

1 SOBRE DEFINIÇÕES E CENÁRIOS

Definições. De acordo com o dicionário Houaiss (2010), a ação de criar definições corresponde a demarcar ou estabelecer os limites de algo. Criamos definição então, quando tornamos uma dada matéria delimitada, inscrita em contornos e passível de ser tomada, pelos sentidos e pela razão. Definir é tornar algo passível de significação clara. Dusek (2009), ao tratar da Filosofia da Tecnologia, discorre sobre as diversas acepções de “definição”, emoldurada aí pelo ponto de vista da ciência e da filosofia, dando diretrizes para o que seria uma boa definição – não deve ser muito ampla nem muito estrita, não deve ser circular, não deve usar linguagem figurativa ou metafórica e não deve ser unicamente negativa (estando, portanto, em termos positivos). Na obra, o movimento do autor é categorizar as diferentes abordagens de definição para posteriormente cotejá-las ante o esclarecimento de três visões sobre a tecnologia. Aqui, a definição enseja um movimento de reconhecimento quanto aos termos que compõem a presente pesquisa.

A pesquisa tem como seu despertar inicial a curiosidade por algo que se destaca (mesmo que seja por sua ausência). Esse assunto que nos chama a atenção é o tema da pesquisa. Ele é a ‘pedra bruta’ que atrai nossa atenção, “é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução” (Asti Vera, 1976, p. 97). O entendimento de um sistema, a compreensão entre as relações dos elementos que o constituem, ou mesmo a mudança ou supressão de um desses elementos, gera a demanda por uma resposta ou explicação. A formulação do problema, então, é o resultado da primeira lapidação dessa ‘pedra’. Significa “determinar o objetivo central da indagação” (Lakatos & Marconi, 1986, p. 121), dizendo que pontos ou relações constituintes de um determinado sistema nos interessa observar.

Laville & Dionne (1999, p. 45) esclarecem que um trabalho de pesquisa é um caminho que se inicia na definição desse problema. De todas as coisas do mundo, no entanto, quais são aquelas que nos despertam interesse? Quais são as

situações que trarão combustível para movimentar o processo de pesquisa? Os pesquisadores ilustram, com muita propriedade:

"Mas de onde vêm os problemas de pesquisa? O que nos leva a tomar consciência de um problema (...) ou a formular nossas interrogações iniciais como outros preferem dizer? De onde vem o fato de que alguns se interessam por tal problema, outros por outro (e que outros não se interessam por qualquer problema...)? De onde vem ainda que duas pessoas se interessem pelo mesmo problema, podendo vê-lo de modo radicalmente diferente? Isso vem de nossas experiências: do que somos, pois são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos. É o que acontece para todos os pesquisadores." (Laville & Dionne, 1999, p. 89)

Portanto, uma pesquisa começa na observação de uma questão manifestada por uma situação real. A questão normalmente é motivada pelas interações entre contextos, sujeitos e objetos do nosso entorno, de onde o nosso olhar alcança ou onde nossa experiência cotidiana se desenvolve. Dizem Laville & Dionne (1999, p. 85):

"Um problema de pesquisa é um problema! Pois a mente humana é, em geral, bastante sábia para não se inquietar inutilmente. Ninguém, com razão, tem vontade de dedicar muito tempo para saber se a chuva molha, se os homens e as mulheres são de sexos diferentes, se as zebras são listradas de preto ou branco... O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio."

Mas o que inquieta a mente humana? Muitas vezes, um problema pode ser definido por relações consideradas fora do padrão em determinado sistema. Outras vezes, um problema é a busca por um entendimento mais profundo acerca de relações regulares num sistema. De uma forma ou de outra, vemos, então, uma lacuna, que deve ser preenchida por algo que se proponha a solucionar ou responder à questão posta. Inicialmente, a busca por solução leva à construção de uma explicação preliminar – seja ela intuitiva, seja ela fruto de um estudo que leve a uma melhor compreensão da situação em que o problema se manifestou. Essa explicação preliminar é uma hipótese e esse construto é o ponto de articulação da pesquisa, pois é a verificação da adequação entre a hipótese de explicação e o

problema, o que nos permitirá compreender cada vez mais sobre a situação pesquisada.

Definição. De todas as coisas no mundo, algo nos chama atenção. A vontade de pesquisar inicia-se, então, na manifestação de uma mazela. A pesquisa inicia-se na definição do problema, que indica qual faceta de uma determinada ‘pedra’ nos interessa explorar. Desenvolvida por um pesquisador, é natural que o tema abordado se encontre nos contextos de interesse e de vivência desse indivíduo. Sendo assim, a presente pesquisa parte de questões relativas à prática do Design e da formação de seus futuros agentes, considerando que atuo como designer, professor universitário e pesquisador da área. Ela tem como **tema o cenário da formação em Design circunscrito pela política para o ensino superior na área e pelos cursos de bacharelado em Design**. Especificamente, nesta pesquisa, tomamos como **objeto de estudo os documentos que manifestam a política para a educação superior na área e as declarações institucionais dos cursos de Design**. Mas de todos os aspectos que compõem o cenário de formação em Design, quais são os que despertaram nosso interesse? Em outras palavras, vimos sobre o ponto de partida de pesquisas em geral, mas qual é o ponto de partida desta pesquisa?

Recentemente, ganharam destaque nos jornais (ou nos sites de agências noticiosas), notícias referentes ao credenciamento de duas instituições de ensino superior do Rio de Janeiro pelo Ministério da Educação (MEC)¹. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB. BRASIL, 1996), é papel da União “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” e “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Logo, o credenciamento de uma instituição de ensino superior significa que aquele curso ou universidade não pode continuar com suas operações formativas e que seu certificado de conclusão de curso não terá valor oficial. Segundo o artigo, os motivos para o credenciamento aí relatado foram “a baixa qualidade acadêmica, o grave comprometimento da situação econômico-

¹ MEC publica credenciamento da Gama Filho e da UniverCidade.

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/01/14/mec-publica-credenciamento-da-gama-filho-e-da-univercidade-no-dou.htm>>, de 14 de janeiro de 2014, acessado pela última vez em 23 de janeiro de 2014.

financeira da mantenedora e a falta de um plano viável para superar o problema, além da crescente precarização da oferta da educação superior”. Mas qual é o sistema utilizado pelo MEC para avaliar a qualidade acadêmica de uma instituição ou mesmo a precarização da oferta de educação superior?

Um olhar retrospectivo mostra que esse tipo de relato não é inédito em nossa imprensa. Em dezembro de 2012, o mesmo *site* de notícias divulgou a lista de cursos que tiveram seus processos seletivos daquele ano suspensos pelo ministério². No artigo é declarado que o motivo para a suspensão foi o desempenho insatisfatório, na avaliação feita pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), em 2008 e 2011. Faziam parte da lista 207 cursos, o que denota o impacto que a punição terá sobre milhares de estudantes que pretendem obter uma formação acadêmica no ensino superior. Os cursos que são objeto da reportagem foram classificados “como tendência negativa tiveram baixo desempenho em 2008 (CPC igual a 1 ou 2) e não apresentaram melhora em 2011”. Aqueles que obtiveram o CPC igual a 3 não sofreram sanção, mas tiveram de se comprometer a realizar melhorias e a receber visitas de avaliadores do MEC.

Na mesma notícia, outro quesito chama atenção, como motivador de punições a instituições. O Índice Geral de Cursos (IGC) abaixo de 3 levou 551 instituições a assinarem termos de compromisso de melhorias e a concordar com avaliações *in loco* para atestar a eficácia desses implementos. Os conceitos IGC e CPC são conceitos utilizados para avaliar respectivamente as instituições de ensino superior (IES) e os cursos de cada universidade. São eles, portanto, os termos balizadores que permitem ao MEC divulgar os resultados de suas avaliações e conferir punições, credenciamentos e renovações de credenciamentos.

O IGC é um indicador que varia de 1 a 5 e leva em consideração a qualidade dos cursos oferecidos por uma determinada universidade. Este indicador é composto pelos índices de qualidade tanto de cursos de graduação quanto de pós-graduação (mestrado e doutorado)³. Já o CPC é o grau que atesta a qualidade de

2 MEC divulga lista de cursos com vestibulares suspensos para 2013; confira.

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/19/mec-divulga-lista-de-cursos-com-vestibulares-suspensos-para-2013-confira.htm>>, de 19 de dezembro de 2012, acessado pela última vez em 23 de janeiro de 2014.

3 Portal INEP, 2014. <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>, acessado pela última vez em 23 de janeiro de 2014.

um curso de graduação perante o MEC. O Conceito leva em consideração a média de notas dos alunos concluintes dos cursos no Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) e outros fatores como a titulação dos professores que compõem o corpo docente, a infraestrutura e o programa pedagógico.

Assim, temos projetado um sistema de avaliação que permite ao governo federal atribuir qualidades aos cursos de graduação. Este sistema serve para a concessão de autorização para o funcionamento pleno dos cursos, conferindo, dessa forma, legitimidade aos cursos. No Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, o governo reforça o impacto dos dispositivos, definindo como uma de suas vinte metas “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores”, denotando como pontos estratégicos para o intento, dentre outros, “aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão” e “ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE –, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação” (PNE. BRASIL, 2010). Mencionando as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (NDCNs), o documento apresenta como estratégia “induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares” (PNE. BRASIL, 2010).

NDCNs e ENADE são componentes importantes na política para a educação superior ora vigente. O primeiro notabilizou uma nova política para o ensino superior. O segundo é uma ferramenta de aferição qualitativa e um dos componentes das avaliações dos cursos superiores que permite uma constante observação de como cada instituição vem respondendo às orientações contidas nas diretrizes.

As NDCNs manifestam uma forma de pensar o ensino superior que confere às instituições mais liberdade e autonomia para atingir os objetivos formativos do ensino universitário. Cada curso, portanto, deve configurar uma resposta própria às orientações. Elas vêm para substituir a política de Currículos Mínimos, que descrevia currículos básicos a serem obedecidos por todos os cursos de uma

determinada carreira. Desta forma, determinava carga horária, conteúdo e matérias constituintes de um desenho geral de currículo universitário para cada área no plano nacional.

À luz das NDCNs, no entanto, é esperado que cada programa pedagógico leve em conta um diálogo entre os objetivos da profissão num plano social nacional e as demandas locais do contexto onde a universidade está inserida. Em relação ao formando, o novo paradigma pede não um núcleo básico homogêneo de conteúdos, mas, sim, a formação de um profissional capaz de se adaptar e de refletir sobre a sua prática, considerando os mecanismos produtivos, técnicos e tecnológicos e as relações socioeconômicas que ensejam o cenário de sua graduação.

Os fatos mencionados anteriormente denotam um sistema que põe em prática uma política educacional, manifestada nas notícias em seus aspectos regulatórios, punitivos e avaliativos. Nesse sistema, destacam-se as NDCNs, como base de orientação para a criação dos projetos pedagógicos dos cursos, e o ENADE, como mecanismo de avaliação do desenvolvimento de competências por parte dos estudantes que concluem os cursos.

O presente trabalho é uma pesquisa na área do Design e seu interesse não está no estudo do sistema em si. O ponto de encontro que sustenta a pesquisa se dá entre os instrumentos políticos e a formação na área. Sendo assim, não temos interesse apenas nos componentes reguladores, mas também nos componentes que são regulados e legitimados - na política que estabelece parâmetros e nas respostas dadas pelas instituições que oferecem o ensino superior.

Por este viés, a pesquisa foi realizada com o **objetivo de compreender o impacto das diretrizes e avaliações nesta área de formação**. É nesse ponto que encontramos nossa ‘pedra bruta’. Portanto, temos como meta instrumental compreender as relações entre a política para a formação no campo (descrita nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área e revisitada na forma do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes) e as declarações institucionais dos cursos de bacharelado em Design, que, por sua multiplicidade, levam ao desenvolvimento de diferentes perfis de egressos.

O tema de pesquisa é um fenômeno resultante da interação entre a política e os cursos que oferecem a formação propriamente dita. A discussão acerca dos papéis das universidades já alimentou trabalhos em diversas áreas e é objeto de

vasta documentação acadêmica e governamental. Chamilian (1996) realizou um seminário que tinha como objetivo descrever alguns modelos de universidades, o modelo alemão, o francês, o inglês e o norte-americano, destacando o papel de ensino de cada um, com a finalidade de subsidiar a discussão sobre um modelo brasileiro de universidade. Segundo o documento, modelos de universidade são condicionados pelas condições socioculturais de cada época.

A massificação do ensino superior (com uma maior demanda por vagas) e as demandas da sociedade e do mercado globalizado foram condições que trouxeram mudanças no cenário onde se situam os estabelecimentos universitários. Na Alemanha e na França, a formação profissional ganhou espaço e promoveu mudanças mesmo no sistema de organização da política pública de credenciamento de profissionais e cursos (Bertrand, 2005). Na Inglaterra, um dos pioneiros no estabelecimento das competências como noção ótima para aferir a possibilidade de adequação de um indivíduo a um posto de trabalho ou a prescrição de qualidades para determinado posto em uma equipe de trabalho (Pinto, 2002; Bertrand, 2005), o Estado reconheceu a necessidade de repensar a formação, estimulando as novas universidades a proporem novos modelos, com ensino de novas disciplinas e ênfase em pesquisa. As Universidades de Oxford e Cambridge têm passado por mudanças à luz de parcerias com instituições privadas de pesquisa e tecnologia (The Economist, 1997).

“Na Grã-Bretanha, neste verão, Oxford respirou fundo, segurou seu nariz, e decidiu, depois de muitas tergiversações, aceitar uma doação de um milionário saudita para estabelecer uma escola de negócios. Cambridge, sua rival, transbordava de orgulho quando Bill Gates a escolheu como o local para o primeiro laboratório extramuros de ciência da computação da Microsoft. Duas forças poderosas - um intelectual, um político - estão por trás dessa transformação no propósito e autoimagem da universidade. O primeiro é o triunfo das ciências naturais. A ciência tem brilhado tanto no século XX, que tornou-se difícil, absurdo mesmo, argumentar - como Newman fez - que a universidade precisava apenas a cultivar o intelecto. Quem iria querer estudar Física se não se houvesse inventado também o chip de silício? As conquistas intelectuais da ciência têm sido tão grandes, tão claras para todos, que destronaram a educação liberal em artes e humanidades que dominaram universidade de Newman.” (The Economist, 2 de outubro de 1997, tradução do autor)⁴

4 “In Britain this summer Oxford took a deep breath, held its nose, and decided after much prevarication to accept an endowment from a Saudi millionaire to establish a business school, of all things. Cambridge, its rival, brimmed with pride when Bill Gates chose it as the site for Microsoft's first extramural computer-

Nos Estados Unidos, o cenário multifacetado orientado ao atendimento das demandas regionais e comunitárias promoveu a constante alimentação mútua entre mercado e instituição de ensino. Este fato alçou instituições como MIT e Caltech a casos exemplares de adequação das Universidades ao contexto contemporâneo.

Delors (1996) avalia os problemas da massificação e a necessidade de atualização, relativa às conjunturas e demandas socioeconômicas. Reconhece que as pressões sociais e as exigências do mercado de trabalho promoveram uma diversificação nos tipos de estabelecimentos de ensino. Detecta o autor que o “ensino superior não escapou à ‘força e urgência com que, em nível político, se afirma a necessidade de uma reforma da educação, como resposta aos imperativos econômicos’”. O cenário gera sistemas nacionais de ensino superior complexos, dificultando a classificação e credibilidade de estabelecimentos e alunos. O movimento de compreender o contexto e discutir o papel das universidades com este pano de fundo é fundamental, pois “são as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional”.

“Esta responsabilidade das universidades no desenvolvimento da sociedade no seu todo é mais evidente nos países em desenvolvimento, onde os trabalhos de pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior fornecem a base essencial dos programas de desenvolvimento, da formulação de políticas e da formação dos recursos humanos de nível médio e superior. Nunca se insistirá bastante na importância do papel que as instituições de ensino superior locais e nacionais podem desempenhar na elevação do nível de desenvolvimento do seu próprio país. É a elas que compete, em grande parte, lançar pontes entre países industrializados desenvolvidos e países não industrializados em desenvolvimento. Podem, além disso, ser instrumentos de reforma e de renovação da

science laboratory. Two powerful forces—one intellectual, one political—lie behind this transformation in the purpose and self-image of the university. The first is the triumph of the natural sciences. Science has been burning so bright in the 20th century that it has become difficult, preposterous even, to argue—as Newman did—that the university needed merely to cultivate the intellect. Who would want to do physics without also inventing the silicon chip? The intellectual achievements of science have been so large, so clear to all, that it has dethroned the liberal education in the arts and humanities which dominated Newman's university.” (The Economist, 2 de outubro de 1997)

educação.” (Delors, 1996)

Sobre a concepção do papel da universidade, Delors aponta quatro funções principais das instituições. Segundo o autor, a universidade é lugar onde se aprende e é uma fonte de saber (“dado o papel crescente desempenhado pelo saber científico e tecnológico na sociedade, indústria, trocas econômicas e na aplicação da pesquisa aos problemas do desenvolvimento humano, é extremamente importante que as instituições do ensino superior mantenham um potencial de pesquisa de alto nível nas suas áreas de competência”). As instituições são responsáveis pelo ensino superior e pela evolução do mercado de trabalho, pois “as estruturas de emprego evoluem à medida que as sociedades progridem e a máquina substitui o homem: diminui o número de trabalhadores enquanto aumentam as tarefas de supervisão, de enquadramento e de organização e crescem, deste modo, as necessidades de capacidades intelectuais em todos os níveis”. As universidades também são lugar de cultura e de estudo aberto a todos (“além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados, a universidade deve continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida”) e têm papel de cooperação internacional (“a cooperação entre cientistas da mesma disciplina transcende as fronteiras nacionais e constitui um instrumento poderoso para a internacionalização da pesquisa, da tecnologia, das concepções, das atitudes e das atividades”).

Este cenário de internacionalização econômica, trocas de bens materiais e culturais e atualização tecnológica e informacional constantes aponta para novas demandas relativas ao ensino superior que resultam numa miríade de respostas que leva à multiplicidade de instituições e cursos. Nesse sentido, as necessidades de qualificação profissional e de formação do sujeito erguem-se como eixos fundamentais para o planejamento da educação superior. Bertrand (2005) discute como os diversos sistemas educacionais nacionais lidam com a credibilidade e diferenciam os requisitos para uma formação apropriada ao cultivo do saber e à educação dos sujeitos e para uma formação direcionada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho.

Sendo assim, a criação de nova legislação para a educação superior e de prescrições de avaliação das instituições sinaliza a demanda pela atualização desse

modelo, ante anseios do cenário sociocultural brasileiro. Partimos do pressuposto de que há uma relação dialética entre a formação do profissional (e sua consequente atuação nos terrenos social, econômico e cultural) e os valores atribuídos ao campo pela sociedade. Somos convidados, portanto, a realizar uma constante revisita aos nossos objetivos de formação e àquilo que ora se pede ao profissional – tanto em termos de conhecimentos, habilidades, quanto em termos de formas de ação e de mobilização desses conhecimentos e habilidades. A presente pesquisa, de **perspectiva qualitativo-interpretativista** (Erickson, 1996), se baseia na análise deste corpus documental, que fará emergir conceitos a serem aprofundados em diálogo com a própria epistemologia do Design. As declarações institucionais são os textos de apresentação dos cursos de Design presentes em suas páginas mantidas na Internet. A fonte possibilita a coleta de dados com grande abrangência, permitindo a formação de painel vasto sobre o cenário brasileiro do ensino na área. Estas declarações são “declarações públicas, de livre acesso aos interessados em conhecer, ingressar ou pesquisar sobre as instituições e seus cursos” (Farbiarz, 2002). As apresentações são elaboradas intencionalmente, com o objetivo de “transmitir ao leitor uma determinada imagem institucional” (Farbiarz, 2002). Logo, as declarações institucionais trazem nelas a promessa de um determinado curso para seus potenciais alunos e manifestam diferentes visões sobre a missão de formação, o lugar/destino do profissional e o contexto para o qual ele será formado. Nas análises realizadas e na reflexão que põe em diálogo os discursos que trazem a política de educação e diferentes promessas de cursos, temos, dentre os **objetivos específicos, gerar referência que subsidie a compreensão das relações entre a configuração do campo do Design e os direcionamentos assumidos pela formação nos cursos de bacharelado em Design no país.**

Para alcançar o objetivo do trabalho, precisamos também **analisar a política para a educação superior na área do Design.** O diálogo só se completa ao **analisarmos os discursos trazidos pelas declarações institucionais dos cursos selecionados.** As respostas aí encontradas, então, devem ser **relacionadas aos discursos que representam as diretrizes.** Tal diálogo só levará aos achados de pesquisa no momento em que **articularmos o discurso sobre o campo com o cenário mostrado na relação entre política e cursos de formação.** As ações

trazem subsídios para o passo fundamental do trabalho, que é **construir um painel ensejando um diálogo entre política, formação e campo**.

Assim a **metodologia de pesquisa** se baseia na **análise do discurso documental** para ensinar os diálogos que estruturam a pesquisa. Para desenvolver o trabalho, primeiro analisaremos os documentos que manifestam a política para a educação superior na área do Design. Depois analisaremos o corpus formado pelas declarações institucionais dos cursos de bacharelado em Design com CPC acima de 3, de IESs que possuam programas de pós-graduação em Design. A análise ensejada será comparativa e relacionará semelhanças e diferenças nas respostas dos cursos de formação em Design no país em conformidade às orientações prescritas na legislação para a educação superior na área do Design, servindo ao levantamento de conceitos-chave sobre as competências e o perfil do designer em formação manifesto nesse corpus para posterior articulação com a epistemologia do campo.

Serão, portanto, realizados dois caminhos de análise. Para ambas as análises documentais lançaremos mão de técnicas da análise de discurso (Orlandi, 2012; Bondarouk & Huub, 2004; Bardin, 2011). O primeiro caminho trata da análise dos textos que manifestam as NDCNs para o Design e as orientações para o ENADE da área. Indexaremos, então, as categorias que ordenam o conteúdo dos documentos e nos concentraremos nos eixos de dados que manifestam aspectos relativos ao perfil de egresso e competências profissionais requisitadas.

O segundo caminho trata da análise das declarações institucionais dos cursos selecionados. Entendendo as declarações como respostas às orientações divulgadas nas NDCNs, compreendemos que seu caráter de texto discursivo de cunho responsivo-ativo pede que tratemos os dados a partir de aporte teórico de viés bakhtiniano (Bakhtin, 2006; Bakhtin, 2003). Nessa análise, selecionaremos as partes referentes à visão de profissional, considerando aí perfil, saberes, competências e cenário de atuação. A partir de um processo de decodificação estrutural, para a qual utilizaremos ferramentas de análise do discurso (Orlandi, 2012; Bondarouk & Huub, 2004; Bardin, 2011), exporemos conceitos-chave presentes nos textos. A comparação entre as declarações e o painel formado pelos conceitos-chave denotará semelhanças e diferenças que serão usadas no cruzamento de dados que fomentará a discussão levada a cabo posteriormente.

Convém observar que a metodologia empregada nas análises, com foco na análise do discurso, justifica-se pelo entendimento de que os valores que possibilitarão a discussão que objetivamos emergirão de um olhar que visa à descoberta de conceitos presentes nos documentos estudados. A pesquisa, portanto, concentra-se na complexidade da produção de sentidos dos discursos em vez de predeterminar variáveis (Bondarouk & Huub, 2004). O que nos interessa é ver o que se revela no diálogo entre os textos, derivando daí o esclarecimento de qual ponto de vista cada instância (a instância política e as instituições de ensino) tem sobre o mesmo objeto (Machado, 1996): o designer em formação.

Logo, o diálogo que anima a presente pesquisa relaciona a instância política ao bacharelado em Design e aos lugares nos quais o processo formativo se dá. De modo a conceber um painel, escolhemos estudar a estrutura normativa que rege a regulamentação dos cursos na área, com suas demandas expressas, suas orientações, apontamentos e conceitos que os lastreiam, e a resposta institucional conformada em cada curso de Design aprovado pelos órgãos oficiais. O recorte parte do pressuposto de que todo curso com avaliação positiva (com CPC maior ou igual a 3) enseja uma resposta adequada às orientações políticas conformadas nas NDCNs. A construção de painel representativo da formação na área prima por uma análise profunda que alcance as instituições de ensino enquadradas nos critérios já revelados. Deste modo, decidimos por privilegiar este diálogo, realizando cruzamentos teóricos que fundamentem a discussão e gerem material de referência para futuros estudos que partam da análise e reflexão sobre esse diálogo para compreender os reflexos da estrutura pesquisada na prática pedagógica. De modo a tornar o trabalho exequível e conceitualmente válido, escolhemos um recorte dentre os cursos de bacharelados aprovados pelas guias de avaliação e selecionamos como *corpus* para análise as respostas institucionais dos cursos de graduação em Design das universidades que possuem programa de Doutorado em Design. No PNE, o MEC atrela a elevação da qualidade da educação superior ao aumento da participação de mestres e doutores no corpo docente das universidades (PNE. BRASIL, 2010, p. 15). No Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 (PNPG), o Estado esclarece que a Pós-Graduação *strictu sensu* tem por finalidade a formação de professores e pesquisadores, estando o doutorado no topo e o mestrado na base desta formação (PNPG. BRASIL, 2010). Portanto, privilegiamos as instituições de ensino superior (IES)

que possuem programas de bacharelado e doutorado, pois são casos que trazem, concomitantemente, a formação de futuros designers e de futuros professores e pesquisadores na área.

A pesquisa trabalha, portanto, com concepções das relações entre sistema de educação, curso de graduação e sociedade – do processo dialético de ‘redesenho’ do campo pelas relações entre escola e sociedade, mediado, entre outros fatores, pelos alunos formados. Nesse cenário, vemos uma mudança paradigmática: entram em cena as competências. O conceito passou por modificações em seu entendimento e seus usos. Inicialmente, a competência era vista como o conjunto de atributos necessários à *performance* em um posto de trabalho, no qual o melhor candidato seria aquele que possuísse determinadas características. Posteriormente, o conceito foi atualizado, frente às demandas de flexibilidade na atuação profissional e passa a apontar para uma prática de ensino problematizadora. Esta prática é calcada nas situações-problema para a mobilização de conteúdos, saberes e habilidades, concebendo a construção multifacetada das estruturas cognitivas e a faceta educativa presente nas experiências humanas. De um ponto de vista institucional, a noção embasa intercâmbios acadêmicos no âmbito continental europeu a partir de 1995, inserindo-se definitivamente no cenário educacional.

O conceito de competências também aparece na nova legislação para a formação superior. Nas NDCNs, três são os eixos fundamentais das orientações relativos à formação universitária: perfil do profissional, conteúdos básicos e as competências e habilidades. O perfil do profissional descreve os atributos que deve ter o egresso. Os conteúdos básicos manifestam que conjunto mínimo de conhecimentos estabelece um denominador comum entre todos os egressos e lastreia o repertório dos alunos em formação. As competências e habilidades denotam que estruturas cognitivas mobilizadoras de saberes, habilidades e atitudes relacionam-se ao exercício profissional daquele que é formado.

Sua presença na concepção das novas diretrizes atesta uma assimilação e aponta para a resposta a novos tempos. As próprias Diretrizes Curriculares são fruto de uma nova compreensão dos cenários de formação. A globalização, as tecnologias de informação e transporte, os diálogos culturais e a constante atualização dos meios técnicos de produção alteram as relações entre o homem e o mundo e demandam uma atualização na concepção de formação. Os sistemas de

educação adotam novas noções para responder à demanda pela circulação de ideias e sujeitos.

No caso ora estudado, observamos que o ENADE avalia as habilidades acadêmicas e as competências profissionais. Ele avalia os reflexos do atendimento às orientações contidas nas Diretrizes Curriculares no processo de aprendizado de concluintes. As NDCNs para o Design definem que os graduandos nos cursos devem desenvolver competências e habilidades segundo oito eixos. Faz-se necessário, portanto, realizar um esclarecimento, tanto em relação aos usos correntes do conceito nos meios educacionais, quanto à acepção utilizada pelas Diretrizes e pelo Exame.

A formação em Design é objeto de discussão por vários teóricos. Findeli (2001) entende que atualmente existe uma distância entre os contornos atuais do campo e a formação do designer, considerando como se houvesse uma imobilidade nos currículos que promovem a formação do Design. Findeli atribui as mudanças contemporâneas no campo do Design a alguns fatores. Dentre eles, o teórico canadense destaca o efeito da engenharia de produto e do marketing no Design, manifestados no determinismo da razão instrumental e no protagonismo conferido ao fator econômico como um critério de avaliação predominante. Ele critica a cosmologia restrita ao mercado, a ênfase na produção material e a visão do usuário como consumidor (ou ser humano enquadrado por relações ergonômicas e cognitivas) como fatores que afastam a educação em Design do propósito contemporâneo, como disciplina projetual inserida num contexto que demanda uma visão de campo menos inscrita em seus aspectos econômicos, produtivos ou positivistas e mais relacionada a seus aspectos humanos e sociais, enquanto campo interdisciplinar integrado a saberes diversos. Não se afasta assim seu caráter produtivo, mas questiona-se aí o protagonismo que esse caráter assume e como esse papel pode criar um descompasso entre as demandas da sociedade contemporânea e a oferta desempenhada pelo Design.

A ideia de um campo que se modifica estruturalmente a partir da prática, aponta, de um lado, sob o ponto de vista epistemológico, para um campo e uma prática dialética, e de outro, sob o ponto de vista da profissão, para uma prática calcada na autorreflexão constante, num processo dialógico e reflexivo. Isto posto, esta pesquisa visa a investigar, refletir sobre e discutir os impactos que a política tem sobre a formação em campo tão multifacetado quanto o Design. Dentro do

tema abordado, portanto, entendemos que o estudo aqui realizado e a reflexão a ser daí apontada, relacionando política vigente, resposta institucional e epistemologia do Design, contribuirá para o entendimento das forças que configuram o cenário de educação superior na área. Sendo assim, definimos como **problema de pesquisa**, pertinente ao campo e delimitado dentro do tema abordado, a **falta de compreensão quanto à relação entre a política que orienta a educação superior em Design e os múltiplos direcionamentos assumidos pela formação nos cursos de bacharelado em Design no país**.

Em relatório trienal para a área de Arquitetura, Urbanismo e Design realizado pela Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de analisar o cenário da pesquisa nas áreas, publicado em 2010, temos acesso a dados que denotam o crescimento do interesse na área. Em 1983, ano do primeiro estudo sobre a área do Design (então chamado de Desenho Industrial), realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os cursos de bacharelado eram 18, alguns deles divididos em duas habilitações, Projeto de Produto e Comunicação Visual. Com a implantação da nova legislação da educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passaram a ser oferecidos também cursos de graduação tecnológica, de cunho profissionalizante. Assim, dezesseis anos depois do primeiro levantamento, o número total de cursos chegou a 298, sendo 167 bacharelados e 131 cursos superiores de tecnologia.

Observando o panorama da formação superior na área, vemos também que o número de habilitações aumentou. A diversificação de direcionamento e especialização do profissional da área deve-se, segundo o documento, a questões de natureza social e tecnológica. Quase duas décadas depois, os cursos de Design disponibilizam habilitações voltadas ao trabalho com as novas mídias digitais, *web*, *games* e moda, entre outros.

A distribuição dos cursos pelo território nacional também se modificou. Hoje, os cursos de formação na área estão presentes em todas as regiões do país. No relatório de avaliação da CAPES (2010), vemos que, no ano de 2010, sul e sudeste, regiões mais industrializadas, ainda concentram a maior parte deles (sudeste com 46% dos cursos e a região sul com 28,5%). O documento revela, no entanto, que, se esse crescimento reflete demanda pelos profissionais da área,

“com a existência de mercado de trabalho”, também reflete “distorção na oferta de formação de pessoal capacitado para atividades de inovação e de agregação de valor a serviços e produtos” (CAPES, 2010).

Em relação aos diferentes tipos de formação, o documento revela uma tendência à especialização na graduação. Os dados revelam que apenas 24,4% dos cursos é generalista, enquanto o restante é composto por cursos dedicados a habilitações. Das habilitações, destaca-se o ramo de Design de Moda, que responde por 25,5% dos cursos superiores, seguido pelo ramo de Design Gráfico, responsável por 18,6% do total. O Design Digital começa a aparecer na época, com 3,4% do total.

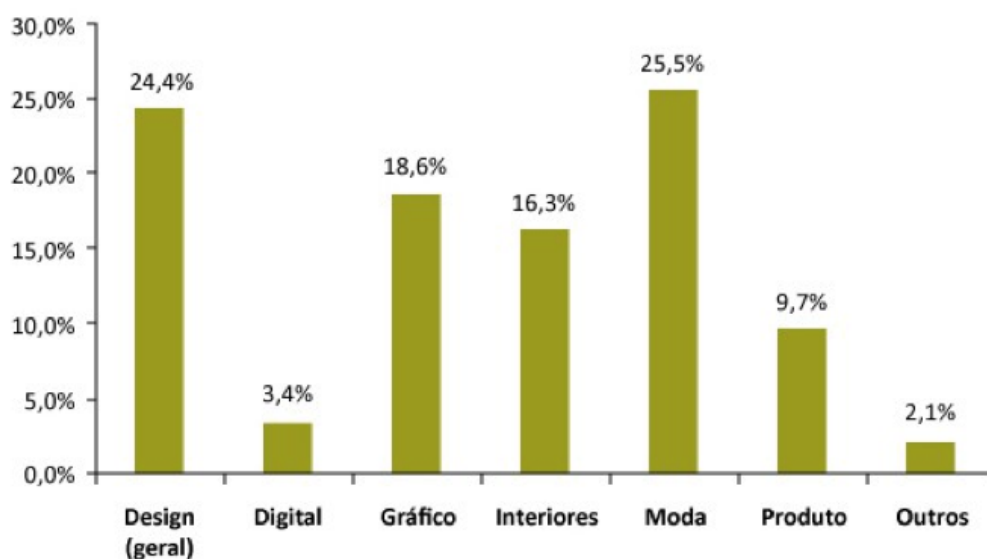


Figura 1 Distribuição de cursos de graduação em Design no Brasil, por habilitação, considerando cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia. Fonte: Avaliação Trienal da CAPES para a área Arquitetura, Urbanismo e Design de 2010.

Sobre o histórico da graduação na área, comenta a avaliação que “desde a criação dos cursos pioneiros, a abertura de novos cursos de graduação em Design tem sido contínua, obedecendo a interesses locais, a mudanças na política de educação superior e a demandas de setores produtivos” (CAPES, 2010). Observando as iniciativas governamentais relacionadas à área, destaca-se a

Divisão de Desenho Industrial do Instituto Nacional de Tecnologia (INT), criada em 1975 para “fomentar o desenvolvimento tecnológico e a substituição de importações” (CAPES, 2010), que, entre outras coisas, desenvolveu equipamentos agrícolas com a finalidade de atender programas governamentais, e o Laboratório Brasileiro de Desenho Industrial, criado em Santa Catarina em 1984, tendo expandido nacionalmente sua atuação em 1988, com a finalidade de fomentar a pesquisa e desenvolvimento em Design, realizando atividades de “pesquisa aplicada às necessidades da indústria nacional” e “ações de capacitação para profissionais e docentes” (CAPES, 2010).

As iniciativas acima relatadas, bem como os números relacionados à formação na área do Design revelam que seu fomento no país geralmente está atrelado a necessidades produtivas da economia nacional. Seu espalhamento pelo território nacional se torna mais agudo em áreas mais industrializadas. Os programas que visam a seu fomento ou que utilizam a competência de seus agentes tendem a relacionar suas capacidades a grandes cadeias produtivas, ora equipando programas agrícolas, os programas relacionados ao Design. O histórico do LBDI (Pereira, Medeiros & Silva, 2010) revela que suas ações flutuaram entre o apoio à produção local de pequenas e médias empresas (PMEs) e o atendimento à produção industrial em larga escala de grandes empresas.

Sendo assim, parece-nos fundamental compreender qual é o perfil de designer que a política nacional para a formação na área vem disseminando. E que perfis vêm sendo formados nos cursos da área. Parece fundamental compreender que competências vem sendo prescritas como conformadoras do perfil profissional na área e para que tipo de ações, saberes e técnicas estão sendo preparados nossos graduandos.

Partimos, portanto, do pressuposto de que as Diretrizes e o ENADE influenciam o projeto pedagógico dos cursos de Design vigentes no país. A idéia do trabalho é concentrar a reflexão nas relações entre legislação e formação. Assim, interessa-nos analisar o discurso que manifesta a política e que representa a promessa aos bacharelados. Interessa-nos compreender que perfis de profissional estão descritos na política para a formação na área e que ligação tais elementos estabelecem com as instituições que realizam a formação em Design. A investigação das relações entre instituições, política e formação do designer e

encontrar suas bases epistemológicas, é articulada pelas seguintes **questões norteadoras**:

1. Quais são os elementos centrais na definição da política para a educação superior na área do Design?
2. Estes elementos se fazem presentes nas declarações institucionais dos cursos de bacharelado em Design? Uma vez presentes, de que forma eles permitem avaliar os cursos de Design no país?
3. Quais elementos manifestos nas declarações institucionais dos diferentes cursos coincidem, formando um núcleo comum para a formação no campo do Design? Quais divergem?
4. O que as semelhanças e diferenças, articuladas a textos sobre a epistemologia do campo, dizem sobre a formação em Design no país hoje?

Para estruturar o trabalho, decidimos, primeiramente, definir claramente o entendimento do conceito de competências que aparece na política educacional e o entendimento do que será aqui empregado. Para tanto, dedicaremos o **próximo capítulo** a um olhar mais detalhado sobre a noção de competências e em como ela influi na pesquisa trazendo mais pistas para o desenvolvimento do trabalho. Sendo um conceito que recentemente se tornou central na definição de políticas públicas para a área de Educação, as competências passam atualmente por constante processo de revisão, análise e crítica, sendo assim necessário desenvolver um painel do que se diz agora sobre o conceito que serve de alicerce para a presente pesquisa.

No **capítulo 3**, detalharemos as bases teóricas que fundamentam o percurso metodológico do trabalho. Os critérios para definição do *corpus* e os aportes que permitiram a construção das ferramentas de análise a serem empregadas são descritos. Inicialmente descreveremos a abordagem teórico-metodológica que fundamenta a análise e o plano metodológico que liga os dois caminhos de pesquisa. Descrevemos a definição do *corpus* de pesquisa, o processo de coleta e tratamento dos dados, o ferramental e as técnicas de análise e a organização dos dados. A fruição das concepções orienta o olhar que lançaremos na análise documental a ser realizada na sequência da tese.

Nos **capítulos 4 e 5**, trazemos respectivamente a análise detalhada dos textos das NDCNs e do ENADE. O estudo dos documentos relativos à política para a educação superior em Design tem o objetivo específico de construir o plano

geral sobre o qual se posicionam as escolas de Design no cenário da educação superior brasileira. No **capítulo 6**, realizaremos o cruzamento entre os dados levantados nas análises previamente desenvolvidas.

No **capítulo 7**, trazemos a análise das declarações institucionais selecionadas. Uma vez analisados e ordenados, os dados fundamentam a definição dos perfis de formação que conformam esse painel, destacando as semelhanças e diferenças entre as promessas de formação e visões acerca do perfil, cenário de atuação e competências do designer. Entenderemos aí, afinal, que conceitos se mantêm e que conceitos se apagam, bem como as marcas no discurso que denotam a influência das diretrizes e do ENADE nas respostas configuradas. No **capítulo 8**, realizamos a síntese dos dados levantados na análise dos discursos dos bacharelados em Design.

No **capítulo 9**, recuperamos as linhas de reflexão abertas neste início de trabalho, linhas que, antes, delimitaram a pedra bruta do tema de pesquisa e que, depois, a lapidaram num trajeto de pesquisa. Neste ponto, levaremos a cabo a discussão que articula a epistemologia do campo com as visões do profissional que emergem dos documentos analisados. Em que ponto mercado, sociedade, tecnologia e formação do designer se cruzam na atualização do perfil do profissional e nas funções por ele exercitadas no cenário atual.

No **capítulo 10**, trazemos as considerações finais do trabalho. Nele, revisaremos o percurso da pesquisa, registrando os pontos levantados em cada parte, a fim de realizar a síntese dos resultados. Nele, também, concluiremos a pesquisa, verificando a discussão ensejada, sua validade, as respostas às questões norteadoras e sugeriremos desdobramentos divisados no decorrer da reflexão sobre o processo.

A fim de facilitar a compreensão do plano geral da tese, apresentamos a seguinte tabela com os termos do trabalho.

PROBLEMA	A falta de compreensão quanto à relação entre a política que orienta a educação superior em Design e os múltiplos direcionamentos assumidos pela formação nos cursos de bacharelado em Design no país. Entende-se que o estudo realizado e a reflexão a
-----------------	---

	ser daí apontada, relacionando política vigente, resposta institucional e epistemologia do Design, permitirão construir o estado da arte da educação em Design no país.
QUESTÕES NORTEADORAS	1. Quais são os elementos centrais na definição da política para a educação superior na área do Design? 2. Estes elementos se fazem presentes nas declarações institucionais dos cursos de bacharelado em Design? Uma vez presentes, de que forma eles permitem balizar os cursos de Design no país? 3. Quais elementos manifestos nas declarações institucionais de diferentes cursos coincidem, formando um núcleo comum para a formação no campo do Design? Quais divergem? 4. O que as semelhanças e diferenças, articuladas a textos sobre a epistemologia do campo, dizem sobre a formação em Design no país hoje?
OBJETIVO GERAL	- Compreender o impacto das diretrizes e avaliações nesta área de formação
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Gerar referência que subsidie a compreensão das relações entre configuração do campo do Design e os direcionamentos assumidos pela formação nos cursos de bacharelado em Design no país; - Analisar a política para a educação superior na área do Design; - Analisar os discursos trazidos pelas declarações institucionais dos cursos; - Relacionar as respostas conformadas pelos cursos de formação em Design no país às orientações prescritas na legislação para a educação superior na área do Design; - Articular as relações entre a epistemologia do campo e o cenário da formação em Design no país. - Construir um painel ensejando um diálogo entre política, formação e campo.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	- Levantamento dos números relativos à educação superior em Design no país, relacionando número de escolas e de alunos matriculados. - Levantamento das declarações institucionais dos cursos de Design aprovados pela avaliação do SINAES, residentes em cursos que possuam pós-graduação em Design (doutorado). - Análise do discurso das declarações, colecionando semelhanças e diferenças em relação aos entendimentos do profissional, do campo e da formação em Design.
--------------------------------	--

Tabela 1 Quadro síntese do projeto de pesquisa. (fonte: autor)

Desta forma, a tese se apoia em vasta análise documental relacionada à formação do designer atualmente, para compreender que perfis de profissional vêm sendo formados e com que saberes, com que competências eles vêm sendo formados. O roteiro do trabalho se inicia nas condições que nos levaram a divisar o tema trabalhado. Mais ainda, nossa preocupação é sempre mostrar a faceta concreta dos conceitos com que estamos lidando. O vasto levantamento documental realizado foi, destarte, um desafio. A definição dos campos que nos interessam estudar e, posteriormente, a definição do *corpus* dentro da estrutura documental que traz o subsídio da tese, demandando pesquisa e seleção. Isto foi feito não apenas para encontrar determinada informação, mas para ponderar seu grau de atualização, uma vez que muitos dados se repetem em diferentes canais de divulgação. A análise do diálogo entre campo, política e respostas institucionais nos levaram a diversos achados e fundamentaram uma discussão, que pretendemos trazer aqui de forma ordenada e transparente, permitindo ao leitor compreender os pontos iniciais e finais de cada linha de pensamento. Como norte de pesquisa, entendemos que o aparecimento desses vestígios permite, a quem lê, avançar no conhecimento, seja pelo diálogo verdadeiro entre realidade e pesquisa, seja pela possibilidade de contrapor outros trabalhos e reflexões que manifestem diferentes entendimentos sobre o mesmo objeto.