantes se encontravam fomentou as discussões em sala de aula e contribuiu para uma condução mais consciente do trabalho (como aconteceu na Experiência 3 - Projeto VII-2022/1). Neste ponto, cabe ressaltar os desafios em relação aos limites de tempo enfrentados no planejamento do cronograma da disciplina, pois o ideal é que os temas sejam discutidos antes de serem necessários ao trabalho.
- **Explorar Casos das disciplinas de Projeto VII já ministradas:** nas três Experiências estudadas, é possível identificar a importância da apresentação de casos dos últimos anos para a compreensão dos estudantes em relação aos percursos, desafios e insights de outros colegas sobre a proposta da disciplina.
- **Explorar Casos fora do contexto acadêmico e/ou social:** durante a Experiência 3 - Projeto VII-2022/1, foram apresentados casos fora do contexto acadêmico e/ou social. Desta forma as reflexões iniciadas na fundamentação teórica, sobre o papel político social do designer e das diversas potencialidades e desafios da participação puderam ser exemplificadas em outros contextos.

Além dessas ações e com base nos relatos dos professores envolvidos, sugere-se ainda a **criação de um banco de casos**, com objetivo seja sistematizar as experiências dos estudantes que já cursaram a disciplina, o que garante o registro e acesso a dados (principalmente de fonte primária) os quais, normalmente, são descartados após o término do trabalho, mas que podem ser utilizados como referência em ações futuras.

Através desses recursos, o conhecimento construído coletivamente, com base em discussões críticas e reflexivas, configura-se como importante ponto de partida para dar os subsídios necessários aos atores envolvidos na disciplina para explorar seus conhecimentos tácitos, transpor conhecimentos teóricos em ações práticas e, por fim, buscar sua autonomia dentro do processo de projeto.

3.1.2. Autonomia para emancipação

A referida construção de conhecimentos crítico-reflexivos deve assumir como objetivo final o intuito de promover um panorama favorável para que estudantes e parceiros possam buscar sua autonomia (Amaral; Maynard; Mazzarotto, 2022; Couto, 2017; Freire, 1996; Freire, 1987; Friedman, 2002; Lleras; Trummer, 2012; Manzini, 2017; Papanek, 2006). O foco nesses dois atores pretende modificar relações opressoras que normalmente asseguram aos professores e designers o papel de protagonistas nos processos de aprendizagem e projeto, respectivamente.

Esta mudança deve contar com o **diálogo como principal recurso didático e projetual** (Araújo; Côrtes; Fabiarz, 2020; Freire, 1987; Sanoff, 2011; Schuler; Namioka, 1993 e Serpa *et al.*, 2020). Neste sentido, nas Experiências estudadas, verificam-se momentos específicos em que este recurso foi utilizado, o que potencialmente está relacionado com os resultados positivos observados, por exemplo:

- **Orientações regulares:** as orientações são tradicionalmente reconhecidas em salas de aula de disciplinas de projeto. No entanto, verificou-se que quando as orientações tinham uma frequência definida (diariamente ou semanalmente), o vínculo entre professores e grupos de trabalho era fortalecido, contribuindo para um melhor acompanhamento do projeto. Por parte dos estudantes, há indícios de que a proximidade fez com que os mesmos se sentissem mais confortáveis para abordar dúvidas e/ou desafios, enxergando a si mesmos como protagonistas e aos professores como parceiros de projeto. Da parte dos professores, o vínculo com os grupos de trabalho possibilitou um melhor acompanhamento das propostas e das inúmeras variáveis inerentes a elas, permitindo a inserção de novas estratégias didáticas no planejamento da disciplina. Em ambos, percebe-se que os vínculos exigem um esforço mútuo de empatia e comprometimento (Freire, 1987) fatores deliberadamente subjetivos e que, em alguns casos, não foram atingidos.
- **Ferramentas colaborativas em sala de aula:** a princípio, as ferramentas colaborativas de design foram apresentadas como um conteúdo expositivo, complementar a outras experiências vividas pelos

estudantes ao longo do curso. Porém, nos momentos em que as ferramentas foram utilizadas em sala de aula, seja para conduzir os estudos teóricos ou para definição e levantamento de temas relevantes às aulas e discussões, observou-se benefícios como: maior envolvimento dos grupos de trabalho com a atividade proposta (que deixou de ser uma aula a qual os recursos didáticos mais se aproximavam do conceito de educação bancária (Freire, 1987) e passou a ser baseada no diálogo em torno de temas pertinentes ao contexto dos estudantes); proporcionar aos estudantes e professores um momento de experimentação sobre suas próprias ações em um ambiente com menos variáveis do que, por exemplo, ao aplicá-las com os parceiros; possibilidade de reflexão sobre os desafios e possíveis papéis a serem desempenhados durante o uso das ferramentas, visando uma maior empatia quando aplicadas com as pessoas externas à sala de aula. Em relação aos parceiros, o uso de ferramentas como a linha do tempo (como as ONGs das Experiências 2 e 3), mapas de jornada do usuário e empatia (famílias da Experiência 1), nas fases iniciais do processo projetual, tinha como objetivo promover seu autoconhecimento (dos parceiros) em relação a suas realidades e demandas, fundamental para busca de sua autonomia.

Ademais, a partir das referências teóricas, pode-se considerar que, dentro da sala de aula, a busca pela autonomia também esteve associada à escolha adequada dos instrumentos de avaliação, que devem se prestar a garantir melhorias tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem. Tradicionalmente, os sistemas avaliativos tendem a “ranquear” os estudantes (Leite, 2012), incentivando um contexto de julgamento e competição, que gera um ambiente hostil. **Instrumentos avaliativos dedicados a retroalimentação do processo educativo, e a auto avaliação de professores e estudantes**, por meio do diálogo, buscam a consolidação de um ambiente mais empático e comprometido com a educação e autonomia dos indivíduos.

Por fim, cabe destacar que tanto a busca pela autonomia quanto a construção de um conhecimento crítico-reflexivo estão relacionadas entre si e presentes ao longo de todo o decorrer da disciplina, não somente nas etapas iniciais.

Além disso, enfatizando o caráter emancipatório almejado pelos princípios do DP aplicados à proposta, espera-se que ambos continuem sendo almejados mesmo após o término dos trabalhos. Estas reflexões podem atingir outros contextos além do ambiente acadêmico, o que permite a compreensão de possíveis caminhos para diminuição de panoramas de opressão presentes na sociedade.

3.1.3. Ações participativas de Design

As ações de design são o instrumento técnico pelo qual os conhecimentos e autonomia adquiridos ao longo do percurso da disciplina podem ser materializados através de propostas projetuais. Ao almejar os princípios do DP, estas ações precisam estar embasadas em práticas participativas que proporcionam a colaboração horizontal entre designers e parceiros. Nas Experiências estudadas, os resultados positivos dessas ações estavam associados a aspectos que serão discutidos a seguir, a começar pelo **planejamento da disciplina e do processo projetual de forma clara e flexível**.

Normalmente, o planejamento da disciplina é feito pelos professores responsáveis e desconsidera a participação dos estudantes que, conforme o modelo de Educação Bancária (Freire, 1987), recebem um conteúdo muitas vezes desconectado de suas realidades. Neste sentido, resultados positivos foram verificados quando:

- **Os professores tornaram clara a estrutura geral da disciplina:** ou seja, módulos e objetivos, com base no cronograma que deveria respeitar o calendário acadêmico, porém, dentro da sala de aula, os **temas de discussão, processos de projeto e entregáveis foram definidos por meio do diálogo associado a ferramentas colaborativas**.
- **Flexibilidade no conteúdo das entregas:** compreendendo que os momentos de apresentação são marcos importantes e que garantem o andamento da disciplina, verifica-se que há também uma necessidade de flexibilização quanto aos resultados parciais obtidos pelos grupos

de trabalho, justificada pela grande quantidade de variáveis, muitas delas não relacionadas ao empenho dos estudantes. Como exemplos, nas Experiências apresentados há um grupo que uniu os objetivos de dois módulos, pois não haviam conseguido atingi-los no primeiro, e outro que relatou retrabalho ao tentar continuar na etapa equivalente ao conteúdo da entrega, mesmo já tendo atingido seus objetivos.

- **Flexibilidade na definição de etapas, cronograma e ferramentas de trabalho:** inerente à participação, já que cada grupo deve valorizar e respeitar seu parceiro, com suas demandas inclusive relacionadas à disponibilidade para o projeto. É importante ressaltar que este pode ser considerado um dos maiores desafios dos professores, os quais devem acompanhar e dar suporte necessário a tantos processos projetuais quanto grupos de trabalho houver na turma.

Neste sentido, a necessidade de flexibilização nas ações de design não dispensa a **importância de um planejamento prévio**, seja da organização macro do projeto, ou de cada ação/ ferramenta a ser utilizada durante o percurso projetual, sendo este considerado mais um relevante aspecto relacionado aos resultados positivos encontrados e que nas Experiências estudadas estava relacionado a:

- **Organização macro do processo projetual:** verifica-se que, na aplicação em que este planejamento foi pré-definido pelos professores (Experiência 3) houve uma necessidade maior de tempo para que os estudantes compreendessem a proposta e conseguissem definir e articular os objetivos de cada etapa às ações e ferramentas de design escolhidas. Em contrapartida, nas aplicações em que **os próprios estudantes propuseram um planejamento macro a partir das reflexões teóricas (Experiência 1 e 2)**, percebe-se um maior reconhecimento dos objetivos da proposta. Como desdobramento, verificam-se escolhas mais assertivas no planejamento de etapas específicas. Esta percepção ressalta novamente a importância de garantir ao estudante o protagonismo do seu processo educativo.
- **Planejamento preliminar das ferramentas:** principalmente aquelas que contam com a colaboração, nas três Experiências apresentadas,

estudantes, professores e parceiros reconhecem uma melhor qualidade do andamento e resultados obtidos associados àquelas em que o **planejamento preliminar foi executado com mais detalhes**, mesmo que para garantir uma melhor desenvoltura nos momentos em que foram necessárias alterações de última hora.

- **Previsão de formas de registro:** Dada a quantidade e complexidade dos dados coletados, os grupos de trabalho que não registraram devidamente as informações geradas tiveram dificuldades para compreender o processo como um todo e organizar seu raciocínio projetual. Além de facilitar o acesso ao material para preparo das apresentações, o registro também foi um importante instrumento de consolidação dos dados, acessados em momentos diversos ao longo do processo.

Até o momento, fica evidente que o uso de ferramentas colaborativas em sala de aula pode contribuir para proporcionar aos estudantes os instrumentos necessários à construção de conhecimento crítico-reflexivo e na busca por sua autonomia, cuidando para que, tanto quanto possível, o processo de aprendizagem não seja impositivo. Há também o intuito de garantir aos estudantes as habilidades técnicas e humanísticas necessárias para o **uso de ferramentas colaborativas com os parceiros**, sendo este um outro aspecto importante na busca por resultados positivos para as ações de design.

Retomando Sanoff (2011) e Schuler e Namioka (1993), é importante que o designer assuma um papel de facilitador e procure desenvolver ferramentas adequadas aos parceiros, a partir das habilidades identificadas. Há aqui uma visível mudança no papel do designer, neste caso estudante de design, que não esteve incumbido de projetar as soluções projetuais, mas sim de selecionar as ferramentas para que estas soluções fossem co-criadas com os participantes. Ao observar as Experiências, algumas considerações podem ser feitas quanto ao uso das ferramentas com os parceiros, tais sejam:

- **Planejamento e flexibilidade:** como mencionado, os grupos de trabalho que dedicaram mais atenção ao planejamento das ferramentas obtiveram resultados mais positivos durante sua aplicação, mesmo nos

momentos em que foi necessário assumir um caráter flexível, modificando-as às necessidades e intercorrências relacionados ao contexto e/ou aos próprios parceiros.

- **Uso das ferramentas em todas as etapas projetuais:** a colaboração deve ser planejada em todas as etapas projetuais, e não somente naquelas destinadas à coleta e posteriormente validação de dados/ soluções. Criar instrumentos que capacitem o parceiro a tomar decisões, neste caso projetuais, sobre seu próprio contexto é um elemento-chave para buscar, na prática, o caráter emancipatório almejando nos princípios teóricos do DP. Deste ponto de vista, os professores devem incentivar e dar o suporte necessário para que os estudantes consigam aplica-las nas várias etapas do processo.
- **Evidenciar e explorar os objetivos de cada ferramenta:** ao longo do processo projetual, as etapas de levantamento e organização de dados, síntese, criação, registros e apresentação são constantemente intercaladas. Verifica-se, portanto, que os grupos de trabalho que identificaram com clareza os objetivos principais de cada ferramenta escolhida, souberam utiliza-las e/ou adapta-las de forma mais adequada ao momento projetual no qual estavam sendo utilizadas. Evidenciar os objetivos também está relacionado às participações mais efetivas, uma vez que os parceiros compreendiam o que estava sendo proposto e contribuía de forma mais segura.
- **Identificação dos parceiros “entusiastas”¹⁹:** os grupos de trabalho que identificaram dentro das instituições quais parceiros estavam verdadeiramente dispostos a participar do projeto obtiveram mais sucesso na aplicação das ferramentas. Independente das razões que podem restringir a participação durante o processo projetual, os estudantes devem ter um olhar empático e perceber quais indivíduos podem e querem contribuir de forma efetiva com o trabalho,

¹⁹ Termo adotado para os participantes engajados com a proposta projetual. Manzini, (2017, p. 61) adota este termo para referir-se aos grupo de pessoas e/ou organizações sociais que, guiados por motivações culturais, tomam partido na proposta de ações “que requerem um planejamento fora do comum e habilidades estratégicas para concebê-las.

respeitando sua disponibilidade e características subjetivas e/ou contextuais.

Além dos pontos destacados acima, é relevante ressaltar a **importância do uso de recursos visuais**, a fim de facilitar a comunicação dentro do processo projetual. A comunicação efetiva foi identificada como um dos principais fatores na busca por resultados positivos e esteve associada ao uso de recursos visual capazes de transmitir, registrar e apresentar informações durante todo o processo de projeto.

A princípio foram preparadas pelos estudantes, enquanto futuros designers, mesmo porque a síntese visual não é uma habilidade recorrente entre os parceiros. Do contrário, algumas contribuições dos parceiros também podem ser verificadas neste nível. Além disso, cabe destacar que, nos momentos em que os professores elaboraram elementos visuais como recurso didático também é notada uma melhor efetividade na comunicação em sala de aula, indicando este como um caminho promissor a ser seguido.

Finalmente, os resultados positivos das ações participativas de design propostas também estão associados à **definição de briefings adequados à disponibilidade de recursos**. Identificam-se como positivos os casos em que os grupos de trabalho conseguiram finalizar o projeto ou propor os encaminhamentos necessários para que o parceiro pudesse implementar as soluções co-criadas, independente do período da disciplina. No entanto, após o término do semestre letivo, não há um acompanhamento para os grupos que, por ventura, não atingiram esses objetivos. Este panorama sugere a necessidade de uma atenção maior a este aspecto, principalmente por parte dos professores, que devem conduzir o trabalho até entregar ao parceiro um produto final tangível e que concretize o compromisso assumido pela universidade pela sua contribuição.

Enfim, nas Experiências estudadas, pontos positivos e desafiadores puderam ser explorados no que diz respeito às três potencialidades destacadas acima. A partir dessas reflexões, a seção a seguir elenca elementos norteadores para a inserção de práticas participativa na educação em Design. Sendo assim, visa possíveis generalizações que extrapolam os limites da disciplina Projeto VII e busca contribuir com à educação em Design, pautada nos princípios pedagógicos, democráticos e emancipatórios do DP.

3.2 Elementos norteadores para inserção de práticas participativas na educação em Design

Como mencionado no Capítulo 2, a participação enquanto método possui intrinsecamente dimensões educativas e emancipatórias as quais estão relacionadas ao envolvimento pessoal e a democratização do poder de decisão dos atores envolvidos no processo. No contexto do ensino de projeto, as práticas participativas discutidas nesse trabalho assumem, como atores envolvidos, os professores, estudantes e parceiros da comunidade externa à Universidade, cada qual com seus desafios inerentes à proposta.

No caso dos professores, além das responsabilidades intrínsecas ao ensino acadêmico, tem-se como desafio a constante busca por mecanismos didáticos que coloquem o estudante como protagonista do processo educativo, o que não necessariamente corresponde à sua prática comum ou às referências pedagógicas utilizadas tradicionalmente na educação universitária. Também se destaca o papel dos professores em acompanhar e contribuir na condução dos projetos desenvolvidos, os quais possuem *briefings*, ferramentas e propostas adaptados para cada grupo de trabalho e que estão sujeitos a fatores contextuais variados, além de subjetivos como engajamento e disponibilidade.

Em contrapartida, para os estudantes é notadamente desafiador sair de um papel secundário para assumir o protagonismo de sua jornada educativa, fator essencial para que seu desempenho seja compatível com a proposta disciplinar, principalmente no que diz respeito à busca por sua autonomia durante o processo projetual. Além disso, o contato com um parceiro real é relatado como um dos principais fatores de insegurança em relação ao processo.

Já para os parceiros, acredita-se que um grande desafio seja compreender e dispor dos recursos necessários para a proposta, principalmente em relação à dimensão emancipatória a qual, assim como para os estudantes, depende da reflexão e crítica sobre sua própria realidade. Também é desafiadora a predisposição em dar um voto de confiança à universidade já que, em muitos casos, não são fornecidos mecanismos para garantir o cumprimento/ finalização das propostas, principalmente nos casos em que os estudantes já não estão mais cursando a disciplina.

Partindo destes desafios e analisando os estudos desenvolvidos até então, percebe-se que, de maneira geral, o ensino de projeto em design pautado na participação tende a gerar melhores resultados a partir da valorização de alguns elementos norteadores, sintetizados na Figura 40 abaixo, sejam eles: o vínculo, o diálogo, o conhecimento tácito, o embasamento teórico, e as ferramentas de design.

Figura 40: Síntese dos elementos norteadores para inserção de práticas participativas na Educação em Design



Fonte: Autora, 2023

A **valorização do vínculo** nessas ações é relevante pois, o envolvimento dos atores na proposta projetual é fator determinante para que ela se consolide enquanto participativa. Além disso, vínculos efetivos contribuem na **criação de ambientes favoráveis ao estabelecimento de relações horizontais e solidárias**, desconstruindo hierarquias pré-concebidas, como um caminho para viabilizar a busca pelos princípios democráticos e emancipatórios almejados pelo DP.

Também contribui para a valorização do vínculo e na busca por esses princípios a potencial **consolidação de parcerias por períodos de tempo maiores** do que a própria disciplina. Neste caso, a Universidade, personificada pelos professores responsáveis pelas ações de design, tem um papel fundamental em propor ferramentas como Projetos de Pesquisa e Extensão, nos quais participantes e estudantes podem estabelecer vínculos duradouros e que tenham recursos para garantir o retorno das propostas à comunidade. Em relação à disciplina Projeto VII, percebe-se que a transformação da mesma para ACE (Atividade Curricular de

Extensão) – Design Participativo já reforça seu caráter extensionista atual, e pode garantir um período maior de tempo para as ações.

Como ferramenta para estabelecimento destes vínculos, a **valorização do diálogo** dentro do contexto da Educação em design deve permitir que estudantes e professores reavaliem seu papel nas relações de aprendizagem. Almeja-se que o primeiro deixe de ser “oprimido”, e passe a ser o protagonista de seu próprio processo educativo, usufruindo cada vez mais do reconhecimento de sua autonomia. Para o segundo, é necessário o desvencilhamento das tradicionais ferramentas impositivas de construção de conhecimentos e valores a fim de desempenhar um papel estratégico, mas sobretudo empático, em direção a um ambiente educativo favorável a trocas, onde todos sabem e todos aprendem.

Além disso, considerar o diálogo como elemento norteador nas práticas participativas pretende **buscar uma abordagem democrática pautada na liberdade e emancipação dos atores envolvidos**, focada em propiciar um ambiente questionador, crítico e reflexivo sobre a realidade a que se pretende trabalhar. O diálogo para liberdade visa permitir aos indivíduos compreender o panorama no qual estão inseridos para assim, propor formas de modifica-lo.

De forma complementar, a valorização do **conhecimento tácito e do embasamento teórico** também são elementos norteadores para a inserção das práticas participativas na educação em Design. O primeiro permite aos atores envolvidos reconhecer suas capacidades intuitivas e funcionais na busca por soluções de design contextualizadas com sua realidade. O segundo, por ser um importante mecanismo de reflexão e crítica, também permite a construção de bases comuns de conhecimentos necessárias ao desenvolvimento de projetos.

A valorização de ambos se configura ainda como um caminho para que a tomada de consciência, almejada com a utilização das práticas participativas, extrapole o ambiente acadêmico e faça parte de outros contextos vivenciados pelos atores envolvidos. Esta pode ser uma forma de promoção de novas ações focadas no potencial de transformação social pelo Design.

Por fim, os estudos realizados apontam para uma relevante contribuição das **ferramentas colaborativas de design** em ações pautadas na participação, sendo, portanto, o último elemento norteador destacado nesta pesquisa. Como visto, as

ferramentas contribuem para **fornecer aos participantes os mecanismos necessários para co-interpretar, co-analisar e co-projetar soluções projetuais**. Nesse contexto, a partir do momento em que o papel do designer não é mais, exclusivamente, gerar soluções a partir de sua própria perspectiva técnica, o planejamento, adaptação e articulação dessas ferramentas ao processo projetual torna-se uma importante atribuição para este profissional.

A partir dessas considerações, pretende-se vislumbrar um modelo social para o Design, e para o ensino de projeto em Design, ancorados nos princípios do Design Participativo, que busque contribuir na resolução de problemas sociais e na formação de cidadãos capacitados a esta missão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou a partir de uma experiência profissional, onde foi possível atuar na disciplina Projeto VII, ministrada na graduação em Design da UFU, cujo objetivo visa contribuir de forma efetiva na melhoria da qualidade de vida e de trabalho de determinados grupos sociais, a partir da parceria entre universidade e comunidade externa. Enquanto objeto de estudo, a disciplina possibilitou a união de grandes áreas de conhecimento, a Educação e o Design, por meio da articulação de ações de Design Participativo (DP), uma abordagem de projeto voltada ao empoderamento social e ao fortalecimento de bases democráticas, com vistas a atuação em concordância com um modelo social para o Design.

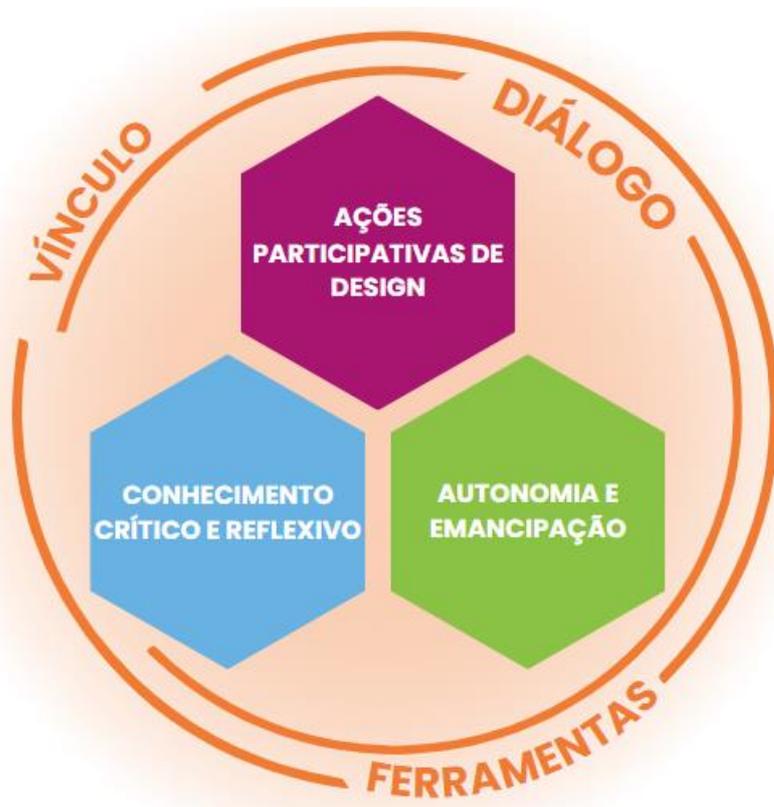
A partir da busca pela compreensão de questões teóricas, principalmente de ordem política e social, inerentes e/ou relacionadas ao DP, foi possível refletir acerca das potencialidades e fragilidades da inclusão de diversos atores em processos projetuais. A pesquisa também possibilitou um aprofundamento crítico em relação ao ensino de projetos, especialmente focado no papel do professor enquanto motivador da emancipação dos estudantes. Sendo assim, foi possível transpor as discussões teóricas para as questões de ordem prática inerentes às três Experiências que compuseram o recorte do Estudo de Caso: Projeto VII 2020/1, 2021/1 e 2022/1.

Neste contexto, verificam-se indícios de que a inserção de práticas participativas no ensino de projeto em Design seja promissora, ainda que de forma emergente, para articulação de professores, estudantes e parceiros, em ações de Design Participativo. Cabe ressaltar que, este cenário almeja, especificamente, as ações de DP comprometidas com seu caráter pedagógico e emancipatório, ou seja, preocupadas em atuar sobre os conflitos de interesse de um contexto real e promover o empoderamento social por meio da democratização das tomadas de decisão.

Observando os resultados encontrados (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), considera-se que, a construção de uma base de conhecimento crítico-reflexivo e a conscientização com vistas à autonomia das pessoas envolvidas indicam um caminho potencialmente promissor para atuação em contextos reais. Nas Experiências estudadas, a articulação entre estes dois aspectos culminou em ações de design participativas, ancoradas por elementos norteadores fundamentais à

obtenção dos resultados positivos verificados: o diálogo, a valorização de vínculos e o uso de ferramentas de colaboração.

Figura 41: Síntese dos Resultados da Pesquisa



Fonte: Autora, 2023

No entanto, analisando criticamente os resultados citados verifica-se que, apesar do genuíno empenho para atuar de acordo com os princípios do DP, um longo caminho ainda precisa ser trilhado para que essas ações modifiquem estruturas enraizadas na sociedade atual. Há a necessidade de mais recursos teóricos, metodológicos, mas sobretudo práticos e de tempo para o amadurecimento de uma consciência coletiva capaz de reconhecer panoramas de opressão e assumir um posicionamento efetivo e disposto a modifica-los.

Neste caminho, destacam-se os desdobramentos da disciplina que corroboram para o argumento de que, a inserção dessas práticas no ambiente da Educação em Design propicia uma sensibilização de estudantes, professores e parceiros. Esta sensibilização deve ser pautada nos princípios do Design Participativo e no trabalho com demandas reais e complexas, comprometidas em promover mudanças sociais.

Entre esses desdobramentos está o interesse demonstrado por alguns estudantes por trabalhar em parceria com a comunidade nos Trabalhos de Conclusão de Curso, os quais, de acordo com o planejamento da graduação em Design, seriam a próxima e última experiência de projeto a ser vivenciada por eles dentro da Universidade. Destaca-se também o Projeto de Extensão Tecer, desenvolvido pelo grupo de estudantes que teve como parceiros a ONG Fios do Cerrado, o qual deu continuidade ao trabalho iniciado na disciplina. Por fim, considera-se esta própria pesquisa como um desdobramento da sensibilização da pesquisadora após o contato com a disciplina.

Possivelmente, outros desdobramentos poderiam ser identificados através do acompanhamento dos resultados das ações propostas, sendo este inclusive, um primeiro indicativo para pesquisa futura. Entende-se que o mapeamento dos casos contribui: para incorporação desses conteúdos pelos estudantes, professores e parceiros durante as próximas aplicações; para reflexão em relação aos impactos da disciplina a longo prazo no sentido de validar e/ou reformular sua condução; além de dar os subsídios necessários para verificar as aproximações desses impactos, sejam eles positivos ou negativos, com os princípios de DP almejados.

Considera-se ainda a recente reestruturação do PPC do curso de Design e a transformação da disciplina Projeto VII em ACE – Design Participativo. Neste sentido, como pesquisa futura, podem ser verificadas potencialidades e fragilidades para aplicação dessas práticas nas Atividades Curriculares de Extensão e/ou Projetos de Extensão.

Ademais, não poderiam ser desconsideradas as importantes contribuições de autores latino-americanos encontradas durante as fases finais da pesquisa teórica e que mereciam maior aprofundamento. Na busca pelo entendimento dos conceitos e princípios do DP, muito se estudou sobre os contextos norte-americanos e escandinavos, justamente por serem reconhecidos como palco para as primeiras ações desta abordagem.

No entanto, em contato com obras de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros autores do Sul Global, percebe-se que muito há para se explorar nestas referências que contextualizam temas relevantes para pesquisa com Design Participativo à realidade na qual estamos inseridos. Por tanto, como indicação para

pesquisas futuras também se aponta para a investigação de referências teóricas e experiências práticas no contexto latino-americano onde a participação, principalmente popular, parece já ter trilhado caminhos significativos e originais.

Enfim, encerra-se esta pesquisa ressaltando que a grande quantidade de variáveis subjetivas e/ou contextuais e de interesses políticos e/ou econômicos, contribuem diretamente para que a inserção de diversos atores em processos de projeto reafirme ou modifique panoramas existentes.

Sendo assim, em relação às perspectivas abstraídas com este trabalho, acredita-se que um ponto de partida promissor seja a mudança de posicionamento do professor em relação aos estudantes, para que estes possam, uma vez sensibilizados e reconhecidos, ter os instrumentos e autonomia necessários para protagonizar uma mudança em sua futura atuação profissional, compromissada com princípios sociais e de humanização, importantes para nortear futuras transformações culturais e sociais por meio do Design.

REFERÊNCIAS

- Alão, R. S. D. Projeto e Complexidade: Reflexões sobre um design colaborativo. 2015. 180p. Tese de Doutorado (Design e Arquitetura) - FAUUSP, São Paulo, 2015.
- Almeida *et al.* **SOS Adota: Resgataseuamigo**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.
- Alves *et al.* **Projeto Mundo Animal**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.
- Amaral, M. L. S. d.; Maynard, L. B.; Mazzarotto, M. Paulo Freire e design participativo: contribuições, ausências e apagamentos. In: **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, São Paulo, 2022., p. 5691-5711 Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2022/2554593.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- Ambrósio; Ranjel; Alves. **Casa de Hospedagem Betesda**. 18 jan. 2023. Apresentação de Slides. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.
- Andrade; Gramuglia; Sanches. **Pontes de Amor**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.
- Araujo, R. M. E. d. Um olhar sobre o design social e a prática do design em parceria. In: OLIVEIRA, A. J. d.; FRANZATO, C.; DEL GAUDIO, C. D. **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Blucher, v. 1, 2017. <https://doi.org/10.5151/9788580392661-02>
- Araújo, R. M. E. d.; Côrtes, C. A. L.; Fabiarz, J. L. Design em Parceria: experiências de ensino de projeto em design fundamentadas na participação e no diálogo. **PDC 2020**, Manizales, 3, 2020., p. 141-150
- Atlee, T. The Tao of democracy, 2002. Disponível em: <http://www.taoofdemocracy.com/toc.html>. Acesso em: 09 mai 2023.
- Baquero, R. V. A. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. **Redes**, v. 11, n.2, p. 77-93, 2017.
- Beninca, L. A.; Hermínio, S. M.; De Holanda Camilo, C. Os direitos humanos como elementos de cidadania e de enfrentamento da vulnerabilidade social. **Humanidades & Inovação**, v. 6, nº7, p. 162-171, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1355>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- Berno, T. 5 Dangerous Ideas for the Future of Design Education, 2013. Disponível em: <http://dmidialog.blogspot.com.br/2013/09/5-dangerous-ideas-for-future-of-design.html>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- Bonsiepe, G. Reflections on a Manifesto for Design Education 2011. In: **BENNET, Audrey G; VULPINARI, Omar (Ed.). ICOGRADA Design Education Manifesto**, International Council of Graphic Design Associations, 2011., p. 50-53
- Brandão, C. R. Participatory research and participation in research: a look between times and spaces from Latin America. In: **International Journal of Action Research** 1(1), 2005., p.

43-68 Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/35677>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº510. **Diário Oficial da União. Ed.98, Seção. 1, , 7 abr. 2016, p 44**, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 5 mai. 2022.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**, Brasília, DF, n. 243, p. 49, 2018. Acesso em: 03 dez. 2022.

Brown, T. **Change by design. How design thinking transforms organizations and inspires innovation**. New York: HarperCollins Publishers, 2009.

Bueno; Morais; Ruiz. **Família Alves**. 18 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.

Cauhy; Teodoro. **Soluções de interiores para a família Koyama**. 17 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII - 2020/1. 2021.

Caxito; Faria; Nunes. **Design Participativo – Módulo 3**. 18 jan. 2023. Apresentação de Slides. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.

Chacon, A. F. **O ciclo gnosiológico de Paulo Freire e a emancipação do sujeito**. Orientador: Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes. 2023. 146f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2023.

Choquetta; Oliveira. **DESIGN PARTICIPATIVO –ESPAÇO SOCIAL GRAÇA TIMOTHY HUGH FARNER"**. 31 mar. 2022. Relatório Final da Disciplina. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.

Couto, R. M. d. S. **O design social na PUC-Rio**, In: OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de , FRANZATO, Carlo, DEL GAUDIO, Chiara Del (org). *Ecovisões projetuais : pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Blucher, v. 1, 2017. <https://doi.org/10.5151/9788580392661-03>

Couto, R. M. S. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada. Tese – Departamento de Educação**. PUC-Rio: [s.n.], 1997.

Del Gaudio, C. **Design Participativo e Inovação Social: a influência dos fatores contextuais**. Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=37115@1>. Acesso em: 24 de fev. 2021.

Denis, R. C. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

Design&Opressão. **Rede Design & Opressão**, 2020. Disponível em: <https://www.designeopressao.org/>. Acesso em: 15 fev 2024.

DesignCouncil. What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond. **Design Council**, 2015. Disponível em: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>. Acesso em: 30 jul 2020.

Ehn, P. Participation in Design Things. School of Arts and Communication, Malmö University. Sweden, 2013.

FAUED. Projeto Pedagógico do Curso de Design. **Universidade Federal de Uberlândia**, 2016. Disponível em: <http://www.faued.ufu.br/graduacao/design/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FAUED. Projeto Pedagógico do Curso de Design. **Universidade Federal de Uberlândia**, 2022. Disponível em: http://www.faued.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_curso_de_design._rev._3.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

Ferreira; Caetano; Amorim. **Residência Benê e Toninho**. 17 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.

Filliaci; Franco. **DESIGN PARTICIPATIVO EM COLABORAÇÃO COM A ONG"MISSÃO HUIOS"**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. **Extensão ou Comunicação**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

Freire, P.; Betto, F. **Essa escola chamada Vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Friedman, K. Design Curriculum Challenges for Today's University. **Proceedings of Enhancing the Curricula**, Centre for Learning and Teaching in Art and Design, London, 2002., p. 27 - 63

Fuad-Luke, A. **Design activism: beautiful strangeness for a sustainable world**. 1. ed. Londres: Earthscan, 2009.

Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Gil, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

Guedes; Lopes; Miranda. **Memorial Projeto VII – Design Participativo**. 18 jan. 2023. Relatório Final. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.

Hu; Silva; Ballador. **Feirinha Solidária – Memorial Descritivo**. 18 jan. 2023. Relatório Final. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.

Ianerelli; Silva; Evangelista. **Projeto de Implementação de Cursos Remotos na ONG Centro Social Menino Jesus**. 31 mar. 2022. Guia de Informação e Execução. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.

Ibarra, M. C. **Design como correspondência: Antropologia e participação na cidade**. Série Livro-Texto II. Recife: Editora UFPE, 2022. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/729>. Acesso em: 02 mai. 22. <https://doi.org/10.51359/978-65-5962-102-6>

ICOGRADA. **Design Education Manifesto 2011**. [S.l.]: [s.n.]. 2011.

IDEO. **Human Centred Design - Kit de ferramentas. 2ª Edição**. 2ª. ed. [S.l.]: [s.n.], v. , 2013.

Jersand, E. M.; Kraff, H. Participatory place branding through design: The case of Dunga beach in Kisumu, Kenya. **Place Branding and Public Diplomacy**, v. 11, 3, p. 226-242, 2015. <https://doi.org/10.51359/978-65-5962-102-6>

KITCHENHAM, B. A. Procedures for Undertaking Systematic Reviews. **Joint Technical Report, Computer Science Department, Keele University (TR/SE0401) and National ICT Australia Ltd.** , 2004.

Landim, P. d. C. **Design, empresa, sociedade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579830938>

Leal, N. L. M. Assistência Técnica em Habitação Social, Extensão Universitária e Residência Acadêmica: Experiências e Caminhos. 2019. 175 p. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35425/1/2019_Nath%C3%A1lyaLouiseMac%C3%AAdoLeal.pdf.

Leite, S. A. d. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia.**, 20. N.02, 2012., p. 355-368 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>.

Light, A.; Akama, Y. The human touch: Participatory practice and the role of facilitation in designing with communities. **Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: Research Papers**, Nova York, v. 1, p. 61-70, 2012. ISSN 978-1-4503-0846-5. Disponível em: <http://doi.acm.org/10.1145/2347635.2347645>. Acesso em: 15 mar. 2023. <https://doi.org/10.1145/2347635.2347645>

Lima, B. A. V. Híbridas e Adaptações no Design Participativo Brasileiro na Computação: Um estudo exploratório e análise crítica. **Dissertação – Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Curitiba, 2020.

Lleras, S.; Trummer, J. Reflections on Design Education in a Changing World. **Design Management Review**, v. 23, n. 4, p. 14-22, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2012.00208.x>

Mameri *et al.* **Projeto Colaborativo com Organização Não Governamental - Liga Das Patinhas**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams – Projeto VII-2021/1. Projeto VII-2021/1. 2022.

Manzini, É. **Design: quando todos fazem design - uma introdução ao design para a inovação social**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2017.

- Margolin, V.; Margolin, S. "Social Model" of Design: Issues of Practice and Research. MIT. **Design Issues**, v. 18, n. 4, p. 43-48, 2004. <https://doi.org/10.1162/074793602320827406>
- Martins; Bonaldi; Borges. **Casa I + C: Propostas de Melhorias**. 16 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.
- Medeiros, C. d. C.; Maass, M. C. Responsabilidade social e educação em design: autonomia frente à complexidade dos fenômenos humanos na contemporaneidade. **DATJournal**, v. 5, n.2, p. 39-52, 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhemi.br/dat/article/view/191/153>. Acesso em: 22 mai. 2023. <https://doi.org/10.29147/dat.v5i2.191>
- Mello; Aparecida; Queiroz. **Módulo III**. 18 jan. 2023. Apresentação de Slides. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.
- Moreira, H.; Caleffe, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- Muniz; Santos; Araújo. **Meninadas**. 18 jan. 2023. Relatório Final. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.
- Napolitano; Barbará; Araújo. **DESIGN PARTICIPATIVO – Aplicação em coleta seletiva de Uberlândia**. 18 jan. 2023. Relatório Final. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.
- Nunes, V. G. A.; Jorge, V. A.; Carvalho, A. R. d. L. Práticas projetuais participativas no ensino de Design: estudo de caso da disciplina Projeto VII. In.: **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design.**, São Paulo, p. 4154-4170, 2022. ISSN 2318-6968. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/prticas-projetuais-participativas-no-ensino-de-design-estudo-de-caso-da-disciplina-projeto-vii-38122>. Acesso em: 27 jun. 23. <https://doi.org/10.5151/ped2022-6477178>
- Ogoshi; Costa; Borges. **Projeto de Design Participativo desenvolvido em conjunto com a Ong Res-Gatinhos**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.
- Oliveira, M. V. M. d.; Curtis, M. d. C. G. Por um design mais social : conceitos introdutórios. **Revista D : design, educação, sociedade e sustentabilidade**, Porto Alegre, 10, n.1, 2018., p. 20-36 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172835/001058743.pdf?sequence=1&isAll> owed=y. Acesso em: 5 mar. 2023.
- Oliveira; Abdala; Arantes. **Projeto Santa Gemma**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.
- Ono, M. M. Design, Cultura e Identidade, no contexto da globalização. **Revista Design em Foco**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/661/66110107.pdf>. Acesso em: 11 mai 2023.
- Papanek, V. **Design for the Real World. Human Ecology and Social Change**. 2ª. ed. Londres: Thames e Hudson, 2006.
- Papanek, V. **Arquitetura e Design - Ecologia e Ética**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- Pastore *et al.* **Design participativo: um trabalho colaborativo entre o Design e o Centro de Tecelagem - Fios do Cerrado em Uberlândia (MG)**. 31 mar. 2022. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2021/1. 2022.

Pazmino, A. V. Uma reflexão sobre Design Social, Eco Design e Design Sustentável. I **Simpósio Brasileiro de Design Sustentável**, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://naolab.nexodesign.com.br/wp-content/uploads/2012/03/PAZMINO2007-DSocial-EcoD-e-DSustentavel.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

RABELO, A. M. O. Uso dos painéis de controle pelos tutores para análise do aprendizado dos alunos de EaD. **Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação/CCET) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís**, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2835/2/ALDREA-RABELO.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Rheingantz, P. A. *et al.* **Observando a Qualidade do Lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Coleção PROARQ. [S.l.]: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós- Graduação em Arquitetura, 2009.

Richardson, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Rosa, J. G. S.; Moraes, A. d. **Design Participativo**: técnicas para a inclusão de usuários no processo ergodesign de interfaces. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.

Sampaio, R. F.; Mancini, M. C. ESTUDOS DE REVISÃO SISTEMÁTICA: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, nº 1, p. 83-89, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

Sanders, E. B.-N. From user-centered to participatory design approaches. in FRASCARA, J. (ed.). **Design and the Social Sciences**, London, n. 1st, p. 1-8, 2002.

Sanders, E. B.-N.; Stappers, P. J. CoCreation and the New Landscapes of Design. **CoDesign**, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

Sanoff, H. Multiple Views of Participatory Design. **Focus**, v. 8. Art. 7, 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.calpoly.edu/focus/vol8/iss1/7>. Acesso em: 28 fev. 2022. <https://doi.org/10.15368/focus.2011v8n1.1>

Sanoff, H. A. Visioning Process for Designing Responsive Schools, Carolina do Norte, EUA, n. National Clearinghouse for Educacional Facilities, 2001.

Santos, A. d. **Seleção do método de pesquisa**: guia para pós-graduando em design e áreas afins. Curitiba: Insight, 2018.

SARAIVAEDUCAÇÃO. Conheça melhor a Política Nacional de Extensão Universitária, 2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/politica-nacional-de-extensao-universitaria/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Schuler, D.; Namioka, A. **Participatory Design**: Principles and Practices. 1ª. ed. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum Associates Inc., 1993.

Serpa, B. *et al.* Political-pedagogical contributions to participatory design from Paulo Freire. **PDC '20**, Manizales, Colombia, 2, 2020. <https://doi.org/10.1145/3384772.3385149>

Silva; Rodrigues. **Home Office Tietê + Verde**. 16 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII 2020/1. 2021.

- Silva; Souza; Santos. **Família Dias Brito**. 18 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.
- Silveira, A. L. M.; Bertoni, F.; Ribeiro, G. Premissas para o ensino superior do design. **Design e Tecnologia**, v. 6, n. 12, p. 21-30, 2016. <https://doi.org/10.23972/det2016iss12pp21-30>
- Simonsen, J.; Robertson, T. **Routledge International Handbook of Participatory Design**. Nova York: Taylor & Francis Books, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203108543>
- Soares, S. R.; Vieira, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudanças. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 23, jan.jun 2014., p. 165-177 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n41/v23n41a15.pdf>. Acesso em: 16 jun 2023. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v23.n41.834>
- Souza; Soares; Solimani. **Casa Tinta & Linha: interiores afetivo e manual para família Soares**. 17 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.
- Spinuzzi, C. A Scandinavian Challenge, a US Response: Methodological Assumptions in Scandinavian and US Prototyping Approaches. **SIGDOC'02**, Toronto, 2002., p. 208-215. <https://doi.org/10.1145/584955.584986>
- Spinuzzi, C. The Methodology of Participatory Design. **Technical Communication**, v. 52, n. 2, p. 163-174, May. 2005.
- Tavares; Azevedo; Garcês. **Apartamento 404**. 17 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.
- Traldi; Schreder; Mota. **Reorganização do lar e adequação do Home office**. 17 jun. 2021. Apresentação de Power Point. Microsoft Teams. Projeto VII-2020/1. 2021.
- Tuhkala, A. A Systematic Literature Review of Participatory Design Studies Involving Teachers. **European Journal of Education**, Finlândia, 2021. <https://doi.org/10.1111/ejed.12471>
- UFU. Conselho de Graduação. Resolução nº 13/2019. Regulamenta a inserção das atividades de extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e altera as Resoluções nº 15/2011 e nº 15/2016, do Conselho de Graduação, Uberlândia: Conselho de Graduação, 2019. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2019-13.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.
- Vassão, C. A. **Metadesign: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade**. São Paulo: Blucher, 2010.
- Wanderley, M. L. *et al.* Bases Comuns do Design: uma discussão sobre o impacto e papel social do design. **Design & Complexidade**., São Paulo, p. 11 -26, 2017. <https://doi.org/10.5151/9788580392159-01>
- Wuld, F. The Concept of Participation. **Design Studies**, v. 7, p. 153-162, 1986. [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(86\)90052-9](https://doi.org/10.1016/0142-694X(86)90052-9)
- Zampieri; Zampieri; Gomes. **Projeto VII – Módulo III APA**. 18 jan. 2023. Apresentação de Slides. Microsoft Teams. Projeto VII-2022/1. 2023.

APÊNDICE

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL), assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Por meio da definição de uma pergunta clara e objetiva, a revisão sistemática viabiliza a incorporação de um espectro maior de resultados relevantes ao tema, possibilitando uma avaliação da consistência e generalização dos resultados importantes para embasamento científico de pesquisa e futuras intervenções Sampaio; Mancini, 2006, p. 2.

A RSL da pesquisa visou ao levantamento sistemático das abordagens de Design Participativo e Codesign no contexto do ensino entre os anos de 2012 e 2022, para identificar e analisar as *ferramentas e práticas participativas de design* utilizadas durante as experiências de projeto. A discussão dos resultados será apresentada no Cap. 2 da dissertação (ver sessão 2.2).

Os procedimentos seguem a estrutura proposta por Kitchenham *et. al*, 2015 apud Rabelo, 2019, p. 20), conforme se segue:

Questões da Pesquisa

Uma vez traçado o objetivo da RSL, as perguntas utilizadas como norte da pesquisa são:

- Quais, e como, as ferramentas participativas de design se entrelaçam com a prática durante o **processo projetual**?
- Quais, e como, os recursos são utilizados para transmitir conteúdos teóricos durante o **processo didático**?

String de Pesquisa

Uma série de palavras foram testadas em levantamento inicial assistemático e que contribuíram para a definição do *String* da RSL. Termos como “Design Centrado no Humano”, “Design Centrado no Usuário”, “Projeto Participativo”, “Cocriação” referentes a experiências que incluem indivíduos não designers no processo criativo; porém, os termos “Design Participativo” ou “*Participatory Design*” e “Codesign” ou “Co-design” se mostraram mais adequados para busca.

O primeiro, “Design Participativo” ou “*Participatory Design*”, refere-se ao início das discussões sobre a inserção do usuário no processo de projeto, na década de 1970, e por isso tem grande recorrência em trabalhos que tratam do tema. O segundo, “*codesign*” ou “*co-design*”, descreve mais experiências cujo nível de participação ultrapassa o caráter consultivo, e o indivíduo passa a contribuir efetivamente para a criação nas fases de projeto. Esta modalidade de participação mais ativa, desperta maior interesse para a pesquisa. Neste sentido, os termos que compõem o *string* da pesquisa são: “**codesign**” OR “**co-design**” OR “**design participativo**” AND “**ensino**”/ “**codesign**” OR “**co-design**” OR “**participatory design**” AND “**teaching**” OR “**education**”).
Fonte de Pesquisa: Por concentrar uma série de bases de dados, a pesquisa foi realizada no Periódico CAPES e os filtros foram adaptados para cada *string*, buscando obter melhores resultados.

A busca foi realizada no dia 15 de julho de 2022, e seguiu as instruções verificadas no Quadro 17. Foram utilizados dois *strings* para contemplar os termos em português e, depois, em inglês. No caso específico da tradução para o idioma inglês, foi utilizada a plataforma *linguee.com* para identificar a correspondência mais adequada dos termos ao contexto esperado para a terminologia “ensino”, chegando-se assim nos termos “teaching” e “education”. De acordo com o primeiro critério de seleção, os termos “codesign”, “co-design”, “design participativo” ou “participatory design” deveriam estar contidos nos títulos dos trabalhos já na ferramenta de busca.

Quadro 17 - Strings, filtros e números de resultados da busca

DADOS DA BUSCA		
String	Filtros	Nº de Respostas
Título contém codesign OU Título contém co-design OU Título contém “design participativo” E Qualquer campo contém ensino	Tipos de Documentos: Artigos; Dissertações Assuntos: Co-Design; Design; Collaboration; Social Sciences Idioma: Inglês; Português	835
Título contém codesign OU Título contém co-design OU Título contém “Participatory Design” E Qualquer campo contém “Teaching” OR “Education”	Tipos de Documentos: Artigos; Dissertações Assuntos: Co-Design; Design; Participatory Design; Collaboration; Social Sciences Idioma: Inglês; Português	1004

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além das restrições estabelecidas nos filtros, foram selecionados assuntos condizentes ao tema da pesquisa, fornecidos pela Plataforma e que estão apresentados também no Quadro 17. Após a busca, foram encontrados apenas documentos do tipo artigos no idioma inglês, sendo 835 documentos do *String 1* e 1004 no *String 2*.

CrITÉRIOS de Inclusão e Exclusão de Arquivos

Os critérios de inclusão e exclusão de arquivos devem estar em conformidade com as perguntas da questão, garantindo uma interpretação e classificação adequada dos arquivos da pesquisa KITCHENHAM, 2004, p. 9. Assim, como critérios de inclusão, foram consideradas as seguintes métricas:

- **Artigos revisados por pares, Teses ou Dissertações;**
- **Documentos compreendidos entre os anos de 2012 e 2022:** foram escolhidos documentos neste período, pois representam o “estado da arte” sobre o assunto da pesquisa;
- **Textos nos idiomas inglês e português:** idiomas que estão no domínio da pesquisadora, buscando evitar incompreensões ou interpretações equivocadas dos documentos;
- **Documentos completos disponíveis eletronicamente**
- **Título:** Apresentar as palavras-chaves determinadas no *string* da pesquisa ou possuir termos com afinidade RABELO, 2019, p. 23 e apresentar assuntos relevantes à pesquisa;
- **Resumo:** Apresentar assuntos que contribuam para responder às questões da RSL RABELO, 2019, p. 23;

Como critérios de exclusão, foram adotados, na seguinte ordem:

- **Título:** não apresentar qualquer palavra-chave do *string*, termos afins ou assuntos relevantes à pesquisa;
- **Resumo:** não apresentar assuntos que contribuam para responder às questões da pesquisa.
- **Estudos repetidos:** mesmo conteúdo em idiomas diferentes; de mesmo autor, mesma pesquisa, porém em formatos diferentes (artigos de teses, artigos de dissertações, por exemplo);

- Estudos que não tenham elementos suficientes para análise.

Processo de Seleção de Arquivos

As decisões finais de seleção dos arquivos só poderão ser realizadas após a leitura dos textos na íntegra. Além disso, tabelas que registram os estudos selecionados em cada etapa, assim como o que motivou essa escolha (a partir da 2ª etapa) será mantida para fins de registro da pesquisa KITCHENHAM, 2004, p. 10.

- 1ª Etapa - Leitura dos **títulos** e exclusão de arquivos que não atingiram as métricas descritas para este item.

A primeira etapa de Seleção dos Arquivos ocorreu após a busca descrita na sessão 3.3. Todos os títulos foram lidos e, após o filtro inicial pela plataforma, identificados os documentos que apresentavam assuntos relevantes para a pesquisa. Foram selecionados um total de 32 arquivos no *String 1* e 19 arquivos finais no *String 2* (já removidos os arquivos repetidos entre strings nessa contagem). Para facilitar a localização de cada um deles, a numeração atribuída pela plataforma foi registrada, por ordem de relevância. Esta numeração e os títulos selecionados por *strings* de todas as etapas podem ser verificados no Apêndice.

- 2ª Etapa - Leitura dos **resumos** e exclusão de arquivos que não descrevem trabalhos que possam contribuir para a solução das questões propostas pela RSL.

Nesta etapa, após a leitura dos resumos dos documentos, foram identificados Pontos de Interesse e Razões de Descarte. Os Pontos de Interesse dos arquivos selecionados indicavam: o relato de uma ou mais experiências utilizando codesign ou design participativo no processo de projeto; projetos de codesign ou design participativo com parceria entre universidades e atores externos à instituição; projetos no âmbito do ensino, seja discutindo práticas pedagógicas, formação profissional, ou desenvolvidos em disciplinas específicas; projetos de codesign ou design participativo associados à questões culturais, sociais e de inclusão. Foram selecionados 19 dos 32 arquivos no *String 1* e 10 dos 19 arquivos no *String 2*.

As Razões de Descarte foram principalmente em função do âmbito de aplicação das práticas de codesign ou design participativo. Muitos eram de experiências na área médica; outros, voltados para melhoria da qualidade ou

diversidade no ensino. No último caso, professores e/ ou estudantes eram usuários do produto e não pesquisadores ou facilitadores do processo de projeto, assim, não necessariamente os documentos traziam informações sobre a experiência no ensino enfatizando alguma prática ou ferramenta envolvendo a participação. Foram descartados 13 documentos do *String 1* e 9 do *String 2*.

- 3ª Etapa - Leitura **completa** dos documentos e escolha dos arquivos com informações relevantes para a pesquisa.

Após a leitura completa dos documentos, foram identificados quais artigos possuíam informações relevantes para responder às perguntas da RSL. Neste sentido, foram selecionados os documentos que apresentavam as informações descritas na sessão 3.1.6, sendo descartados os artigos sem informações ou considerados insuficientes. Vale ressaltar que, alguns documentos, entre os descartados para a RSL, no entanto, trouxeram reflexões interessantes e complementares à pesquisa, e poderão ser utilizados como referência ao longo do mestrado. Ao todo, sete artigos foram elencados para extração de informações.

Estratégia de Extração de Informação

Uma vez que as perguntas da pesquisa têm dois focos: **processo projetual** e **processo didático**, as estratégias de extração de informação também se organizam desta forma. Por isso, no que diz respeito ao processo projetual, as informações coletadas contemplam:

- Quais ferramentas de design foram utilizadas durante os processos de projeto e em qual etapa de desenvolvimento;
- Quais categorias de atores foram parceiras durante as experiências. Ex.: ONGs; famílias de baixa renda, universidades públicas, universidades privadas, e outras;
- Quais métricas foram utilizadas para compreender o nível e a qualidade da participação dos atores envolvidos.

Sobre o processo didático coletou-se informações sobre:

- Como foi compatibilizado o tempo de trabalho das atividades de ensino (cronograma) com o tempo necessário para o desenvolvimento de um projeto participativo;

- Quais papéis o professor desempenhou durante o processo.

Sumarização e Apresentação dos Resultados

Os sete documentos analisados serão brevemente apresentados, seguidos do levantamento dos dados de acordo com as Estratégias de Extração das Informações pré-definidas. Para melhor leitura, os artigos foram identificados por códigos (Quadro 18).

Quadro 18 - Código de identificação dos arquivos selecionados

Nº adotado	Título	Autores	Ano
A1	Evaluation of a Codesign Method Used to Support the Inclusion of Children With Disability in Mainstream Schools	Hyett, Nerida ; Bagley, Kerryn ; Iacono, Teresa ; McKinstry, Carol ; Spong, Jo ; Landry, Oriane	2020
A2	Experiential Learning through Community Co-design in Interior Design Pedagogy	Thamrin, Diana; Wardani, Laksmi Kusuma; Sitindjak, Ronald Hasudungan Irianto; Natadjaja, Listia	2019
A3	Co-Design Education Based on the Changing Designer's Role and Changing Creativity	Lee, Jeehyun ; Ahn, Jiwon ; Kim, Jieun ; Kho, Jeong-min	2018
A4	Building student engagement through co-production and curriculum co-design in public administration programmes	Elliott, Ian C ; Robson, Ian ; Dudau, Adina	2021
A5	Students' reflection on co-design : a cross-disciplinary collaboration between two SADC countries	Moodley, S ; Mchunu, K.J	2019
A6	Design Empathy in Students' Participatory Design Processes	Noora Bosch ; Tellervo Härkki ; Pirita Seitamaa-Hakkarainen	2022
A7	Getting the Most from Working with Higher Education: A Review of Methods Used within a Participatory Design Activity Involving KS3 Special School Pupils and Undergraduate and Post-Graduate Industrial Design Students	Torrrens, George Edward ; Newton, Helen	2013

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

As considerações iniciais referem-se aos objetivos e categorias de atores envolvidos em cada experiência (i.e. artigo), em relação ao **objetivos e atores envolvidos**:

O primeiro artigo selecionado (A1), escrito por um grupo de professores da La Trobe University, na Austrália (2020), e teve como objetivo da experiência de codesign relatada propor um Pacote Online para Educação Inclusiva de crianças com deficiência em escolas regulares. O projeto foi desenvolvido entre novembro de 2017 e julho de 2018 (8 meses), e contou com o envolvimento de professores, assistentes de professores, pais e profissionais de saúde amparados por um comitê de governança formado por dois professores, um empregador de saúde aliado, dois membros da equipe de pesquisa e quatro consultores de deficiência (dois pais de uma pessoa com deficiência e duas pessoas com deficiência).

A experiência do A2 foi analisada por dois professores do Departamento de Design de Interiores, e uma professora do Departamento de Comunicação Visual da Faculdade de Artes e Design da *Petra Christian University*, na Indonésia (2019). Na experiência, estudantes da Disciplina *Interior Design and Styling 4* realizaram, durante 4 meses, dois projetos: o primeiro, uma proposta de design de interiores para um Centro Comunitário conceitual em Surabaya; e o segundo, o re-design ou re-styling da já existente Base Comunitária de Surabaya, ambos destinados a uma comunidade fortemente composta por artistas de rua.

O artigo A3 foi escrito por professores e alunos PhD da *Yonsei University*, na Coreia do Sul (2018). O artigo apresenta e discute um protótipo educacional criado por quatro desenvolvedores de currículo educacional e dois pesquisadores em tecnologia educacional. Baseado nas estratégias do codesign, durante 10 semanas, o protótipo foi testado por quatro desenvolvedores de currículo, e seis estudantes de graduação no campo do Design de Moda.

No artigo A4, escrito por dois professores da Northumbria University e uma da University of Glasgow, ambas no Reino Unido (2021), verifica-se uma reflexão sobre um modelo de ensino no âmbito da administração pública com codesign. Apesar de não apresentar os dados da experiência que originou os insights, a discussão presente no artigo contribui para a análise dos outros casos escolhidos.

O artigo A5 descreve o Polar Project, uma iniciativa que buscou impulsionar o desenvolvimento de produtos inovadores promovendo a cooperação entre duas Instituições de Ensino Superior na *Southern African Development Community* (SADC). As autoras e facilitadoras do projeto são pesquisadoras do Departamento de Moda e Têxteis da *Durban University of Technology* (DUT), também na África do Sul. O projeto foi desenvolvido entre março e setembro de 2017 (6 meses), e contou em sua equipe com estudantes da DUT e do *Design and Technology Centre* (DTC).

O A6 apresenta os resultados de um projeto de design participativo com duração de 3 meses orientado ao codesign e à produção de um produto têxtil para crianças do jardim de infância, de acordo com seus desejos e necessidades. Um total de 10 estudantes de 14 e 15 anos com experiência em trabalhos manuais, professores e pesquisadores em trabalhos manuais, dois professores e 16 alunos do jardim de infância fizeram parte dos dois grupos montados para o estudo, conduzido e

analisado no artigo por uma equipe de pesquisadores da *University of Helsinki*, na Finlândia (2022).

O A7 apresenta uma atividade de design com abordagem participativa realizada durante 8 semanas, com alunos (segundo o autor, pupilos) de uma Escola Especial para educação de crianças de 4 a 19 anos com deficiência física e dificuldades de aprendizagem e alunos (estudantes) de Escola de Design dentro de uma Instituição de Ensino Superior no Reino Unido (2013). Os estudantes deveriam identificar as necessidades e aspirações dos pupilos que poderiam ser desenvolvidas por meio de tecnologias assistivas.

Quadro 19- Características Gerais das Experiências de projeto

COD. ARTIGO	OBJETIVO/ BRIEFING DO PROJETO	ATORES ENVOLVIDOS	LOCAL	DURAÇÃO
A1	Propor um Pacote Online para Educação Inclusiva de crianças com deficiência em escolas regulares.	Codesigners - Professores, assistentes de professores, pais e profissionais de saúde; Apoio técnico: dois professores, um empregador de saúde, dois membros da equipe de pesquisa e quatro consultores de deficiência (dois pais de uma pessoa com deficiência e duas pessoas com deficiência).	Austrália	8 meses
A2	Design de interiores para um Centro Comunitário conceitual, e re-design ou re-styling da já existente Base Comunitária	Professores e estudantes da Disciplina Interior Design and Styling 4 da Petra Christian University	Surabaya, Indonésia	4 meses
A3	Teste de protótipo educacional criado por desenvolvedores de currículo educacional e dois pesquisadores em tecnologia	4 desenvolvedores de currículo, e 6 estudantes de graduação no campo do Design de Moda	Coreia do Sul	10 semanas
A4	não informado			
A5	Polar Project - iniciativa para impulsionar o desenvolvimento de produtos inovadores	Professores e estudantes do Departamento de Moda e Têxteis da Durban University of Technology (DUT), e do Design and Technology Centre (DTC)	África do Sul	6 meses
A6	codesign e produção de um produto têxtil para crianças do jardim de infância, de acordo com seus desejos e necessidades	10 estudantes de 14 e 15 anos com experiência em trabalhos manuais, professores e pesquisadores em trabalhos manuais, 2 professores e 16 alunos do jardim de infância	Finlândia	3 meses
A7	identificar as necessidades e aspirações dos pupilos que poderiam ser desenvolvidas por meio de tecnologias assistivas	alunos (pupilos) de uma Escola Especial para educação de crianças de 4 a 19 anos com deficiência física e dificuldades de aprendizagem e alunos (estudantes) de Escola de Design dentro de uma Instituição de Ensino Superior	Reino Unido	8 semanas miro

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre o **processo projetual**, observou-se quais **ferramentas de design** foram utilizadas e em **qual etapa** de desenvolvimento do projeto (Quadro 20). Algumas descrições de atividades foram transcritas pois não possuem uma nomenclatura definida como método ou ferramenta. Vale ressaltar também que, em alguns casos

cuja tradução do termo poderia comprometer a compreensão da atividade realizada, manteve-se o nome original em inglês.

Quadro 20- Ferramentas por etapa

	WORKSHOP 1	WORKSHOP 2	WORKSHOP 3	WORKSHOP 4	WORKSHOP 5	WORKSHOP 6	
A1	"identifying the issues through storytelling"						
	"voicing frustrations"						
	"being vulnerable"						
	"sharing insider knowledge"						
	"challenging other people's roles"						
	"deliberation and decision-making"						
A2	EXPLORAÇÃO INICIAL		DESCOBERTA		PROTOTIPAÇÃO		
	"understand" - "observe"		"point of view" - "ideate"		"prototype" - "test"		
	estudos etnográficos, mapa de empatia e "problem seeking frameworks"		brainstorm, diagrama de afinidades, "problem-seeking frameworks" e mapas conceituais		croquis conceituais, mock-ups, renderização de modelos 3D e teste de usabilidade e testemunhos da		
A3	"conceptualization"	"planning"	"design"	"design refinement"	"implementation"		
	leituras	workshops	workshops	workshops	workshops		
			feedbacks	feedbacks	feedbacks	entrevista	
A4	não informado						
A5	INTERAÇÃO 1		INTERAÇÃO 2		INTERAÇÃO 3		INTERAÇÃO 4
	brainstorm, identificação de problemas, pesquisa e ideação		experimentações, projetos e desenvolvimento de protótipos por meio de interações online ou presenciais		experimentações com tecnologias, construção e finalização do protótipo		exibição do produto
A6	pré questionário	DESCOBRIR	DEFINIR	DESENVOLVER	ENTREGAR	pós questionário	
		memórias e reflexões em post-it, mapas de empatia, pré-questionário, visita ao local, observação, interação e coleta de dados (desejos e necessidades) dos usuários	How might we...?, brainstorming, mock-ups	mock-ups; apresentações e feedbacks	exibição do produto		
A7	VISITA 1		VISITA 2		VISITA 3		REFLEXÕES
	entrevistas semi-estruturadas, especificação de design e croquis conceituais das necessidades e aspirações		atividades de codesign, croquis conceituais		apresentação do conceito final		questionário online e presencial

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

A1 - A experiência do artigo A1 foi estruturada a partir de seis Workshops (WS) distribuídos ao longo dos oito meses de projeto. Os encontros tiveram os seguintes pontos-chave, como nomeados pelos autores:

- *"identifying the issues through storytelling"* - principalmente no WS1, porém identificados pelos autores em todos eles.

- *“voicing frustrations”* - auto-revelação emocional, validada verbalmente ou não verbalmente pelo grupo, ocorreram principalmente durante o WS 1 e 2.
- *“being vulnerable”* - auto-revelação de limitações de conhecimento ou experiência, geralmente seguido por demonstrações de empatia, em todos os encontros.
- *“sharing insider knowledge”* - os codesigners compartilharam fatos, informações sobre a comunidade, conceitos e sistemas. Ocorreram durante os WS 1-5
- *“challenging other people’s roles”* - compartilhamento livre e aberto de opiniões, respeitosamente. Ocorreu no WS 1-4 do Grupo de Trabalho 1, e no WS 2, do Grupo de Trabalho 2.
- *“deliberation and decision-making”* - Os codesigners foram conduzidos pelos facilitadores durante todos os WS a tomar decisões, questioná-las e confirmá-las.

Além dos WS, ferramentas como questionários online e entrevistas individuais foram utilizadas para avaliar o processo do projeto.

A2 - Para o desenvolvimento do projeto, os alunos realizaram uma série de workshops, seguindo uma estrutura baseada em seis etapas: *“understand”*, *“observe”*, *“point of view”*, *“ideate”*, *“prototype”* e *“test”* que, segundo os autores, refletem a metodologia em três passos de Spinuzzi (data): exploração inicial, processo de descoberta e prototipação:

- *“understand”* - *“observe”* - na primeira etapa, os alunos levantaram informações e se envolveram nas atividades da comunidade, observando suas demandas em termos de design de interiores (foco do trabalho). Os alunos também fizeram estudos teóricos para fundamentar esta área de atuação. Métodos/ ferramentas utilizadas: estudos etnográficos, mapa de empatia e “problem seeking frameworks”.
- *“point of view”* - *“ideate”* - os objetivos do projeto foram estabelecidos pela comunidade, assim como possíveis terrenos de implantação e conceito do projeto. Métodos/ ferramentas utilizadas: brainstorm,

diagrama de afinidades, “problem-seeking frameworks” e mapas conceituais.

- *“prototype” - “test”* - desenvolvimento das propostas incorporando o potencial da comunidade, avaliação e implementação do projeto para teste. Métodos e ferramentas utilizados: croquis conceituais, mock-ups, renderização de modelos 3D e teste de usabilidade e testemunhos da comunidade.

A3 - O protótipo apresentado no terceiro artigo possui cinco etapas de desenvolvimento: *“conceptualization”, “planning”, “design”, “design refinement”, “implementation”* que foram desenvolvidas durante 10 semanas.

- *“conceptualization”* - uma base de conhecimento sobre os conceitos de codesign, processos e métodos foi feita a partir de leituras. A ferramenta virtual a ser utilizada durante o projeto também foi apresentada por meio de um Workshop;
- *“planning”* - atividades práticas para conceituar o problema e suas possíveis soluções. Também foi realizada uma primeira avaliação;
- *“design”* - atividades práticas para definir as ferramentas de comunicação do projeto e projetar, comunicar e avaliar a proposta;
- *“design refinement”* - atividades práticas para avaliar a necessidade dos consumidores, desenvolver e avaliar a proposta;
- *“implementation”* - avaliação do problema e do processo de projeto, seleção do design final, implementação e comunicação dos resultados.

Segundo os autores, ao final de cada fase, um feedback era coletado dos participantes e transcrito para registro. Além disso, ao final, os alunos participaram de uma entrevista para avaliação do protótipo.

A4 - O artigo não detalha as ferramentas utilizadas durante a experiência que originou os insights apresentados no trabalho; no entanto, de maneira geral, discute quatro elementos que estruturam o método de ensino com co-produção e codesign: *“co-design activity”, “structure shared reflection”, “key co-production and co-design concepts”* e *“critically consider challenges, by relating theory and (classroom) experience”*.

- *“co-design activity”* - atividade de introdução com um mínimo de intervenção dos professores, na qual os estudantes devem ser motivados a dar opinião sobre co-design na prática, além de sugerir e votar sobre o tópico do trabalho (“top-tree topics”);
- *“structure shared reflection”* - criação de ambiente favorável ao compartilhamento dos limites e desconfortos para normalizar essas sensações durante o processo de aprendizagem;
- *“key co-production and co-design concepts”* - focar em tópicos chave inerentes ao conceito de codesign e co-produção, inclusive ao relacioná-los com o tema, administração pública, identificar tensões e desafios baseados em materiais de ordem empírica;
- *“critically consider challenges - theory and (classroom) experience”* - criar um ambiente seguro para refletir criticamente sobre as diferenças entre a teoria e a realidade, uma vez que a experiência ainda se desenvolve dentro de uma sala de aula.

A5 - Durante os seis meses de desenvolvimento, quatro interações foram feitas entre os estudantes da DUT e do DTC, duas na cidade de Windhoek e duas em Durban, promovendo assim as dinâmicas interculturais e interdisciplinares entre as duas equipes.

- Interação 1 (Windhoek) - Os estudantes identificaram três conceitos relacionados a desafios sociais em suas cidades. A ideia escolhida para o desenvolvimento foi a EKO classroom, uma “cápsula de aprendizagem”. As ferramentas e dinâmicas utilizadas foram brainstorm, identificação de problemas, pesquisa e ideação;
- Interação 2 (Durban) - A EKO classroom foi desenvolvida para introduzir estudantes de nível primário em códigos e eletrônica. Foram realizados experimentações, projetos e desenvolvimento de protótipos por meio de interações online ou presenciais;
- Interação 3 (Windhoek) - Entre as interações, um feedback crítico no qual um diretor de escola primária questionou o público alvo do projeto, fazendo com que os estudantes direcionassem a EKO para estudantes de tecnologia da informação. Durante este período, foram feitas

experimentações com tecnologias, construção e finalização do protótipo de projeto;

- Interação 4 (Durban) - Os estudantes fizeram uma estrutura efêmera que poderia ser levada a vários locais para exibição do produto.

Entre os encontros, as equipes continuaram trabalhando de forma remota utilizando ferramentas como gerenciadores de projeto (Trello), aplicativos de conversas e e-mails.

A6 - De acordo com os autores do artigo, a experiência de projeto com codesign seguiu a estrutura do *Double Diamond* (descobrir, definir, desenvolver, entregar) ao longo de 12 sessões:

- Descobrir (sessões 1 e 2) - os codesigners usaram ferramentas para gerar empatia entre os membros da equipe, fizeram visitas ao jardim de infância para interagirem e observarem os usuários finais dos produtos do projeto. Métodos/ ferramentas utilizadas: memórias e reflexões em *post-it*, mapas de empatia, pré-questionário, visita ao local, observação, interação e coleta de dados (desejos e necessidades) dos usuários;
- Definir (sessões 2 e 3) - após visita, os grupos se dividiram, levantaram problemas e possíveis soluções. Após votação, foram feitos *mock-ups* do conceito escolhido para desenvolvimento. As ferramentas utilizadas foram: *How might we...?*, *brainstorming*, *mock-ups*;
- Desenvolver (sessões 3 - 10) - nas sessões 3 a 5 os *mock-ups* foram utilizados para apresentação aos usuários finais para feedbacks. Nas sessões seguintes, os modelos finais foram produzidos, sendo dois produtos *Season Tree*, utilizado para demonstrar as diferentes estações do ano de forma realista e a *Strength Crow*, um medidor de ruídos para educação;
- Entregar (sessão 10 - 11) - Os produtos foram compartilhados com o público na Feira de Invenções da Universidade de Helsinki;
- Sessão 12 - Neste momento, um pós-questionário foi respondido pelos participantes do projeto. No encontro, foram feitas ainda reflexões sobre o processo como um todo.

A7 - As atividades de codesign foram planejadas para acontecer em três visitas, com intervalo de uma semana entre elas, em encontros de até duas horas. Previamente aos encontros, os alunos receberam informações sobre ferramentas como questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação analítica e foram orientados a conduzir o processo de forma empática.

- Visita 1 - destinada ao levantamento das necessidades e aspirações dos “pupilos”. Para isso, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, especificação de design e croquis conceituais das necessidades e aspirações;
- Visita 2 - neste momento atividades de codesign foram realizadas entre os estudantes e “pupilos” buscando um equilíbrio entre as contribuições dos dois grupos por meio de croquis conceituais;
- Visita 3 - O grupo de estudantes apresentou o conceito final das ideias desenvolvidas no que se chamou “*Dragon’s Den presentation*”

Para finalizar a extração de informações sobre o **processo projetual**, foram analisados quais **mecanismos ou métricas** foram utilizados para compreender o nível e a qualidade da participação dos atores envolvidos:

A1 - A experiência descrita contou com duas ferramentas para esta análise: uma pesquisa de Auto-relato do nível de Participação, aplicado ao final de cada workshop e que deveria ser respondido de forma geral, observando o desempenho médio do grupo em cada atividade; e as Entrevistas Semiestruturadas individuais, realizadas por pesquisadores que não estavam facilitando as dinâmicas de codesign, para coletar materiais sobre o processo e os resultados da experiência;

A2 - Não foram indicadas ferramentas para medir o nível/ qualidade de participação; porém, para os autores, os resultados dos testes de usabilidade realizados nos protótipos refletem a qualidade do processo de codesign.

A3 - A experiência descrita também não possui ferramentas de medição específicas para este tópico. Apresenta, entretanto, o resultado de uma avaliação externa (notas de 0 a 10) feita por especialistas sobre o processo. Neste caso, foram levadas em consideração duas perspectivas, a Educação em Design e Colaboração. A segunda, especificamente, tinha como critérios: apropriação dos métodos de participação,

usabilidade dos métodos de participação dos consumidores, força da integração do plano de colaboração, promoção de criatividade.

A4 - O autor apresenta uma tabela de Reflexão Autoetnográfica, onde é possível compreender a atividade realizada, suas questões emergentes, a própria reflexão do autor e conseqüentemente insights para o ensino com codesign.

A5 - Os autores propõem um processo de “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 1983 apud MOODLEY e MCHUNU, 2019, p. 70), no qual os valores e aprendizados do processo são constantemente avaliados em função de uma pergunta chave, neste caso: “Quais valores e lições podem ser adquiridos por meio do codesign em um projeto estudantil diverso culturalmente e multidisciplinar? ”

A6 - Dois questionários foram aplicados, no início e final da experiência. Os dados coletados, juntamente com outros registros de materiais pedagógicos, foram utilizados para monitorar o processo como um todo e confirmar os resultados da experiência.

A7 - O processo de projeto teve três visitas em campo. Ao final de cada uma delas, os estudantes discutiam os resultados por dois pontos de vista específicos: 1) a qualidade e quantidade de informações reunidas como resultado da aplicação de métodos específicos; e 2) a facilidade de aplicação dos métodos em termos logísticos. Por fim, uma reflexão foi feita pelos “pupilos” (questionário presencial em sala de aula), e pelos estudantes da HEI (questionário online). Cada questionário possuía 8 questões que diziam respeito à efetividade dos métodos utilizados e a qualidade do ambiente de facilitação.

Quadro 21- Métodos de Avaliação do processo/ da Participação

COD. ARTIGO	MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO/ DA PARTICIPAÇÃO
A1	Auto - Relato do nível de Participação; Entrevistas Semiestruturadas individuais
A2	Testes de usabilidade do produto
A3	Avaliação por experts externos ao processo
A4	Tabela de Reflexão Autoetnográfica
A5	“Reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 1983 apud MOODLEY e MCHUNU, 2019, p. 70)
A6	Pré - questionário/ Pós- questionário
A7	Avaliações preliminares e Questionário final <small>miro</small>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre o **processo didático** e a **compatibilização do tempo** de trabalho das **atividades de ensino** com o tempo necessário para o **desenvolvimento de um projeto participativo**, percebe-se que, quando citados, os conteúdos teóricos foram passados anteriormente ou durante as primeiras etapas do processo projetual, sendo a maior parte do tempo dedicado às atividades práticas.

Nos artigos A2, A3 e A7 especialmente, referência a estudos teóricos e leituras sobre codesign, processos de projeto e ferramentas e sobre o tema específico da experiência são indicados nas etapas iniciais do trabalho. Vale ressaltar que no A6, apesar de não mencionar um momento teórico específico, os autores destacam que a proporção de alunos/ professores da experiência garantiu que conhecimentos fossem trocados de forma satisfatória ao longo do processo.

O artigo A4 apresenta uma abordagem diferenciada. Mesmo tendo ocorrido nas primeiras aproximações, segundo os autores, as discussões sobre codesign foram fundamentadas pelas experiências e percepções prévias dos alunos sobre o tema, com o mínimo de intervenção dos professores. Essa abordagem se justifica em virtude do objetivo do trabalho de propor atividades que motivassem o engajamento dos estudantes. Por outro lado, nas reflexões finais, os autores apontaram a necessidade de haver um maior equilíbrio entre as informações fornecidas pelos docentes e as contribuições dos alunos e que, neste caso, muitos estudantes reconheceram carecer de mais informações sobre o tema e as ferramentas para melhor planejar e aproveitar o processo.

Por fim, sobre o **processo didático**, cabe analisar o **papel do professor/ pesquisador** durante as experiências.

A1 - Os professores/ pesquisadores assumiram o papel de facilitadores do projeto. Neste caso, eram responsáveis por fornecer instruções necessárias para dar início às atividades de cada workshop. Durante as atividades, deveriam identificar a necessidade de mais instruções, esclarecer parâmetros, questionar, sintetizar e confirmar as decisões de design. Neste sentido, foram necessárias habilidades em construir relações, manejar conflitos e revelações emocionais e garantir uma participação igualitária de todos os codesigners.

A2 - Não há descrição de atividades específicas dos professores/ pesquisadores. Ao longo do artigo, percebe-se que nenhum dos atores envolvidos teve seu papel especificamente descrito, sendo todos, inclusive, chamados de codesigners.

A3 - Do ponto de vista da colaboração, os professores/ pesquisadores deveriam esclarecer aos alunos, com uma significativa quantidade de exemplos, os objetivos e escopo do projeto, fazendo com que os estudantes tivessem condições de se comunicar com os participantes durante as atividades e compreender seus feedbacks. Como os alunos se envolveram no projeto como planejadores, consumidores e produtores, os professores/ pesquisadores precisaram instruí-los a manter uma visão holística do processo como um todo.

A4 - Não há descrição de atividades específicas dos professores/ pesquisadores. Os autores defendem que o compartilhamento de linguagens, ferramentas e culturas ocorra diariamente, pois tanto professores quanto estudantes devem estar dispostos a modificar o modo de ensino/ aprendizagem tradicional para conduzir atividades de codesign e este não é um movimento rápido.

A5 - Os autores se posicionam como mentores, facilitadores e pesquisadores e reconhecem que esta é uma posição instável. Como mentores do projeto, envolveram-se diretamente com as atividades conduzidas, o design e a construção do modelo. Como facilitadores foram reconhecidos como um membro externo ao projeto, pois deveriam garantir aos estudantes liberdade para projetar, escolher materiais e assumir tarefas administrativas. Como pesquisadores, foram responsáveis pelo manejo, análise e documentação do processo, das apresentações dos estudantes, apresentação de questionários, fotografias, e outros instrumentos de coleta dos dados.

A6 - O processo projetual foi considerado um diálogo constante entre professores e estudantes. Mesmo intitulados membros distintos dentro da equipe, professores e pesquisadores deveriam contribuir com suas experiências prévias em trabalhos manuais e educação em design para facilitar o processo, seja enfatizando tarefas ou questionando as decisões tomadas pela equipe.

A7 - Como a experiência envolveu crianças do jardim de infância, os estudantes precisaram de suporte, principalmente nos primeiros contatos, para gerar empatia e diminuir as distâncias entre os membros da equipe. Os professores também

utilizaram como estratégia pedagógica um cronograma planejado, o pré-treinamento dos estudantes para uso de determinadas ferramentas e o acompanhamento das entregas de atividades.

Esta Revisão Sistemática se estruturou em torno dos questionamentos: quais, e como as ferramentas participativas de design se entrelaçam com a prática durante o **processo projetual**?; quais, e como recursos são utilizados para transmitir conteúdos teóricos durante o **processo didático**? ambos respondidos por meio das análises e sínteses apresentadas anteriormente.

Interessante perceber como, cada um dos sete artigos está em uma localidade diferente, enfatizando uma movimentação abrangente rumo a estratégias pedagógicas de ensino baseadas na participação. Vale ressaltar que os exemplos escolhidos estão longe de apresentar um panorama generalizado da inserção das práticas participativas no ensino, principalmente de projeto na graduação em design, como o recorte proposto pela pesquisa. De toda forma, contribuíram para construção de um conhecimento crítico e reflexivo sobre experiências que tratam destas questões, e poderão ser complementadas ao longo do percurso da pesquisa.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NO ENSINO DE PROJETO EM DESIGN: o estudo de caso da disciplina Projeto VII - Design/UFU

Pesquisador: VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59602022.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.539.980

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 1959212 e Projeto Detalhado (PROJETO_CEP_DETALHADO), postados em 13/06/2022 e 09/06/2022, respectivamente.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo é a disciplina Projeto VII, ministrada no curso de graduação em Design da Universidade Federal de Uberlândia, estabelecida pelo Projeto Pedagógico do Curso em 2016 (vigente a partir de 2017). A disciplina propõe-se a aplicação dos conceitos do Design Participativo e Design Centrado no Usuário em projetos de ordem sistêmica, em parceria com a comunidade ou instituições sem fins lucrativos. Acredita-se que, discutir práticas participativas em disciplinas de projeto é um caminho para construção de um conhecimento democrático e uma produção socialmente engajada dentro dos cursos de graduação em Design, estimulando o pensamento crítico dos estudantes e futuros profissionais frente às questões sociais. Além disso, pretende-se mapear como a construção da autonomia dos estudantes ao longo do processo de planejamento e execução de projetos, amparados pelo uso de ferramentas de design participativas, fornece recursos que os auxiliarão a assumir um papel de agentes facilitadores nos processos de projeto

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

com demandas reais desde o âmbito acadêmico. O trabalho tem como objetivo principal propor estratégias para inserção de práticas participativas no ensino de projeto em Design, tendo como base a estrutura da disciplina Projeto VII do Curso de Graduação em Design da FAUED - UFU. Para isso também serão desenvolvidas: análises de como as práticas participativas estão inseridas no contexto do ensino de projeto em Design (estado da arte); reflexões sobre as potencialidades e fragilidades da inclusão dos indivíduos nos processos de projeto, compreendendo principalmente os diferentes níveis e interesses na participação; mapeamentos das evidências de evolução da autonomia dos estudantes ao longo do processo de planejamento e criação, amparados pelo uso de ferramentas de design participativas.

METODOLOGIA

A pesquisa é social (GIL, 2008, p. 27) e utilizará o raciocínio indutivo. É aplicada quanto a sua natureza, e de abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, configura-se como uma pesquisa exploratória. Serão utilizados os seguintes procedimentos: identificação do problema, revisão da literatura e estudo de caso. O estudo de caso será desenvolvido com observação participante (SANTOS, 2018), com aplicação no período letivo 2022/1.

Fazem parte da amostragem 46 participantes, divididos em 3 categorias: docentes (2), discentes (34) e membros da comunidade externa (10). A amostra de docentes é estabelecida pelo Projeto Pedagógico do Curso (FAUED, 2016) A amostra de discentes também é dada pelo Projeto Pedagógico do Curso (FAUED, 2016). Já a amostra dos membros externos foi selecionada por conveniência não probabilística (GUIMARÃES, 2008, p. 15), considerando 10 grupos de trabalho durante o desenvolvimento da disciplina. No caso desta pesquisa, considera-se como local de coleta de dados a aplicação específica da disciplina Projeto VII - 2022/1, do curso de Design da FAUED-UFU.

Para coleta dos dados foram selecionadas as seguintes ferramentas: **WORKSHOP**: Com objetivo elaborar o Plano de Ensino para aplicação durante o semestre escolhido. A dinâmica será conduzida conforme a metodologia do Human Centered Design, em três etapas: ouvir, criar e implementar (IDEO, 2013) e contará com a participação dos docentes da amostra e da pesquisadora. **OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**: A pesquisadora estará incorporada às atividades de ensino. Como observadora participante, terá melhores condições de “compreender os hábitos,

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária” dos grupos de trabalho. (RICHARDSON et al. 2012, p.261). DIÁRIO DE BORDO: Como ferramenta de registro da Observação Participante, o Diário de Bordo poderá assumir a forma de notas, textos, fotografias, vídeos e croquis, todos de autoria da pesquisadora, armazenados em plataforma online ou bloco de anotações. POEMA DOS DESEJOS: O Poema dos Desejos é uma ferramenta de livre expressão/ comunicação que propicia a identificação de um imaginário coletivo sobre cenários futuros por meio da pergunta chave “Eu gostaria que o/a [objeto da reflexão] fosse...” (RHEINGANTZ, P. A. et al. 2009, p. 42; SANOFF 2001, p.20). Será aplicada com os discentes para verificar suas expectativas sobre a disciplina, o processo projetual e o projeto em si. A dinâmica será realizada presencialmente nos primeiros dias de aula, após apresentação do Plano de Ensino da disciplina pelas docentes. Em um segundo momento, após identificação dos participantes da comunidade, o Poema dos Desejos deverá ser aplicado para identificar suas expectativas quanto ao processo projetual e o projeto, especificamente. QUESTIONÁRIOS: Serão utilizados para compreender níveis de participação de discentes e membros externos durante o desenvolvimento das atividades, assim como sua satisfação em relação às ferramentas de design colaborativas utilizadas e ao processo de projeto. Podem ser aplicados fazendo uso de plataformas online e/ou presencialmente, ao final de cada um dos Módulos de ensino/ aprendizagem estabelecidos pelo Plano de Ensino no Workshop.

Como metodologia de análise dos dados espera-se gerar uma Matriz de Descobertas e Recomendações, instrumento de análise, hierarquização e síntese das informações coletadas, organizadas graficamente para facilitar a comunicação dos resultados (RHEINGANTZ, P. A. et al. 2009, p. 91).

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Os critérios de inclusão têm características específicas para as três categorias de atores da amostra: 1) docentes - critérios: ministrar ou já ter ministrado a disciplina de Projeto VII no curso de graduação em Design; 2) discentes - critérios: estar matriculados na disciplina Projeto VII especificamente no semestre letivo de 2022/1; 3) comunidade externa envolvida na proposta da disciplina - critérios: ser maior de idade, e se dispuser a participar das atividades de projetos (o tema será determinado pelo Plano de Ensino da disciplina). Critério geral: todos os participantes devem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - Terão seus dados excluídos da análise para pesquisa todos os

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

docentes, discentes e membros da comunidade que não se enquadram nos critérios anteriores. Os discentes que, porventura, solicitarem o trancamento da disciplina e/ou do curso durante o semestre letivo de 2022/1 terão seus dados utilizados até a data especificada em Diário.

CRONOGRAMA – A coleta de dados acontecerá de 15/08/2022 a 13/01/2023.

ORÇAMENTO - R\$ 1.300,00

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Propor estratégias para inserção de práticas participativas no ensino de projeto em Design, tendo como base a estrutura da disciplina Projeto VII do Curso de Graduação em Design da FAUED - UFU.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Analisar como as práticas participativas estão inseridas no contexto do ensino de projeto em Design (estado da arte); Refletir sobre as potencialidades e fragilidades da inclusão dos indivíduos nos processos de projeto, compreendendo principalmente os diferentes níveis e interesses na participação; Mapear as evidências de evolução da autonomia dos estudantes ao longo do processo de planejamento e criação, amparados pelo uso de ferramentas de design participativas.

HIPÓTESE - Os problemas a serem enfrentados na produção contemporânea de projetos correspondem, cada vez mais, à grande complexidade do mundo (ALÃO, 2015, p. 35). Para Silveira (2016, p. 28): Mesmo tendo o Ensino Superior em Design a principal missão de formar mão de obra para o mercado de trabalho, entende-se que seja importante ter consciência da complexidade do mundo na atualidade, decorrente das rápidas transformações e das incertezas que se fazem presentes. Os futuros designers, frente a esse contexto, enfrentarão desafios diversos, visto que se espera que o fruto de seu trabalho seja composto por propostas e soluções socialmente desejáveis, economicamente viáveis, tecnologicamente realizáveis, ambientalmente louváveis, e culturalmente justificáveis. (SILVEIRA, 2016, p.28). Em meio a tantos desafios, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: "Como as práticas participativas podem contribuir para o ensino de projetos de codesign?" Acredita-se que, discutir práticas participativas em disciplinas de projeto é um caminho para construção de um conhecimento democrático e uma produção socialmente engajada dentro dos cursos de graduação em Design, estimulando o pensamento

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

crítico dos estudantes e futuros profissionais frente às questões sociais. Além disso, pretende-se mapear como a construção da autonomia dos estudantes ao longo do processo de planejamento e execução de projetos, amparados pelo uso de ferramentas de design participativas, fornece recursos que os auxiliarão a assumir um papel de agentes facilitadores nos processos de projeto com demandas reais desde o âmbito acadêmico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Da parte dos participantes, considera-se que estão submetidos a riscos relacionados à possível: 1) identificação (serão utilizados códigos); 2) divulgação de imagens por meio de registros fotográficos e filmagens, mesmo que previamente autorizados; e 3) interferências na rotina ocasionadas pela demanda de tempo para participação nas atividades propostas pela disciplina, todos apresentados no TCLE. Do ponto de vista da pesquisa a falta de engajamento, por motivos específicos ou de não compreensão da proposta poderiam se configurar como risco ao trabalho.

BENEFÍCIOS - Os benefícios esperados abrangem todos os atores envolvidos (docentes, discentes e participantes da comunidade), uma vez que durante o desenvolvimento da disciplina farão uso de metodologias participativas para reconhecer, criar e implementar soluções de projeto de design que poderá levá-los a: 1) melhoria da qualidade do ambiente (interior), produto ou serviço alvo do projeto; 2) troca e construção de conhecimentos teórico-práticos entre os participantes; 3) desenvolvimento e apropriação de técnicas e métodos de design desenvolvidos de forma personalizada para as demandas identificadas; 4) fortalecimento de parceria entre a Universidade e comunidade pelo compartilhamento de conhecimentos e acesso, pela comunidade, às conclusões da pesquisa; e 6) como contribuição pedagógica para as futuras aplicações da disciplina no curso de Design da UFU.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

- 1) Informações Básicas do Projeto [PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959212.pdf] 13/06/2022 11:21:28;
- 2) Folha de Rosto [FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf] 09/06/2022 13:57:02;
- 3) Termo de Compromisso Confidencialidade da Equipe Executora [TERMO_DA_EQUIPE_EXECUTORA_ASSINADO.pdf] 09/06/2022 13:59:01;
- 4) Link Lattes da Equipe Executora [LATTES_PESQUISADORES.docx] 09/06/2022 14:03:30;
- 5) Projeto de Pesquisa [PROJETO_CEP_DETALHADO.docx] 09/06/2022 13:59:51;
- 6) TCLE Discentes [TCLE_DISCENTES.docx] 09/06/2022 14:00:56;
- 7) TCLE Docentes [TCLE_DOCENTES.docx] 09/06/2022 14:00:44;
- 8) TCLE Membros da comunidade externa [TCLE_COMUNIDADE.docx] 09/06/2022 14:01:06;
- 9) Instrumentos de coleta de dados [QUESTIONARIO_DISCENTES.docx] 09/06/2022 14:02:13;
- 10) Instrumentos de coleta de dados [QUESTIONARIO_MEMBROS_COMUNIDADE_EXTERNA.docx] 09/06/2022 14:02:55;
- 11) Outros [TERMO_USO_IMAGEM.docx] 09/06/2022 14:04:05

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: FEVEREIRO/2023*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.
-

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959212.pdf	13/06/2022 11:21:28		Aceito
Outros	TERMO_USO_IMAGEM.docx	09/06/2022 14:04:05	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
Outros	LATTES_PESQUISADORES.docx	09/06/2022 14:03:30	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_MEMBROS_COMUNIDADE_EXTERNA.docx	09/06/2022 14:02:55	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DISCENTES.docx	09/06/2022 14:02:13	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COMUNIDADE.docx	09/06/2022 14:01:06	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DISCENTES.docx	09/06/2022 14:00:56	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES.docx	09/06/2022 14:00:44	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_DETALHADO.docx	09/06/2022 13:59:51	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
Declaração de	TERMO_DA_EQUIPE_EXECUTORA_A	09/06/2022	VIVIANE DOS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLANDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.539.980

Pesquisadores	NADO.pdf	13:59:01	GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	09/06/2022 13:57:02	VIVIANE DOS GUIMARAES ALVIM NUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 22 de Julho de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARQUITETURA
E URBANISMO

QUESTIONÁRIO MEMBROS DA COMUNIDADE EXTERNA

INFORMAÇÕES GERAIS¹

Código de Identificação - (Preenchido pela pesquisadora)

Idade

_____ (resposta em número)

Gênero

() masculino () feminino () prefiro não informar

Nível de Escolaridade

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo

() Pós graduação

() Mestrado

() Doutorado

1. Você teve outras oportunidades de colaborar diretamente com a universidade?

() sim. Em qual momento? _____

() não

ABORDAGEM

Tendo em mente sua experiência ate este momento do projeto:

2. Quanto às atividades propostas, em relação às suas expectativas prévias, você está:

() muito insatisfeito

() insatisfeito

() neutro

() satisfeito

() muito satisfeito

3. Como você se sente em relação à proposta de trabalho em parceria, universidade e comunidade prevista pela disciplina?

() muito insatisfeito

() insatisfeito

() neutro

() satisfeito

() muito satisfeito

¹ As informações sobre idade, gênero e escolaridade serão solicitadas apenas no primeiro questionário. Os questionários dos módulos 2, 3 e 4 terão esta categoria removida, sendo mantido apenas o código de identificação do grupo/ integrante.

4. Quanto ao tempo programado para a execução das atividades, você está:

- muito insatisfeito
- insatisfeito
- neutro
- satisfeito
- muito satisfeito

ATIVIDADES

Tendo em mente os encontros realizados até este momento do projeto:

5. Liste em quais atividades você colaborou? (você pode descrever sua participação)

6. Das dinâmicas propostas e utilizadas pelos alunos, quais delas você já conhecia?

Sobre os momentos em que você colaborou/ participou diretamente:

7. Como você avalia sua experiência nestas atividades?

- muito insatisfeito
- insatisfeito
- neutro
- satisfeito
- muito satisfeito

8. Como você avalia os resultados obtidos?

- muito ruim
- ruim
- neutro
- bom
- muito bom

9. Como você avalia a abordagem utilizada pelos alunos para facilitar sua colaboração?

- muito ruim
- ruim
- neutra
- boa
- muito boa

PARTICIPAÇÃO

10. Como você avalia sua participação no projeto como um todo?

- muito ruim
- ruim
- neutra
- boa
- muito boa

11. Numa escala de 0 a 10, qual sua percepção quanto à participação/ envolvimento dos alunos no projeto? Sendo 0 nenhuma participação/ envolvimento e 10 participação/ envolvimento constante.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Na sua percepção, com que frequência suas necessidades estão sendo levadas em consideração para a condução do trabalho?

- nunca
- raramente
- frequentemente
- muita frequência
- sempre

13. I

- raramente
- frequentemente
- muita frequência
- sempre

PROPOSTA (somente no final)

Sobre as atividades de projeto realizadas até o momento:

14. Como você avalia o seu envolvimento na proposta?

- muito ruim
- ruim
- neutro
- bom
- muito bom

15. Como você avalia a qualidade da proposta? (por ex. sustentabilidade, qualidade estética, viabilidade econômica)

- muito ruim
- ruim
- neutro
- bom
- muito bom

PERSPECTIVAS FUTURAS

16. Numa escala de 0 a 10, sendo 0 nunca mais e 10 sempre que possível, qual a probabilidade de você continuar colaborando com a universidade em projetos futuros?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO



17. Numa escala de 0 a 10, sendo 0 nunca mais e 10 sempre que possível, qual a probabilidade de você adotar práticas semelhantes às vivenciadas neste projeto, em oportunidades futuras?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARQUITETURA
E URBANISMO

QUESTIONÁRIO DISCENTES

INFORMAÇÕES GERAIS¹

Código de Identificação - (Preenchido pela pesquisadora)

Idade

_____ (resposta em número)

Gênero

masculino feminino prefiro não informar

Nível de Escolaridade

- Ensino superior incompleto
 Ensino superior completo e graduando em Design
 Pós graduação e graduando em Design
 Mestrado e e graduando em Design
 Doutorado e e graduando em Design

1. Dentro do seu curso de graduação, você teve outras oportunidades de trabalhar em disciplinas de projeto que envolveram a comunidade?

- sim. Em qual disciplina? _____
 não
 não me recordo

ABORDAGEM

Tendo em mente sua experiência no Módulo [varia conforme período de aplicação] da disciplina:

2. Quanto às atividades de ensino propostas, em relação às suas expectativas prévias, você está:

- muito insatisfeito
 insatisfeito
 neutro
 satisfeito
 muito satisfeito

3. Como você se sente em relação à proposta de trabalho em parceria, universidade e comunidade prevista pela disciplina?

- muito insatisfeito
 insatisfeito
 neutro
 satisfeito
 muito satisfeito

¹ As informações sobre idade, gênero e escolaridade serão solicitadas apenas no primeiro questionário. Os questionários dos módulos 2, 3 e 4 terão esta categoria removida, sendo mantido apenas o código de identificação do grupo/ integrante.

4. Quanto ao tempo programado para a execução das atividades de ensino, você está:
- () muito insatisfeito
 - () insatisfeito
 - () neutro
 - () satisfeito
 - () muito satisfeito

FERRAMENTAS

Tendo em mente as ferramentas de design utilizadas neste Módulo da disciplina:

5. Liste quais ferramentas você utilizou para realizar as atividades?
-

6. Das ferramentas utilizadas, quais delas você já conhecia antes do início da disciplina?
-

7. Como você avalia sua experiência na utilização destas ferramentas?

- () muito insatisfeito
- () insatisfeito
- () neutro
- () satisfeito
- () muito satisfeito

Algumas das ferramentas listadas/ utilizadas precisaram da colaboração de outros participantes (ex. colegas do grupo de trabalho ou membros da comunidade); outras puderam ser utilizadas individualmente.

Sobre a utilização das ferramentas **que exigiram** colaboração:

8. Como você avalia o processo?

- () muito ruim
- () ruim
- () neutro
- () bom
- () muito bom

9. Como você avalia os resultados obtidos?

- () muito ruim
- () ruim
- () neutro
- () bom
- () muito bom

Sobre a utilização das ferramentas **que não** exigiram colaboração:

10. Como você avalia o processo?

- () muito ruim
- () ruim
- () neutro
- () bom

- muito bom
11. Como você avalia os resultados obtidos?
 muito ruim
 ruim
 neutro
 bom
 muito bom

PARTICIPAÇÃO

12. Sobre o processo de trabalho do seu grupo, como você avalia sua participação:
 muito ruim
 ruim
 neutra
 boa
 muito boa
13. Sobre o processo de trabalho da turma, como você avalia a participação do seu grupo?
 muito ruim
 ruim
 neutra
 boa
 muito boa
14. Sobre a interação com o membro da comunidade parceiro, como você avalia o seu grupo?
 muito ruim
 ruim
 neutra
 boa
 muito boa
15. Numa escala de 0 a 10, qual sua percepção quanto à participação/ envolvimento do seu parceiro da comunidade no projeto? Sendo 0 nenhuma participação/ envolvimento e 10 participação/ envolvimento ativo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

PROJETO

16. Sobre as atividades de projeto realizadas até o momento, como você avalia o seu envolvimento no grupo de trabalho?

- muito ruim
- ruim
- neutro
- bom
- muito bom

17. Sobre as atividades de projeto realizadas até o momento, como você avalia o desempenho do seu grupo de trabalho?

- muito ruim
- ruim
- neutro
- bom
- muito bom

18. Como você avalia os resultados alcançados pelo seu grupo de trabalho?

- muito ruim
- ruim
- neutro
- bom
- muito bom

PERSPECTIVAS FUTURAS

19. Numa escala de 0 a 10, sendo 0 nunca mais e 10 sempre que possível, qual a probabilidade de você continuar colaborando com a comunidade em projetos futuros?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Numa escala de 0 a 10, sendo 0 nunca mais e 10 sempre que possível, qual a probabilidade de você continuar trabalhando ferramentas colaborativas de design em projetos futuros?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Obrigada pela participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Metodologias Participativas no Ensino de Projeto em Design: o estudo de caso da disciplina Projeto VII - Design/UFU”, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^ª. Dr^ª. Viviane dos Guimarães Alvim Nunes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando propor recomendações para o uso de ferramentas de design que auxiliam a participação de indivíduos da comunidade (não-designers) como co-projetistas, em propostas desenvolvidas dentro do ambiente acadêmico. Para isso, os dados para pesquisa serão coletados na disciplina intitulada Projeto VII, ministrada no curso de Graduação em Design da Universidade Federal de Uberlândia, no semestre letivo de 2022/1.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Verônica Anselmo Jorge, mestranda no Curso de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Design da Universidade Federal de Uberlândia em encontro presencial na própria Universidade, ou de forma remota por meio de assinaturas digitais, com data prevista para 19 de setembro de 2022. Os respondentes podem dispor do tempo necessário para assinatura do presente documento indicando-se a favor da participação na pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, durante a aplicação da disciplina, sua condução, reações e comentários poderão ser coletados pela pesquisadora por meio de registros manuais, digitais (gravações originais, mesmo depois de transcritas), fotográficos e de filmagem em uma ferramenta intitulada “Diário de Bordo”. Você também deverá responder ao longo do semestre a quatro Questionários, que serão utilizados para compreender seu nível de participação durante o desenvolvimento das atividades, assim como sua satisfação em relação às ferramentas de design colaborativas utilizadas no processo de projeto. Sua participação também será considerada na atividade “Poema dos Desejos”, onde serão gerados dados sobre suas expectativas quanto à disciplina, o processo e o projeto. Tanto o Questionário quanto o Poema dos Desejos serão aplicados presencialmente e terão duração prevista de 15 minutos e 45 minutos, respectivamente. A pesquisadora atenderá às orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na identificação e/ou divulgação de imagens e vídeos. Também há risco de interferências na rotina, ocasionadas pela demanda de tempo para participação nas atividades propostas. Para evitá-los, a pesquisadora utilizará códigos para substituição da identificação, e agendará um cronograma de atividades compatível com a sua disponibilidade. Os benefícios serão ser observados quanto a melhora da qualidade do ambiente (interior), produto ou serviço alvo do projeto; troca e construção de conhecimentos teórico-práticos entre os participantes; fortalecimento de parceria

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

entre a Universidade e comunidade e acesso às conclusões da pesquisa, como forma de retorno e compartilhamento de conhecimentos tanto para comunidade, quanto como contribuição pedagógica para as futuras aplicações da disciplina no curso de Design da UFU.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Viviane dos Guimarães Alvim Nunes (vivianenunes.br@gmail.com) ou Verônica Anselmo Jorge (veronica.jorge@ufu.br, tel. **34 99667-4667**). Endereço: Universidade Federal de Uberlândia localizado à Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1I, *campus* Santa Mônica - Uberlândia/MG. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_EtJorgeicos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador