

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ABORDAGEM DIALÓGICA TRIANGULAR

LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL ENFOQUE DIALÓGICO TRIANGULAR

Dr. Luciano de Abreu Tavares¹

RESUMO — **A educação no contexto da Abordagem Dialógica Triangular** — Ao contrário do que muitos imaginam, os três eixos da Abordagem Triangular, apesar de terem relações entre si, não estão condicionados, por exemplo, às posições de vértices ou arestas de um triângulo. Neste artigo, demonstraremos como a Abordagem Triangular foi utilizada no processo de criação e produção dos projetos de pesquisa num curso superior de Design Gráfico, destacando a importância do Contexto, como elemento central que proporcionou os alunos a terem suas próprias experiências estéticas.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Ensino de design. Experiência estética. Design gráfico.

RESUMEN — **La educación en el contexto del Enfoque Dialógico Triangular** — Al contrario de lo que muchas personas imaginan, los tres ejes del Enfoque Triangular, a pesar de tener relaciones entre sí, no están condicionados, por ejemplo, a las posiciones de vértices o aristas de un triángulo. En este artículo demostraremos cómo se utilizó el Enfoque Triangular en el proceso de creación y producción de proyectos de investigación en un curso universitario de diseño gráfico, destacando la importancia del Contexto, como elemento central que permitió a los estudiantes tener sus propias experiencias estéticas.

PALABRAS CLAVE

Enfoque triangular. Enseñanza del diseño. Experiencia estética. Diseño gráfico.

ABSTRACT — **Education in the context of the Dialogical Triangular Approach** — Contrary to what many people imagine, the three axes of the Triangular Approach, despite having relationships among themselves, are not conditioned, for example, to the positions of vertices or edges of a triangle. In this article, we will demonstrate how the Triangular Approach was used in the process of creation and production of research projects in a graphic design university course, highlighting the importance of Context, as a central element that allowed students to have their own aesthetic experiences.

KEYWORDS

Triangular Approach. Design teaching. Aesthetic experience. Graphic design.

¹ Possui bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura Plena em Educação Artística e em Ciências Sociais, Especialização em Design, Produção e Tecnologia Gráfica, Mestrado e Doutorado em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, onde pesquisou a história da tecnologia gráfica focando os tipos de matrizes de impressão e a importância das imagens científicas na transmissão do conhecimento. Formação técnica em Artes Gráficas pelo Senai Theobaldo de Nigris. Atualmente desenvolve um projeto de pós-doutorado com a pesquisadora Ana Mae Barbosa, no programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi, relacionando os fundamentos da Abordagem Triangular aplicados na metodologia de ensino do design. Experiência acadêmica no ensino das disciplinas: tecnologia e produção gráfica, softwares de pré-impressão, desenho de observação, linguagem visual, ilustração e pintura digital, editoração, metodologia científica, identidade visual, meios de representação gráfica. Lonte: <http://lattes.cnpq.br/5185442941849556>
SCIAS.Arte/Educação,v.13,n.1,p.42-55,jan/jul. 2023.

Em 1967, Paulo Freire apresenta em seu livro “Pedagogia do Oprimido” dois tipos de educadores: o educador bancário e o educador-educando.

Para o educador-bancário, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.(FREIRE, 1967, p.47).

Estas duas descrições nos levam entender, claramente, que ser um educador não se resume apenas em ser um “detentor de informações”. Mesmo porque, se assim o fosse, qualquer pessoa com acessos à *internet* e aos planos de ensino de uma determinada disciplina, poderia ministrar uma aula. Entende-se que, sem um plano de ensino, dificilmente haverá uma boa aula; entretanto, aulas fundamentadas apenas em planos de ensino, tendem a serem aulas inexpressivas e ineficientes já que estas se aproximam da dinâmica aplicada por um educador-bancário, reconhecida como uma prática falha e sem resultados.

Nas imagens abaixo, temos um modelo de plano de aula adotado pela Universidade Anhembi Morumbi, idealizado para o segundo semestre de 2015. Neste modelo, todos os professores deveriam apresentar, detalhadamente, o que ocorreria em cada minuto de sua aula. Além do Tema, Objetivos de Aprendizagem, Metodologia e Bibliografia, descritos para cada dia; seria necessário também, informar os minutos de cada atividade: Atividade do Professor, Atividade do Estudante, Local e Recursos. Ao final de cada aula ainda deveria haver uma Avaliação do Aprendizado. Tudo minuciosamente descrito e religiosamente programado, conforme é possível observar no quadro a seguir:

PLANO DE AULA					
UNIDADE CURRICULAR: Morfologia Humana		CURSO: Ensino		SEMESTRE: 1o. Semestre	
PROFESSOR(A): XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
AULA: 1					
DURAÇÃO TOTAL	TEMA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	METODOLOGIA(S)	BIBLIOGRAFIA DA AULA	
20min.	Introdução ao estudo da morfologia humana	Compreender os conceitos sobre a estrutura métrica e morfológica dos sistemas orgânicos.	Aula expositiva e dialogada (Estudo de caso clínico)	WOOD, Keith, DALLEY, Arthur F. ASUA, Anne M.A. Anatomia funcional para a clínica. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. Disponível em: http://integrata.mnh.ufr.br/Books/759-85-277-2345-Veiculos/759852772345.html#view=full	
ATIVIDADE DO PROFESSOR	ATIVIDADE DO ESTUDANTE	LOCAL	RECURSOS		
50min.	Apresenta a disciplina, o plano de ensino e a metodologia de avaliação.	Sala de aula	Recursos multimídia (data show)		
50min.	Orienta o uso da Minha Biblioteca.	Laboratório de Estrutura Humana	IFAD		
50min.	Faz uma preleção dialogada sobre temas teóricos que introduzem o aluno ao estudo da morfologia humana.	Laboratório de Estrutura Humana	Recursos multimídia (data show)		
50min.	Faz o caso clínico 1 (polidactilia), elucida pontos que possam ser mais complexos e orienta o aluno sobre como responder o estudo dirigido relacionado ao caso.	Laboratório de Estrutura Humana	Bateria de aulas práticas.		
50min.	Orienta os estudantes na pesquisa da bibliografia e soluciona dúvidas da turma. Verifica se os estudantes estão executando a tarefa de maneira adequada e os mantém imersos na atividade.	Laboratório de Estrutura Humana	Bateria de aulas práticas e IFAD (http://integrata.mnh.ufr.br/Books/759-85-277-2345-Veiculos/759852772345.html#view=full)		
50min.	Feedback e conclusão sobre os itens abordados. Recomenda a leitura para a próxima aula.	Laboratório de Estrutura Humana			
O professor seleciona alguns alunos aleatoriamente e solicita que respondam as questões do estudo dirigido.					
AValiação do Aprendizado					
O professor seleciona alguns alunos aleatoriamente e solicita que respondam as questões do estudo dirigido.					

Figura 1 – Detalhes do plano de aula adotado pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016.

Neste mesmo período o curso Design Gráfico adotava, para a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um modelo normativo contendo vinte e cinco páginas. Tratava-se de um documento com sete capítulos, subdivididos em parágrafos e artigos. Algo muito semelhante à estrutura do Código Penal, como podemos observar no exemplo seguinte:

Regimento Normativo
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC



- § 8º - Plano de Negócios - PN;
- § 9º - Artigo Científico - AC;
- § 10º - Pôsteres Científicos - PC;
- § 11º - Apresentação Digital - AD;
- § 12º - Embalagem do Projeto - EP;

CAPÍTULO VI
Dos Critérios de Avaliação.

Art. 18º O 'Trabalho de Conclusão de Curso - TCC' tem os seguintes critérios de avaliação a serem considerados:

- I - No Sétimo Semestre:
 - A) Conteúdo e domínio da fundamentação teórica;
 - B) Coerência entre o conteúdo da pesquisa, o conceito de criação, a Proposta de Desenvolvimento Projetual, desenvolvimento do projeto e a implantação do projeto;
 - C) Observação dos procedimentos metodológicos;
 - D) Criatividade, crítica e inovação;

Figura 2 – Exemplo de parte do conteúdo do Normativo do TCC, adotado pelo curso de Design Gráfico. Página 17.

Os excessos de informações descrevendo todos os itens de entregas obrigatórias, fez com que o TCC fosse entendido, por boa parte dos alunos, como uma experiência meramente burocrática, que deveriam obrigatoriamente vivenciar para concluírem o curso. A quantidade de informações descritas nos planos de aula, bem como as inúmeras regras do normativo, inevitavelmente moldava o professor, ao perfil do educador-bancário, resultando assim em muitos projetos genéricos, extensos e superficiais, uma vez que as condições estabelecidas em nada contribuíam para as discussões dos projetos em si.

Neste cenário, como observado na tabela abaixo, era possível identificar, ao menos, quatro perfis de grupos: a) Grupo 1, aquele que priorizava a discussão do projeto com o orientador; b) Grupo 2, que priorizava as regras do Normativo; c) Grupo 3, que optava em seguir apenas algumas regras do Normativo; d) Grupo 4, que optou em não discutir o projeto com o orientador e tampouco, as regras do normativo.

Relação dos grupos com o professor e com o normativo			
GRUPO1	GRUPO2	GRUPO3	GRUPO4
Orientador: Prioridade	Orientador: Apoio	Orientador: -	Orientador: -
Normativo: Apoio	Normativo: Prioridade	Normativo: Apoio	Normativo: -
TCC: Ótimo	TCC: Mediano/fraco	TCC: Fraco/Inexistente	TCC: Inexistente

Perfil de cada grupo e suas relações com o professor/orientador e com o normativo.

Entre os anos de 2015 e 2017, houve orientação de vinte e sete grupos. Destes, aproximadamente 30% tinham o perfil do Grupo 1. Abaixo temos alguns exemplos de projetos produzidos por esses alunos.



Figura 3 – Projeto Amnésia foi selecionado na Bienal de Design (imagem superior centralizada), Prêmio Objeto Brasil e pelo site Behance (2015)



Figura 4 - Imagens dos TCC's selecionados na Bienal de Design (2017).

Por estas breves definições dos perfis de cada grupo, percebe-se que os excessos de regras não garantiam uma padronização capaz de contribuir, de forma igualitária, para o bom desempenho de todos os grupos. De certa maneira, tanto o normativo quanto o plano de ensino, por serem minuciosamente detalhados, previam aulas dentro de um contexto idealizado, não permitindo qualquer tipo de ajuste, adaptações ou alterações tão comuns nas aulas conduzidas por um educador-educando. O contexto deve ser algo a ser sempre considerado pelo educador. No exemplo a seguir é possível perceber a importância do contexto no desenvolvimento de um projeto.



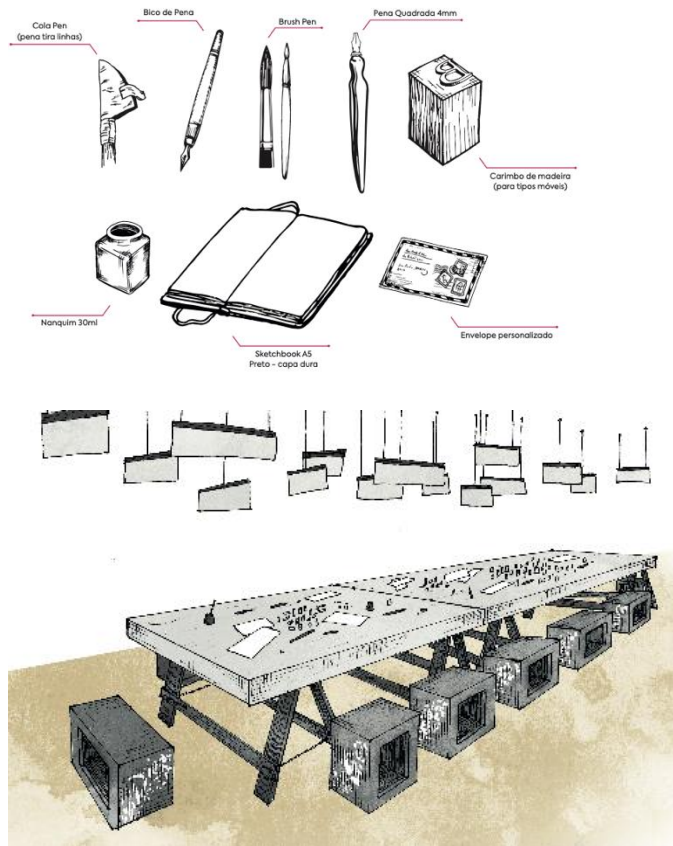
Figura 5 - Imagens das peças principais de um projeto de TCC produzido por um grupo de 5 alunos.

Acima temos um trabalho onde os alunos optaram em seguir, rigorosamente, as regras descritas pelo normativo. Entretanto, poucas semanas antes de concluírem o curso, os próprios alunos perceberam que o trabalho não estava bom, pois este não refletia, dentre outras coisas, as habilidades artísticas dos integrantes do grupo. Esta sensação de incompletude e vazio descrita pelos alunos é algo possível de compreender através das explicações de John Dewey:

É possível ser eficiente na ação e não ter uma experiência consciente. Uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e para onde vai. Ela chega ao fim, mas não, a um desfecho ou consumação na consciência. (DEWEY, 2010, p. 114).

Após os alunos compreenderem, durante a orientação do projeto, o contexto em que estavam inseridos, estes decidiram migrar do perfil do Grupo 2, para o perfil do Grupo 1. Isto possibilitou uma série de mudanças significativas no projeto, mesmo faltando poucos dias para concluírem o curso. O que antes se resumia a meia dúzia de peças gráficas de uma papelaria pode transformar-se num projeto de design muito mais complexo e sofisticado. A nova versão do trabalho permitiu a criação e produção de peças gráficas de ambientação, promocionais e de embalagens. Em poucos dias, SCIAS.Arte/Educação, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.42-55, jan/jul. 2023.

o grupo produziu mais do que no período de alguns meses, como se pode observar nos exemplos abaixo:



Imagens de algumas peças principais da nova versão do projeto de TCC.

A nova versão do trabalho refletiu o potencial do grupo formado por alunos com disposições para desenhar, ilustrar, produzir *lettering* e diagramar. Através da nova SCIAS.Arte/Educação, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.42-55, jan/jul. 2023.

maneira de se permitirem conduzir seus projetos, houve abertura para as inserções destas habilidades. Esta iniciativa não se deu de forma gratuita ou arbitrária, ocorre que estas habilidades se fizeram necessárias pelo fato que, através destas, os alunos se conscientizaram dos novos desafios e oportunidades que o projeto oferecia a cada momento, desencadeando, a partir de tal consciência; todo um processo de criação e produção. Tal experiência singular, também pode ser entendida pelo que, John Dewey denominou de uma experiência estética.

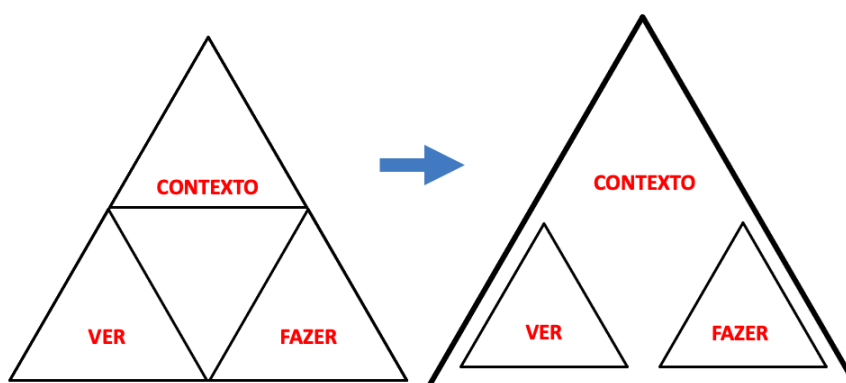
Qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética. [...] Em muito de nossa experiência, não nos interessamos pela ligação de um incidente com o que veio antes e o que vem depois. [...] Há começos e cessações, mas não inicio e conclusões autênticos. [...] Há experiência, porém, ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência *singular*. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas. (DEWEY, 2010, p. 109).

O “sentimento de vazio” que outrora foi descrito pelos alunos quando se referiram à primeira versão do projeto, deixou de existir. Isto se deu não por alguma questão prática ou teórica, já que a pesquisa teórica não foi alterada e, tampouco, os alunos aprenderam, por exemplo; a desenhar/diagramar/projetar de um dia para o outro. A mudança ocorreu pelo fato de ter sido considerado a contextualização durante a orientação do projeto. Este novo olhar despertado pela contextualização permitiu uma nova consciência do pensar e do fazer o projeto.

A Contextualização, assim como a Prática e a Leitura, são elementos presentes na Abordagem Triangular. No entanto, a Contextualização não se limita a uma das pontas do triângulo, como é claramente explicado pela educadora Ana Mae Barbosa.

A contextualização, sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. (BARBOSA, 2010, p. XXXIII).

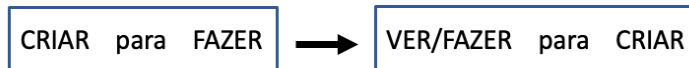
Pelo fato da Abordagem Triangular se basear nas ações e não nos conteúdos, ou seja, “aos modos como se aprende e, não a um modelo, para o que se aprende” (BARBOSA, 2010, p. XXVII), decidimos nos apropriar “deste modo de aprender”, para conduzir os grupos a terem suas próprias experiências estéticas. Isto foi possível no momento que consideramos o Contexto como um direcionamento para conduzir a Leitura (Ver) e a Prática (Fazer), de cada grupo.



O “modelo para o que se aprende”, tão adequado ao educador-bancário e ao plano de aula estritamente descritivo, demonstrou-se ineficaz para a maioria dos alunos. Os melhores trabalhos foram obtidos dos alunos que priorizavam os diálogos como o elemento orientador e não as regras do normativo. Poderíamos perguntar: por que estes trabalhos podem ser considerados como melhores? A resposta é dada porque uma das características dos melhores trabalhos, é o fato dos mesmos oferecerem condições de continuarem sendo desenvolvidos e aperfeiçoados, após a conclusão do curso.

A estratégia de vivenciar o processo (Ver e Fazer) para terem e desenvolverem suas ideias ocorria apenas com os alunos do Grupo 1. Os outros grupos iniciavam o semestre com a preocupação do que deveriam produzir. Basicamente todos os outros grupos, após conhecerem as regras do normativo, apresentavam uma ideia ou intenção de projeto nas duas primeiras semanas de aula e utilizavam o restante dos semestres para produzirem este algo, ou seja, a dinâmica era “Criar” algo antes, para “Fazer” depois. Tal lógica foi alterada pela Abordagem Triangular. O Fazer e o Ver

foram utilizados como caminho para a criação/produção, deste modo temos a situação descrita no esquema a seguir:

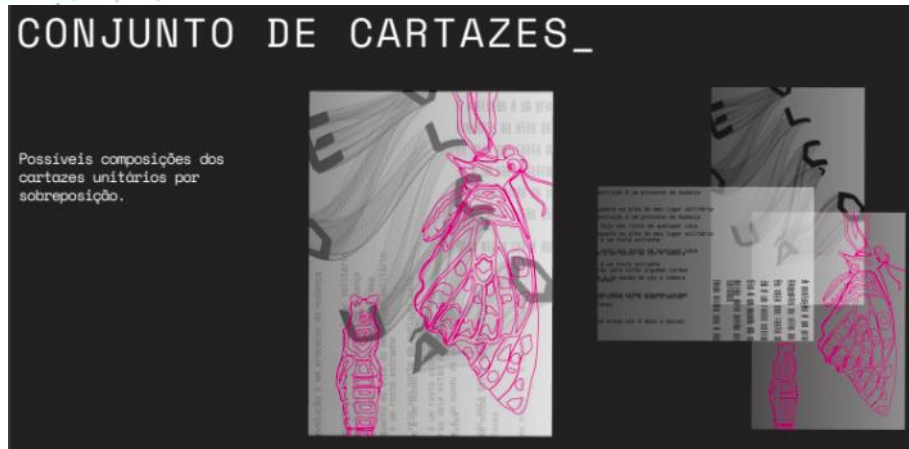


Esta estrutura se difere, por exemplo, de um plano de aula estritamente detalhado buscando programar, controlar e prever, como serão as aulas da disciplina. Com esta mudança no processo da produção do TCC, foi possível criarmos condições para que todos os grupos pudessem ter suas próprias experiências estéticas.

Através da Abordagem Triangular, o contexto se faz percebido pelos alunos e estes tendem a produzir trabalhos diferenciados, resultante de seus próprios méritos. Tendo ciência deste potencial, a decisão foi simplificar os planos de ensino e o normativo, que foi alterado, passando de vinte e cinco páginas, para quatro páginas principais. Nos exemplos abaixo, temos apresentação de três projetos distintos, que iniciaram suas pesquisas utilizando o mesmo artigo de referência (BIERUT, 2010, p.184).



Grupo A - Tema da pesquisa: Design gráfico e cripto arte: possibilidades de produção e distribuição na blockchain. Acima, alguns exemplos de peças gráficas do projeto.



Grupo B - Tema da pesquisa: O uso de ferramentas de automatização e tecnologia em projetos de design gráfico. Acima, alguns exemplos de peças gráficas.



Painel expositivo - com direcionamento QR Code para interação do público em ponto de ônibus



Painel expositivo - com direcionamento QR Code para interação do público em estação de metrô



Usuário fazendo intervenções na obra, acrescentando dingbats, conforme sua vontade, para postar em suas redes sociais

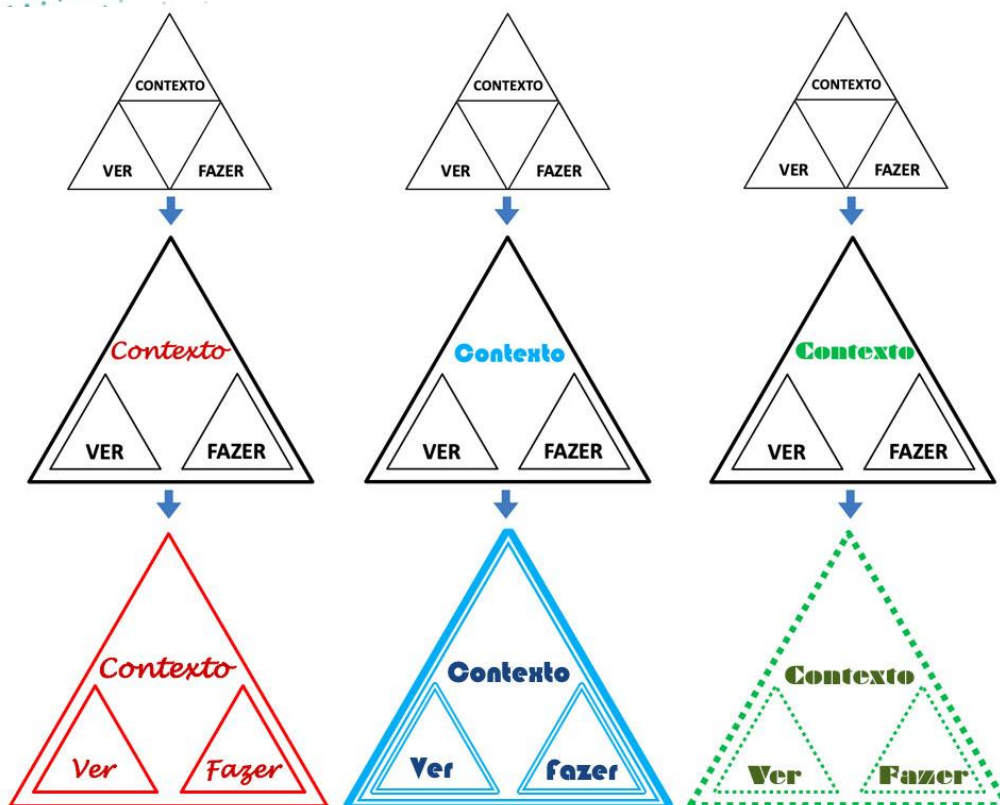
Grupo C - Tema da pesquisa: A inter-relação entre tipografia e pictogramas como forma de registro de elementos da cultura nacional. Acima, alguns exemplos de peças gráficas.

Na prática, o que temos é algo semelhante às representações abaixo:

Grupo A

Grupo B

Grupo C



De fato, a Abordagem Triangular pode ser de grande auxílio para orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) num curso de Design Gráfico, especialmente pelo fato que, por esta abordagem, abre-se um caminho que possibilita entender o Contexto, como algo a ser vivenciado e, não apenas, como algo fantasiado. Após as mudanças foi possível orientar quinze projetos (sendo, seis da turma da manhã, seis da turma da noite e três da turma da tarde). As classificações dos grupos deixaram de existir e todos apresentaram projetos com perfil do Grupo 1, com reconhecível ganho de qualidade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

BIERUT, Michael; HELFAND, Jessica; HELLER, Steven; POYNOR, Rick. *Textos clássicos do design gráfico*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BONSIEPE, Gui. *Design, cultura e Sociedade*. São Paulo: Blucher, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MALDONADO, Tomás. *Cultura, Sociedade e Técnica*. São Paulo: Blucher, 2012.

VASSÃO, Caio Adorno. *Metadesign: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade*. São Paulo: Blucher, 2010.