

4 SOBRE A POLÍTICA QUE REGE A FORMAÇÃO EM DESIGN

Neste capítulo, trazemos a análise dos documentos 1 e 2, respectivamente, o Parecer CNE/CES 0195/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 5 de agosto de 2003, e a Resolução 05/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 8 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União do dia 15 de março do mesmo ano. Temos por intenção compreender (1) as visões sobre o designer aí manifestadas e (2) os elementos que são descritos como necessários à formação do designer, bem como compreender, (3) no cruzamento dos dados levantados, como os textos se relacionam (se complementando, coincidindo, se aprofundando, ou divergindo). Desse modo, trazemos neste capítulo o plano geral das Políticas públicas, que serve como pano de fundo, juntamente com os capítulos 5, sobre o ENADE, 6, cruzamento dos dados, e o capítulo 7 (Fase 2), referente às declarações das IES do campo do Design para o desenvolvimento do Painel – Política, formação, campo e da consequente discussão da pesquisa (Fase 3, capítulo 9).

Primeiramente, apresentaremos os documentos, que formam o *corpus*, analisados na presente etapa. Depois, procederemos à descrição e análise de cada um deles, segundo o plano metodológico anteriormente descrito. Ao final, faremos uma síntese do aspecto da orientação do plano político, priorizando a análise do seu aspecto de avaliação e regulação.

4.1. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Design

Para descrever o contexto das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Design, é necessário primeiro registrar sua origem, remontando à Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira, editada em 20 de dezembro de 1996. Esta lei traz à tona as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (NDCNs), com o objetivo de promover a flexibilização do modelo de ensino

universitário no país (Couto, 2008). Neste processo, as NDCNs entram em cena para suprimir a regulamentação realizada pela política dos Currículos Mínimos.

Em 1995, a Lei 9.131 designou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação como responsável pela elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Tal projeto se alimentaria das propostas enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC), como seria estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Dessa forma, a SESu/MEC orientou Comissões de Especialistas de Ensino de cada área do conhecimento a iniciar discussões sobre as diretrizes curriculares específicas de seus respectivos cursos de graduação. Tais discussões tinham a finalidade de configurar projetos em consonância com a flexibilização proposta pelas mudanças na política para o ensino superior brasileiro. Mudanças estas que conferem autonomia às instituições de ensino superior (IES).

A crítica realizada aos currículos mínimos tem origem numa nova concepção de formação. A Lei que motivava as NDCNs abria espaço para uma formação global, que propiciasse uma “progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” (Couto, 2008), considerando a necessidade de que tal percurso acadêmico desse conta das mudanças sociais, tecnológicas e científicas. Assim, diferentemente da estrutura rígida proposta pelos Currículos Mínimos, agora se propunha uma estrutura flexível, que concebe a academia como um espaço de formação, com conexão e fruição, de aprendizados realizados não apenas no espaço acadêmico. Em detrimento de um compromisso com uma visão específica de exercício profissional, qualificado pelo atendimento a uma grade curricular que incluía disciplinas ou matérias profissionalizantes, agora os cursos de graduação se comprometiam a fomentar a formação de nível superior como exercício contínuo, autônomo e permanente (Couto, 2008). Visava-se assim a “uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na **competência teórico-prática** (grifo meu) de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas” (Couto, 2008).

Para realizar tal missão, as diretrizes acadêmicas para o bacharelado na área do Design têm sua história marcada por dois momentos. Num primeiro momento, foi criada, em 1994, a Comissão de Especialistas de Ensino das Artes e Design (CEEArtes), congregando representantes das associações e instituições de ensino

das áreas de Artes Plásticas, Música, Dança, Teatro, Educação Artística e Design. Essa comissão teve como objetivo desenvolver e executar estratégias de avaliação e melhoria do ensino dessas áreas, passando também a assessorar o Conselho Nacional de Educação, a partir da entrada em vigor da LDB 9.394, na autorização de novos cursos e credenciamento daqueles já em funcionamento. Cabe notar que a definição dos paradigmas iniciais e dos instrumentos de avaliação foram frutos de discussões que contaram com ampla participação da comunidade acadêmica. Essa comissão identificou fatores que afetavam a eficiência dos cursos e estabeleceu padrões de qualidade para os cursos das áreas de Artes e Design. Cabe ressaltar que as discussões sobre as DCNs em Bacharelados em Design iniciaram-se sob o regime da CEEArtes, em encontros específicos de representantes da área.

Num segundo momento, foi criada, em 1998, a Comissão de Especialistas de Ensino de Design da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (CEEDesign). Essa comissão, originada da crescente representatividade e participação de associações da área e de fóruns de discussão da CEEArtes, foi composta a partir de consulta às IES que ofereciam o curso de Design. Esse grupo organizou novas assembleias e consolidou oficialmente as sugestões das instituições recebidas e de sugestões via SESu/MEC. A CEEDesign desenvolveu instrumentos de avaliação dos cursos da área e promoveu uma ampla discussão com a comunidade relacionada ao ensino de Design no país, preocupando-se, então, com a inclusão de novas habilitações, conforme a extensão atualizada da prática profissional.

A comissão, em suas discussões relativas à formação do designer, estabeleceu princípios básicos, dos quais o estabelecimento de um núcleo básico comum de conteúdos merece destaque. Tal núcleo seria composto por quatro blocos, sendo eles, segundo Rita Couto (2008):

“Fundamentação, compreendendo o estudo da história e das teorias do Design e de seus contextos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, artísticos, assim como de outras relações entre usuário, objeto e meio ambiente.

Planejamento e Configuração, englobando estudo de métodos e técnicas de projeto e pesquisa, meios de representação, comunicação e informação.

Sistemas de Utilização, desenvolvendo-se através dos estudos das relações usuário-objeto, incluindo aspectos biofisiológicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos entre outros.

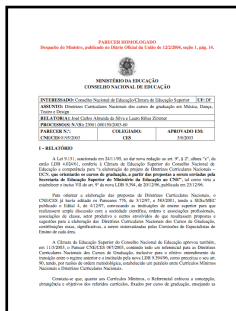
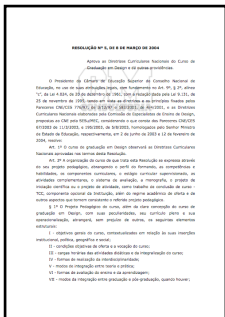
Sistemas de Produção, compreendendo estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado.” (Couto, 2008)

Esses blocos compreendiam a base para a estruturação dos currículos plenos dos cursos de Design. Eles são, portanto, orientações, não prescrições de estruturas fechadas e compartimentadas. Tais eixos deveriam ser trabalhados pelas IES na configuração de suas grades curriculares de forma dinâmica e fluida, possibilitando uma formação que concebesse as inter-relações entre os blocos, promovendo no designer em formação a percepção das associações ensejadas entre os aspectos de cada eixo. Mesmo porque, cabia, a partir desse momento, às IES assumir a responsabilidade de constituírem resposta às efetivas demandas sociais e aos avanços tecnológicos e científicos contemporâneos – regionais e nacionais. Cabe notar que, não obstante a flexibilização posta em curso, existe ainda aí a necessidade de um núcleo comum, um perfil de identidade que mantenha íntegro para a sociedade o entendimento do que são a área do Design e o profissional nela formado. Sinalizava-se aí, no entanto, um movimento, fruto do processo colaborativo, que cumpriu seu objetivo ao propiciar a elaboração das NDCNs para o campo do Design.

A partir de 2002, as NDCNs trouxeram orientações para a elaboração dos currículos sob essa nova perspectiva. Da mesma forma, serviram como indicadores para a autorização de novos cursos e manutenção de cursos já existentes. A autonomia dos espaços acadêmicos marcada pela mudança de política na educação acarreta uma mudança nas instituições de ensino, agora responsáveis por um ensino comprometido com as mudanças nos âmbitos social, político, econômico, cultural e no campo das ciências, da tecnologia e do conhecimento, como já dito anteriormente. A fim de alcançar tal objetivo, foram estabelecidas as DCNs e as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação (DCCG), trazendo em seu cerne os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidade, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo de referência para o credenciamento e a avaliação da instituição, para a autorização e o reconhecimento de cursos, bem com suas renovações (Couto, 2008, 2010).

“Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais observaram paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, projeto pedagógico de cada curso, competências e habilidades, conteúdos ou tópicos de estudo, duração dos cursos atividades práticas e complementares aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da Instituição para a autorização e reconhecimento de cursos bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade sem prejuízo de outros aportes considerados necessários, observadas as orientações das Comissões Especialistas de cada área de conhecimento e as da SESu/MEC submetidas à deliberação desta Câmara, como ora acontece quanto aos quatro cursos, Música, Dança, Teatro e Design, sabendo-se que, quando se tratar de curso de graduação para formação de docentes, licenciatura plena, deverão ser observadas as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.” (Parecer CNE/CES 0195/2003)

Deste cenário são editados os documentos a serem analisados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Design foram divulgadas pelos Pareceres CES/CNE 0146/2002, 67/2003 e 0195/2003. Interessa-nos, para esta pesquisa:

Documentos selecionados		
Documento 1 	Parecer CNE/CES 0195/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 5 de agosto de 2003	Link <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf>
Documento 2 	Resolução 05/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 8 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União do dia 15 de março do mesmo ano	Link <http://www.udes.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2004_5_cne_ces.pdf>

Ambos os documentos estabelecem as diretrizes curriculares para bacharelados em Design em vigor até hoje.

4.1.1. Documento 1 – Parecer CNS/CES 0195/2003

O documento 1, Parecer CNE/CES 0195/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 5 de agosto de 2003, narra todo o processo que liga a lei 9.394 à configuração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação específicos, passando pelas orientações para tal configuração contidas no Parecer CNE/CES 067/2003, tendo como finalidade estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. O objeto aqui estudado compreende o material discursivo trazido no relato inicial e nas diretrizes comuns aos quatro cursos relatados, bem como a estrutura geral do documento será estudada para a compreensão da ordenação do discurso. O relato inicial traz, como já dito, em detalhes, o processo que começa na LDB de 1996 e termina na regulamentação que reconfigura o campo da formação em Design. As diretrizes comuns apontam procedimentos operacionais comuns aos cursos, no sentido operacional do percurso acadêmico dos estudantes. A organização geral é um momento da análise que indica quais pontos foram privilegiados na narrativa aqui ensinada.

Em seu relato inicial, o documento 1 traz uma revisão crítica da política anterior (Currículos Mínimos) e deixa clara a mudança de perspectiva quanto ao papel da educação superior que dá vida às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O texto informa ainda todas as leis, editais e pareceres que pavimentaram o percurso de concretização dos objetivos das NDCNs nas diretrizes determinadas por carreiras. O aspecto dialógico (coletivo e participativo, segundo o parecer) do processo e a problemática global nele tratada é apresentada nesta parte do parecer. O papel ativo de algumas instituições acadêmicas e profissionais a serem sistematizadas pelas comissões de especialistas revela uma discussão que envolve um amplo espectro de setores, com o intuito de atualizar as visões sobre a política para a educação superior. A mudança de regime aparece

como resposta e se consolida a partir das sugestões de entidades ligadas à formação e à prática profissional.

“(…) Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.” (fonte: Parecer CNE/CES 0195/2003)

O documento deixa explícito o novo ponto de vista sobre o profissional, conferindo também alterações nas concepções sobre as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de qualidade. A formação de um “profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável” (Parecer CNE/CES 0195/2003) é a finalidade das IES sob a regulamentação da política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O objetivo das DCNs é o de orientar o desenvolvimento dos programas de formação dos cursos de graduação, a fim de promover, no cenário nacional, o aparecimento de diferentes formações em habilitações para cada área do conhecimento, acarretando a definição de múltiplos perfis profissionais e carreiras, “privilegiando o perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”.

“Sem dúvida, este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade dos Cursos de Graduação, de forma a atender, dentre outros, o Art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional 'preparado', mas o profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.” (fonte: Parecer CNE/CES 0195/2003)

A perspectiva da IES como uma instituição prioritariamente apta a capacitar um profissional, compreendida nos Currículos Mínimos não vigora mais a partir de então. A política anterior que divulgava uma visão definida do profissional como o resultado exclusivo de seu percurso acadêmico foi suprimida por uma visão que percebe, no percurso acadêmico, um lugar de conexões diversas, capaz de consolidar uma formação global e atenta à ligação entre o indivíduo qualificado e o cenário social onde ele vai atuar, em um processo que leva à

multiplicidade – de perfis profissionais, de carreiras, alimentando, em última análise, as demandas sociais em constante atualização e modificação.

O documento 1 avança e, antes de apontar para os caminhos específicos que as DCNs de cada área tomam (em conformidade com as particularidades daquele campo determinado), descreve o denominador comum que as diretrizes devem atingir. Assim, independente de suas peculiaridades, as diretrizes possuem aspectos que podem ser considerados comuns. As diretrizes devem, portanto, descrever o “perfil do formando/ egresso/profissional” - indicando que o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um determinado perfil desejado, “competência/habilidades/attitudes”, “habilitações e ênfase”, “conteúdos curriculares”, “organização do curso”, “estágios e atividades complementares” e “acompanhamento e avaliação”.

A partir dessa apresentação inicial o documento organiza-se em torno das diretrizes específicas de cada curso aí relatado e as diretrizes comuns aos mesmos. A apresentação das diretrizes de cada curso organiza-se segundo os aspectos relativos ao (a) **perfil do formando**, às (b) **competências e habilidades** e aos (c) **conteúdos curriculares**, conferindo um caráter diferenciador entre os cursos em relação a tais eixos. Primeiramente, são apresentadas as diretrizes de cada área, segundo a seguinte ordenação:

“1.1. Diretrizes Específicas por Curso Relatado.

Sob este tópico serão tratados os aspectos peculiares a cada curso, enfatizando, sobretudo, o Perfil Desejado do Formando, as Competências e Habilidades e os Conteúdos Curriculares, com os indicadores básicos relacionados com os diferentes níveis e modalidades de atuação profissional.

1.1.1. Curso de Graduação em Música

1.1.2. Curso de Graduação em Dança

1.1.3. Curso de Graduação em Teatro

1.1.4. Curso de Graduação em Design

1.2 Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados”

(fonte: Parecer CNE/CES 0195/2003)

Os aspectos a, b e c são elementos definidores do profissional de uma determinada área. Diferenciam os agentes de uma área em relação aos demais, particularizam cada uma das atividades profissionais. O aspecto a, perfil do

formando, traz o conjunto de características que definem o profissional como agente daquele determinado campo, apto a atuar ante as demandas sociais. O aspecto b, as competências e habilidades, estabelecem as estruturas cognitivas e os potenciais de realização que diferenciam uma determinada atividade de outras, numa conjunção particular de ‘saber, saber fazer e saber ser’. O aspecto c, os conteúdos curriculares, organizam os saberes que indicam o percurso acadêmico do formando, para que ele possa vir a ter os atributos do perfil desejado e desenvolver as estruturas cognitivas necessárias à adequada *performance*. Abaixo, trazemos o texto que define, no parecer, esses três aspectos relativos à formação em Design:

“1.1.4. Curso de Graduação em Design

a. Perfil Desejado do Formando

Art. 3o. O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades, bem como as características dos usuários e de seu contexto sócioeconômico e cultural.

b. Competências e Habilidades

O graduado em Design deve revelar pelo menos as seguintes competências e habilidades:

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando do domínio de técnicas e de processo de criação;

II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;

III - capacidade de interagir com especialistas de outras áreas, de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;

IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;

VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo

mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;

VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;

VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.

c. Conteúdos Curriculares

O curso de graduação em Design deverá contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – conteúdos básicos: estudo da história e das teorias do design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado;

II – conteúdos específicos: estudos que envolvam produções artísticas, produção industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuários, interiores, paisagismos, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal;

III – conteúdos teórico-práticos: domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com e a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando.” (fonte: Parecer CNE/CES 0195/2003)

O parecer traz as diretrizes comuns aos cursos relatados - cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Nesse item, o documento traz as indicações comuns que devem ser levadas em conta pelas IES na conformação de seus projetos de curso e na sua operacionalização. Diz o parecer:

“1.2. Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados

Sob este título, entenderam os Relatores que deveriam estar enfeixados balizamentos comuns a serem observados pelas instituições de ensino superior quanto aos 4 (quatro) cursos sobre cujas Diretrizes Gerais se debruçaram para o presente relato a ser submetido à deliberação da Câmara de Educação Superior, abrangendo Organização do Curso, Projeto Pedagógico, Organização Curricular, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades

Complementares, Acompanhamento e Avaliação e Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso.” (fonte: Parecer CNE/CES 0195/2003)

Os itens que compõem estas orientações trazem indicações para a organização do percurso acadêmico, no tocante aos aspectos de planejamento geral (Organização de Curso, Projeto Pedagógico, Organização Curricular) e à operacionalização do curso (Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Acompanhamento e Avaliação, Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso). O texto divulga os critérios indicadores da configuração de cada um desses aspectos no que tange ao planejamento e à realização do percurso acadêmico.

A organização do curso de cada uma das áreas relatadas deve indicar, claramente, características do planejamento geral como a modalidade da prática pedagógica, a duração do curso, os componentes que configuram o currículo, bem como os conteúdos oferecidos. Além disso, deve deixar claro o perfil do egresso daquele percurso e as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o período de formação. Também deve tratar de aspectos relativos a procedimentos do curso, tais como o sistema de avaliação e aspectos detalhados relativos a trabalhos de conclusão de curso (de que forma será realizado), estágio supervisionado e o aproveitamento de atividades complementares.

O Projeto Pedagógico deve trazer, de forma clara, “os elementos que lastreiam a própria concepção do curso” (Parecer CNE/CES 0195/2003). Nesse sentido, deve fazer referência ao que compreende o currículo e à sua operacionalização, bem como a sistemática de avaliação. O projeto deve contemplar as seguintes etapas: objetivos gerais do curso (observando a necessidade de sua contextualização nos aspectos institucionais, políticos, geográficos e sociais), condições de oferta e vocação do curso, as cargas horárias das atividades didáticas e do curso integral, as formas de realização da interdisciplinaridade, os modos de integração entre a teoria e a prática, as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, os modos de integração entre a graduação e a pós-graduação, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (nas modalidades especialização e aperfeiçoamento), o incentivo à pesquisa (como instrumento de iniciação científica), a composição das atividades de estágio

curricular supervisionado, a composição das atividades complementares e a oferta de cursos sequenciais e de tecnologia (quando for o caso). Destaca o texto que:

“O Projeto pedagógico de cada curso de Graduação, por seu turno, poderá admitir Linhas de Formação Específicas nas respectivas áreas de conhecimento, para melhor atender às demandas institucionais e sociais, assegurando a formação de perfil profissiográfico adequado para o formando.” (Parecer CNE/CES 0195/2003)

A necessidade de abordar em mais de um ponto a oferta de cursos de atualização ou especialização demonstra a compreensão da importância da formação contínua. Já as propostas de realização da interdisciplinaridade, da integração entre a graduação e a pós-graduação e o incentivo à iniciação científica mostram a necessidade de integração entre as áreas e o investimento na abertura de uma possibilidade de interação que permita o direcionamento à pesquisa como uma forma de realização acadêmica e como um outro canal de complemento à formação. A flexibilidade da formação e o protagonismo da necessidade de atender às demandas sociais em constante atualização conferem mais uma vez à universidade, num nível prático, a responsabilidade de conceber respostas às questões de seu entorno e aos contextos sociais, tecnológicos, econômicos e geopolíticos em que o processo formativo se desenrola.

Tal aspecto aparece novamente nas diretrizes gerais ao tratar da organização curricular. Os relatores consideram que o currículo planejado seja o reflexo das condições que lastreiam a formação, depositadas no projeto pedagógico, estabelecendo na grade as condições para a conclusão do curso. Essa organização deve levar em conta o regime acadêmico (seriado semestral ou anual, com o cumprimento de créditos por disciplinas ou por módulos acadêmicos e a adoção de pré-requisitos ou outros modelos operacionais, contanto que atendam ao mínimo de dias letivos no período do regime ou à carga horária atribuída ao curso) e a parcela de horas concedida ao cumprimento de estágio supervisionado e atividades extracurriculares, componentes fundamentais para o exercício dialógico da formação, de acordo com a perspectiva das NDCNs.

A organização curricular é o item que cumpre a ponte entre os aspectos teóricos, ideológicos, políticos e organizacionais que estão subjacentes ao projeto de curso e à sua operacionalização prática. A partir daí, o documento detalha o

papel cumprido pelo estágio curricular, supervisionado pelas atividades complementares, além de detalhar os critérios para o acompanhamento e a avaliação do trabalho de conclusão de curso e de suas atribuições.

O estágio curricular supervisionado é “voltado para desempenhos profissionais, antes mesmo de se considerar concluído cada curso” (Parecer CNE/CES 0195/2003). Sua importância repousa na dinâmica entre a prática profissional, a verificação dos resultados dessa prática no desempenho do estudante, o conhecimento do perfil corrente do aluno e o levantamento de necessidades de “reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional”, sendo direcionado, portanto, à “consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando” (Parecer CNE/CES 0195/2003). Nesse sentido, funciona como uma ferramenta de avaliação qualitativa do percurso do graduando, no tocante ao perfil do egresso desejado.

As atividades complementares, da mesma forma que o item anterior, dizem respeito à contínua formação do estudante. Estas atividades reconhecem as habilidades e competências do aluno, desenvolvidas dentro e fora do ambiente acadêmico. Elas devem estimular estudos independentes, transversais, a prática interdisciplinar, compreendendo “projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional” (Parecer CNE/CES 0195/2003). O parecer observa, novamente, o papel que tais atividades complementares podem exercer na integração das atividades acadêmicas ao seu contexto, a fim de formar um profissional integrado a seu entorno, capacitado a atender as demandas sociais. As atividades complementares ligam-se assim, uma vez mais, às atividades do currículo acadêmico, realizadas por seus alunos sob orientação e compreendidas num projeto pedagógico que traz a vocação do curso, a necessária relação entre a IES e seu local, tendo entre outras demandas a de “propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com as instituições de ensino”.

“Nesse mesmo contexto estão as atividades de extensão, que podem e devem ser concebidas no Projeto Pedagógico de cada curso, atentando-se para a importante integração dessas atividades com as experiências cotidianas na comunidade, com suas riquíssimas

manifestações culturais e artísticas, como expressões históricas e vivas de um povo, segundo as peculiaridades dos cursos cujas Diretrizes Curriculares Nacionais ora são relatadas. Com efeito, fica estabelecida a coerência com o disposto no art. 44, inciso IV, da LDB 9.394/96, cuja finalidade básica, dentre outras, consiste em **propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com as Instituições de Ensino**, podendo assim as atividades de extensão ser integradas às Atividades Complementares, enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando, sem que se confundam com Estágio Curricular Supervisionado.” (Parecer CNE/CES 0195/2003)

O acompanhamento e a avaliação compreendem tanto os mecanismos internos de avaliação, “centrados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando” (Parecer CNE/CES 0195/2003), tendo, como objeto, docentes, discentes, instituição e todos quantos forem os sujeitos participantes da prática ali ensejada, quanto os mecanismos externos, no tocante à divulgação do que ali se desenvolve. O parecer destaca que é “importante fator para a avaliação das instituições (...) a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia” (Parecer CNE/CES 0195/2003). No aspecto prático, destaca a necessidade de deixar claro aos alunos, no início de cada período letivo, as atividades, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia a serem utilizadas nas disciplinas em curso.

Os trabalhos de conclusão de curso são componentes opcionais para os quatro cursos relatados. No entanto, a opção pela sua adoção deve ser definida no projeto pedagógico. Não só isso, como o projeto de curso deve trazer a modalidade em que tal trabalho será realizado - se monografia ou projeto -, os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, bem como as diretrizes técnicas para a sua elaboração.

Dessa forma, as orientações relatadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design publicadas no parecer CNE/CES 0195/2003, definem os pontos indicadores dos projetos de curso. Mais ainda, definem, no documento 1, pontos indicadores para a operacionalização dos projetos, denotando preocupações que as IES devem ter em mente quando da elaboração de seus currículos e na prática pedagógica. São orientações que se relacionam ao planejamento inicial e à própria manutenção e avaliação do programa em curso.

A análise mostra que as relações entre a formação e o contexto representam uma base para a nova perspectiva de educação. Brito (2008) menciona o papel integrador e mediador entre os contextos globais e os contextos locais das IES sob a perspectiva corrente:

“Assim, em um nível macro, o modelo de formação do profissional deve ser pensado de forma integrada ao contexto mais amplo da sociedade brasileira e em um nível micro deve atender a realidades mais específicas, que são as ênfases diferenciadas de cada curso e cada IES.” (Brito, 2008)

Desse modo, a instância política, norteadada pela autonomia, expressa na orientação de que cada projeto pedagógico possa considerar as linhas de formação específicas, considera as relações que cada área forma com o contexto que a cerca. Novos horizontes tecnológicos ou novas necessidades humanas, portanto, podem mudar a área de atuação e demandar novos perfis profissionais.

Os aspectos fundamentais a serem desenvolvidos no formando são mostrados na análise feita. A preocupação com a formação de um profissional capaz de se adaptar a novos cenários tecnológicos, culturais, sociais e econômicos, é um deles. A formação continuada e holística, desenvolvendo sempre o olhar do aluno sobre a integração entre os saberes construídos na academia e o contexto que o cerca, é outro. Isso é revelado pela expressa requisição tanto de oferta de atividades e conteúdos intramuros quanto de estímulo à busca por atividade extramuros que enriqueçam o percurso acadêmico. Fica patente, na análise do documento, a intenção de se formar um profissional capaz de se adaptar a diferentes condições, de buscar o aperfeiçoamento contínuo e de atuar considerando as dimensões sociais, culturais e econômicas de seu entorno. Também fica evidente a relação entre oferta curricular e desenvolvimento de um perfil de profissional socialmente ativo.

4.1.2. Documento 2 – Resolução 05/2004

O documento 2, Resolução 05/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 8 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União do dia 15 de março do mesmo ano, informa ter como ponto de partida o Parecer CNE/CES 0195/2003, entre outros textos. Seu texto inicia-se

atestando que “o curso de graduação em Design observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução” (Resolução CNE/CES 05/2004). As DCNs para o Design estão organizadas em treze artigos, sendo que a maior parte coincide com as diretrizes gerais já analisadas. Desse modo, a análise da resolução toma como objeto de estudo o material discursivo disposto nos Art. 3º, Art. 4º e Art. 5º. Convém observar que o Art. 2º aborda os aspectos relativos à organização do curso, como já abordado, mas exprime, deste modo, em seu parágrafo 2º, a preocupação com o papel mediador já mencionado das IES, dizendo que:

“§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Design poderão admitir modalidades e linhas de formação específica, para melhor atender às necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região assim exigirem.” (Resolução CNE/CES 05/2004)

Ou seja, compreende-se assim que não há uma única forma de atender às demandas sociais, pois elas não são uniformes em todo o território nacional. Sendo assim, a instituição serve de mediação entre uma formação negociada e a significação da atividade profissional enquanto categoria e a significação relativa à sua inserção no contexto regional. O conteúdo está presente no item Organização de Curso presente nas diretrizes gerais do Parecer CNE/CES 0195/2003, mas a nova redação merece destaque pela inclusão dos termos “mercado” e “região” à flexibilidade na definição de linhas de formação específicas antes definidas “para melhor atender às demandas institucionais e sociais” (Parecer CNE/CES 0195/2003). Antes, nas definições gerais, o discurso indicava a configuração de um perfil profissiográfico adequado para o aluno, de forma que ele pudesse atender às demandas mencionadas acima. Agora, o perfil profissiográfico é configurado para atender às demandas do mercado ou região onde se dá a formação. À exceção dos artigos selecionados, os demais itens seguem o mesmo padrão do já analisado nas Definições Comuns para os cursos relatados no Parecer 0195/2003.

O Art. 3º fala do perfil desejado do formando. Tal perfil compreende a “capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas

de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico e cultural” (Resolução CNE/CES 05/2004). O discurso sobre o perfil do designer reúne noções já vistas no discurso do campo. O profissional do Design é um profissional reflexivo, que desenvolve projetos. Tais projetos envolvem sistemas diversos relacionados a aspectos visuais, estéticos, culturais e tecnológicos, levando em conta sua relação com o aspecto histórico, cultural e social dos cenários para o qual é desenvolvido, compreendendo como variáveis as qualidades dos sujeitos e do contexto abordados.

O artigo seguinte lista os eixos para os quais o designer em formação deve revelar competências e habilidades. São listados oito eixos, como vistos também em tabela do primeiro capítulo.

“Art. 4o O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;

II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;

III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;

IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;

VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;

VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;

VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.”

Em relação ao texto disponível no item 1.1.4 do Parecer CNE/CES 0195/2003, cabe uma ressalva. Lá estão os mesmos eixos, mas introduzidos assim: “o graduado em Design deve revelar pelo menos as seguintes competências e habilidades” (Parecer CNE/CES 0195/2003). Segundo o entendimento desta tese, os eixos podem ser considerados como indicadores conceituais ou de categorias, mas não como competências em si. Ressalva-se aqui a correção ensejada na resolução, em consonância com a compreensão de **competências como modalidades estruturais da inteligência ou operações cognitivas que acionamos em nossa relação com o outro, com o contexto que nos cerca e com as situações que emergem dessas interações, capazes de mobilizar e articular de forma sistêmica conhecimentos prévios (*saber*), predisposição para a decisão e ação (*saber ser, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos*) e habilidades (*saber fazer*)**, definidas como **potencial de realização envolvendo uma proficiência prática** (física e mental, adquirida por treinamento e prática, que inclui o conhecimento de regras, procedimentos e comunicação). Ou seja, tais modalidades são acionadas e sua formulação não se configura por nomes ou conceitos definidos, sendo mais comum sua formulação de ordem transitiva, iniciada por um verbo.

Feita a ressalva, o que os eixos revelam sobre a qualidade da atividade do designer? O caráter que configura a atuação do designer foi definido no perfil, anteriormente apresentado. Ele traz o aspecto reflexivo e a prática projetual entre suas definições. Como estruturas cognitivas acionadas, as competências configuram os tipos de saberes e as atitudes mobilizados em ação dialética numa conjunção que promove esse tipo de caráter de atuação específico do designer.

O primeiro eixo fala de competências e habilidades para propor soluções inovadoras, recorrendo a técnicas e processo de criação. Tal grupo fala da capacidade criativa, portanto. O segundo fala do domínio da linguagem própria para representação visual de conceitos e soluções. Pode-se dizer que o eixo compreende expressão e representação de ideias. O terceiro item fala de um caráter dialógico interdisciplinar intrínseco à prática do Design, que permite a

participação em equipes e trabalhos transdisciplinares. O quarto eixo compreende a visão sistêmica de projeto, que permite sua conceituação a partir da ligação entre os aspectos produtivos, econômicos, psicológicos e sociológicos relacionados às interações sujeito/objeto/contexto. O quinto item fala do domínio da metodologia projetual, sendo o profissional capaz de definir objetivos, levantar e analisar dados, gerar alternativas, configurar uma solução e apresentar os resultados. O sexto eixo relaciona-se ao conhecimento do setor produtivo “de sua especialização”, tanto no tocante aos aspectos técnicos (quando podemos lembrar Leite, ao se referir às linguagens específicas relacionadas no desenvolvimento e especificação de cada tipo de projeto, uma vez que a produção de uma ‘cadeira’ opera com procedimentos de materialização diferentes, por exemplos, da definição de um sistema visual de *interface* digital) quanto aos traços culturais locais e meios de produção disponíveis. O sétimo comenta a gestão de produção, atenta aos aspectos de qualidade, eficiência, distribuição, armazenamento e recursos humanos disponíveis para a confecção daquilo que foi configurado. O oitavo e último eixo relaciona-se à visão do designer dita “histórica e prospectiva”, ou seja, uma visão com a qualidade de abordar o estado atual de um sistema, compreender os estados que convergiram em dado *status quo* e imaginar um estado ideal, construindo de forma complexa a oportunidade, segundo a apreciação das consequências de sua interferência sob a perspectiva econômica, social, antropológica, ambiental, estética e ética.

Merece cuidado o quinto item. O “domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: a definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados” (Resolução CNE/CES 05/2004) configura-se numa competência geral para a prática do Design, uma vez que relaciona aspectos das outras categorias. Afinal, não está aí incluído o processo criativo, o conhecimento das capacidades e implicações produtivas de determinadas alternativas – que pode ser arrolada até como parâmetro de avaliação – e o recurso a técnicas de representação visual, tanto para comunicar resultados quanto para dialogar com os outros sujeitos que participam do cenário abordado?

O artigo 5º traz os eixos organizadores de conteúdos e atividades. Cabe a ressalva aqui novamente quanto à melhoria do discurso. No Parecer CNE/CES

0195/2003, tais eixos referem-se apenas aos conteúdos que pautariam a formação do designer. Embora os eixos em si mantenham a mesma formulação textual, a inclusão do termo ‘atividades’ compreende de forma mais completa a prática pedagógica como uma ação que propõe a construção do saber não apenas pelo compartilhamento de conteúdos, mas pela prática que permite outra abordagem dos saberes. Tal visão também opera em consonância com a própria concepção de que o atendimento de tais eixos não é linear e sequencial, mas se dá em múltiplos níveis, segundo uma abordagem sistêmica de qualidade dialética.

“Art. 5o O curso de graduação em Design deverá contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - conteúdos básicos: estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado;

II - conteúdos específicos: estudos que envolvam produções artísticas, produção industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuários, interiores, paisagismos, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal;

III - conteúdos teórico-práticos: domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando.” (Resolução CNE/CES 05/2004)

O primeiro eixo dá conta dos aspectos gerais do campo, construindo uma visão sobre o que configura a área em seus aspectos múltiplos – sobretudo epistemológicos, no que tange à sua fundamentação e relação com campos associados, técnicos, no que tange aos estudos de materiais, processos, técnicas de representação, e práticos ou projetuais, no que tange à compreensão de gestão, produção, mercado, métodos e técnicas de projetos. O segundo eixo propõe um aprofundamento em aspectos especializados da prática do Design, apresentando aos graduando qualidades e especificidades das diversas áreas de atuação do designer. O terceiro eixo compreende a prática profissional em diálogo com o

percurso acadêmico, incluindo a *performance* nos estágios curriculares e atividades complementares.

Se pensarmos o **Design** como uma disciplina projetual, de caráter interdisciplinar, dialógico e dialético, que compreende a criação de alguma coisa; se pensarmos o **projeto em Design** como um processo que envolve a configuração de objetos – no sentido de planejar a figura e dar uma determinada forma a um conceito – a partir da construção do problema nas suas derivações mais múltiplas quanto ao seu significado, quanto aos aspectos da produção, quanto ao uso, quanto ao impacto no meio ambiente, entre outras tantas possibilidades; e se pensarmos o **designer** como profissional reflexivo que deve entender a morfologia dinâmica do sistema abordado (este composto de sujeito, objetos e contexto em interação) para projetar formas de interferir no mesmo de forma a alcançar um estado ideal, vislumbrado na formulação da oportunidade do projeto, temos insumos suficientes para compreender os eixos de competências e habilidades constituintes das NDCNs para a área. Vendo o Design como área de contornos difusos, marcados pela interdisciplinaridade e o projeto como modo de atuação, é correto supor que a ação projetual é a arena na qual o designer recorre a suas competências para realizar a *performance* esperada do profissional. Nessa arena, ele recorre a conhecimentos, habilidades e atitudes de disciplinas associadas em prol da interferência no sistema. Assim, o perfil do designer é o de alguém que utiliza diversas competências com o objetivo de trabalhar os comportamentos e as interações entre sujeitos, objetos e contextos (Love, 2002)⁶, instâncias constituintes dos sistemas nos quais intervem.

Tomando por base, o Relatório de Fundamentação Teórico-Metodológica do Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2005), vemos que ele apresenta entendimento do uso da noção de competências convergente com a visão expressa

⁶ Love (2002), na tentativa de delinear um núcleo para o campo do Design, partia de um pressuposto que problematizava a definição deste núcleo em relação ao aspecto interdisciplinar do campo. Ele diz que a atividade projetual do designer recorre a saberes e teorias de disciplinas associadas – como Ergonomia, Semiótica, Estética, entre outros – dificultando a fixação de um corpo teórico uno que permita o diálogo entre pesquisadores e agentes do campo. Nesse sentido, Love tem como hipótese a consequência problemática de um aspecto visto como fundamental e componente central da área: a interdisciplinaridade. O aspecto dialógico se manifesta não apenas na prática projetual do designer, mas na própria circunscrição do campo. Ainda assim, em seus estudos, o autor indexa as áreas de pesquisa no Design em relação a categorias que envolvem a interação entre o Humano, o Objeto e o Contexto.

por Love (2002). No documento, são apresentadas as relações entre o entendimento de competências utilizado pelo instituto responsável pela avaliação e a concepção do exame. Do entendimento sobre competências vigente na política educacional nacional, o INEP opera com três categorias: competências do sujeito, competências do objeto e competências relacionais. A primeira refere-se às capacidades, aptidões, predisposições e habilidades inatas ou desenvolvidas pelo sujeito, as quais dependem única e exclusivamente deste para sua mobilização. A segunda refere-se às qualidades manifestadas e desveladas dos objetos, dependendo exclusivamente de seus atributos para se mobilizar. A terceira refere-se à interação entre mais de uma instância, sejam elas referentes ao sujeito ou ao objeto. A competência relacional é baseada na interdependência entre instâncias para promover alguma ação, reflexão ou resolução de problemas.

Dialogando com as instâncias propostas por Love para entender as relações entre a atividade do designer e os conhecimentos e as habilidades dos vários campos visitados, vemos que a ação de fazer Design prima pelas interações e pelo conhecimento apreendido da teoria e da prática, mas também de capacidades mobilizadas pelo sujeito (como a criação, por exemplo) e pelos objetos (como as qualidades dos materiais ou parâmetros dos objetos desenvolvidos).

Atribuindo a forma de campo a cada uma das instâncias usadas por Love, podemos representar de forma esquemática um outro entendimento sobre os eixos apresentados. Cada campo possui seus limites, mas se sobrepõem, apresentando nessas interseções, áreas comuns nas quais representamos as interações entre as instâncias. As interações internas às instâncias (interação sujeito/sujeito, por exemplo) serão representadas pela proximidade da borda do campo. Os eixos descritos nas NDCNs são associados ao comportamento de cada instância e/ou às interações entre elas, podendo aparecer em mais de um ponto, sendo representados pelos seus Algarismos de Referência (tabela 2). São considerados sujeitos, para efeito desta classificação, o projetista, o público para o qual se projeta e o insumo humano ao qual se recorre no processo de pesquisa e produção; objetos são tanto o artefato configurado, quanto a ecologia de artefatos presente no contexto presente abordado e no horizonte produtivo que condiciona a confecção de dada solução; contextos são os sistemas onde se desenvolvem os projetos – tanto como instância de onde vem a oportunidade de projeto, quanto como instância que subsidia a criação e a produção de uma solução -, são os

cenários sobre o qual fluem sujeitos e objetos, é o ambiente e o espaço como condição de crítica da existência e de superação para alcançar um estágio ideal por meio do projeto, é o presente, condicionado pelas camadas históricas, sociais e culturais.

Eixo	Definição	Instâncias às quais se relaciona
I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação	processo criativo e decisório de concatenação, se atem à proposição, não à configuração plena, relaciona-se portanto ao comportamento do projetista e àquilo que é fruto de sua observação quanto às interações no sistema	Comportamento individual dos sujeitos
II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual	processo de comunicação e representação, que parte da esfera criativa individual com o propósito de apresentar e discutir conceitos com seus interlocutores	Comportamento individual dos sujeitos Interação sujeito-sujeito
III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos	processo de comunicação e representação, aspecto dialógico do processo, relacionando a interação entre sujeitos e a capacidade individual de compreensão e desenvolvimento de atitudes responsivas ativas	Comportamento individual dos sujeitos Interação sujeito-sujeito
IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de	capacidade de conceituação e concatenação, compreensão da morfologia dinâmica do sistema, incluindo insumos passíveis de operação – tanto humanos quanto materiais -,	Comportamento individual dos sujeitos Interação sujeito-sujeito Comportamento dos contextos Comportamento dos objetos Interação objeto-objeto

fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto	aspectos semióticos, estéticos, ideológicos – relativos a cultura do sistema onde se insere -, econômicos, tecnológicos e produtivos - relativos à confecção material e impacto de fabricação e uso que influem na confecção e aceitação da interferência	Interação sujeito-contexto Interação sujeito-objeto Interação objeto-contexto Interação sujeito-objeto-contexto
V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados	domínio metodológico do processo de trabalho, capacidade de refletir sobre o projeto, eleger técnicas, dados pertinentes, domínios e métodos de pesquisa, gerir os resultados e conectá-los à configuração de um objeto, bem como comunicar os passos do processo e apresentar o trabalho desenvolvido	Comportamento individual dos sujeitos
VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais	conhecimento das capacidades e especificidades produtivas da sua área de atuação, compreensão dos insumos materiais e tecnológicos que impactam na produção de determinada solução projetada, aqui as interações são tomadas por seu aspecto produtivo; é saber os limites do horizonte produtivo e como eles condicionam a criação	Comportamento dos objetos Interação objeto-objeto Interação objeto-contexto
VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da	similar ao anterior, num aspecto não relacionado à montagem do objeto, mas, sim, à gestão da produção, assumindo a compreensão de	Comportamento dos contextos Comportamento dos objetos Interação objeto-objeto Interação sujeito-objeto Interação objeto-contexto

administração de recursos humanos para a produção	variáveis contextuais – como distribuição, investimento, compreensão e gerência dos insumos humanos para a produção; desse jeito, assume aspecto mais relacionado a sujeitos e contextos de produção	Interação sujeito-objeto-contexto
VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade	compreensão do aspecto histórico e social dos sujeitos, objetos e contextos, além de capacidade reflexiva, no que tange apreender de forma complexa as consequências de sua atuação	Interação sujeito-contexto Interação sujeito-objeto Interação objeto-contexto Interação sujeito-objeto-contexto

Tabela 4 Relação entre os eixos de competências e as interações entre sujeitos, objetos e contextos. (fonte: do autor)

Na sua representação gráfica podemos atribuir mais uma condição, a fim de esclarecer o posicionamento dos eixos em relação às interações que permeiam o Design. Desse modo, o raio das circunferências que correspondem aos campos indica uma progressão que se inicia no centro, representando o comportamento da instância, e termina no perímetro, representando a interação entre mais entidades da mesma instância. Com esse intuito, no campo relativo à instância sujeito, geramos círculos concêntricos que marcam tal progressão entre os pólos individual e coletivo. Assim, quanto mais próximo do centro do campo referente ao sujeito, mais destaque ganham os aspectos individuais – como o comportamento de um sujeito em relação a determinada condição ou como a própria criação. Em oposição, quanto mais próximo da borda, mais destaque ganham os aspectos coletivos – a interação entre os sujeitos, como a capacidade de dialogar ou de compreender as qualidades de um grupo diante de determinada situação. Na tabela 3, mostramos o posicionamento dos eixos de competências e as habilidades das NDCNs em relação aos campos Sujeito, Objeto e Contexto,

considerando os aspectos manifestados pelos pares individual/coletivo e unidade/ecologia.

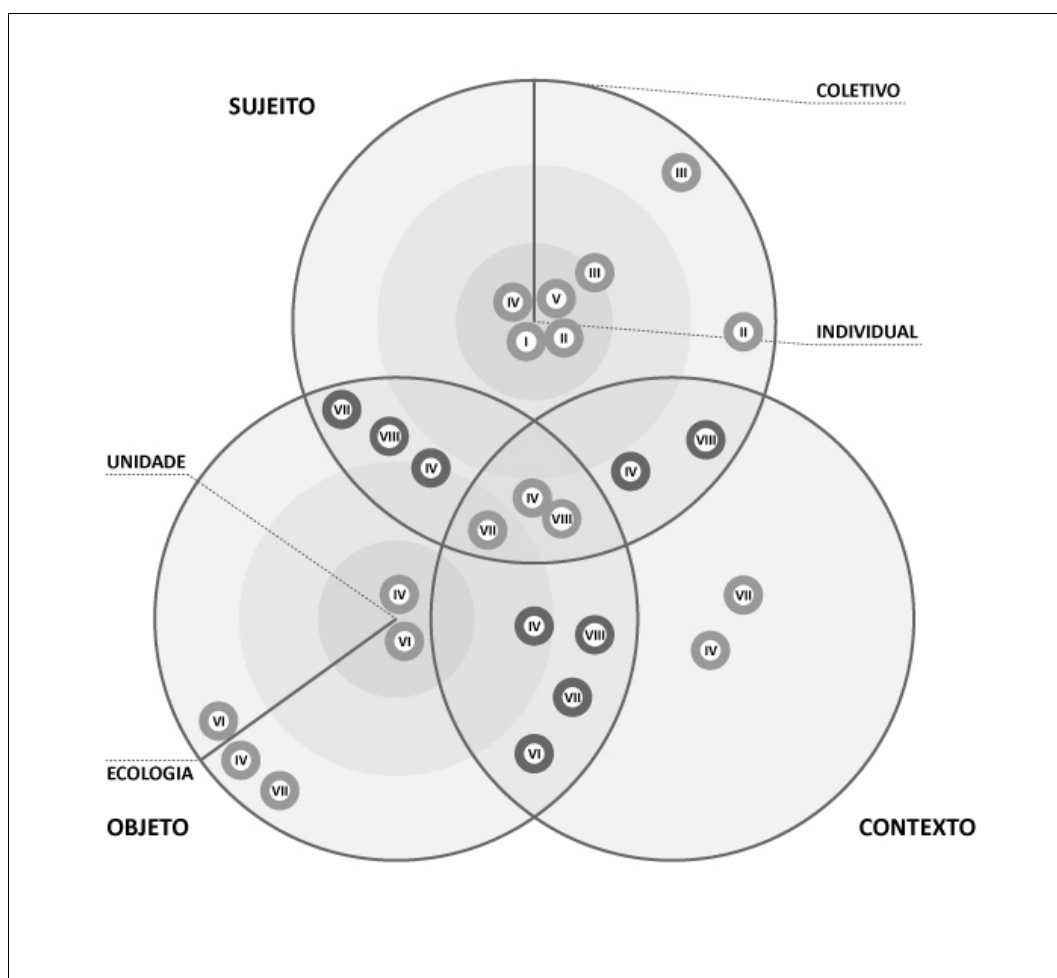


Tabela 5 Relação entre os eixos de competências e as interações entre sujeitos, objetos e contextos, considerando aspectos individuais e coletivos do comportamento do sujeito e interação entre sujeitos e aspectos da unidade e da ecologia do comportamento de objetos e da interação eles. (fonte: do autor)

Assim, o eixo I, por exemplo, que fala da capacidade criativa é um eixo relacionado ao comportamento individual do sujeito, enquanto o eixo II, que fala da capacidade de expressar conceitos denota um ato que é processo pelo prisma individual, mas carrega em si a alteridade, uma vez que o ato é responsivo ativo, se realizando em uma interação com outros sujeitos – o eixo II, portanto, traz em si os dois aspectos relativos à instância sujeito, manifestando, simultaneamente, o

caráter individual por seu posicionamento próximo ao centro do campo e o caráter interativo pela proximidade dos limites da circunferência.

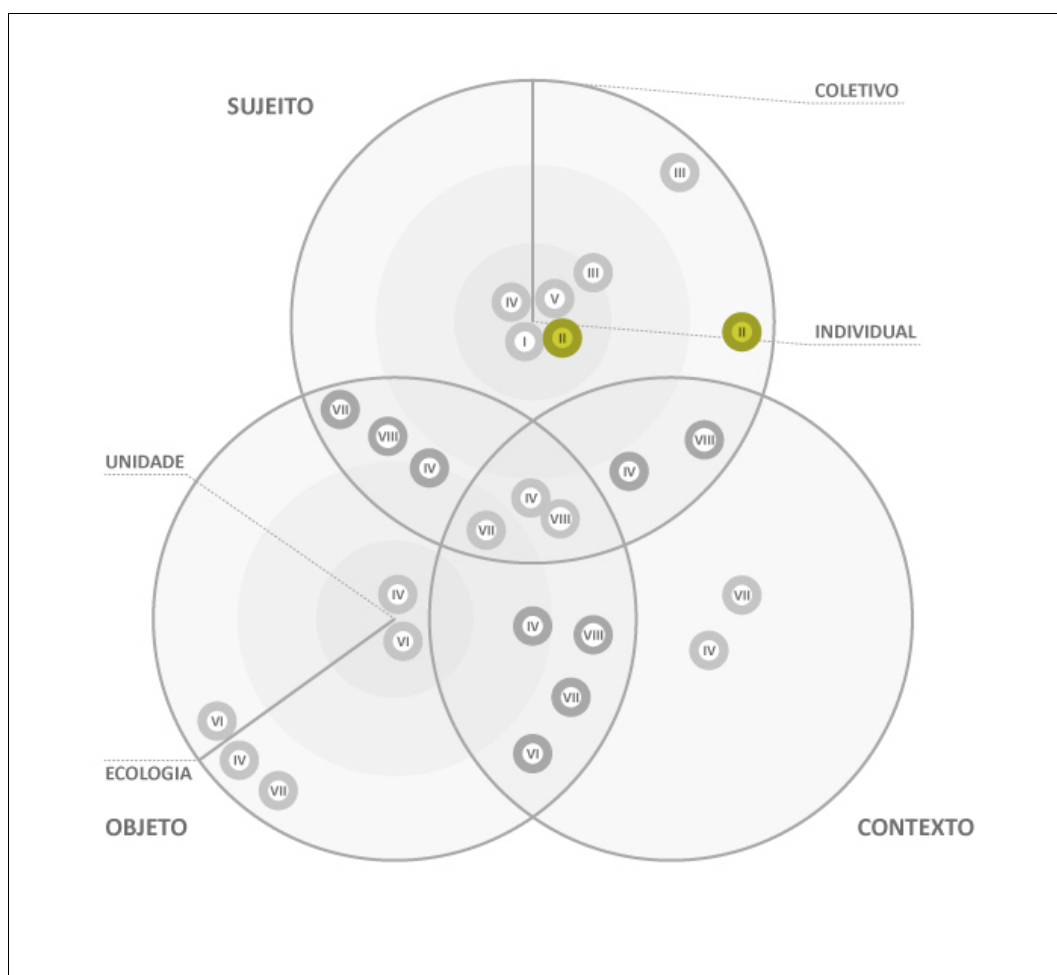


Tabela 6 Relação entre os eixos de competências e as interações entre sujeitos, objetos e contextos, considerando aspectos individuais e coletivos do comportamento do sujeito. (fonte: do autor)

De modo similar, no campo relativo à instância objeto, o centro destaca o comportamento de um objeto ou de uma categoria de objetos – os aspectos de configuração ou uso de um determinado artefato ou o conjunto de qualidade de uma solução definida, representados pelo termo unidade, enquanto a proximidade dos limites da circunferência marcam a observação de uma ecologia de objetos, destacando os aspectos que emergem da interação entre diferentes categorias de objetos – a produção de um artefato, por exemplo, considera a interação entre ferramentas ou máquinas, conformando um sistema que opera com materiais

diversos na fabricação de algo. Deste modo, por exemplo, o eixo VI, que fala do conhecimento do setor produtivo, opera com o impacto desse conhecimento no comportamento individual do objeto projetado (com que materiais determinados atributos seriam melhor atingidos?) e com a interação desse mesmo objeto com as condições que levam à sua produção (maquinário, forma de produção, materiais envolvidos, entre outros).

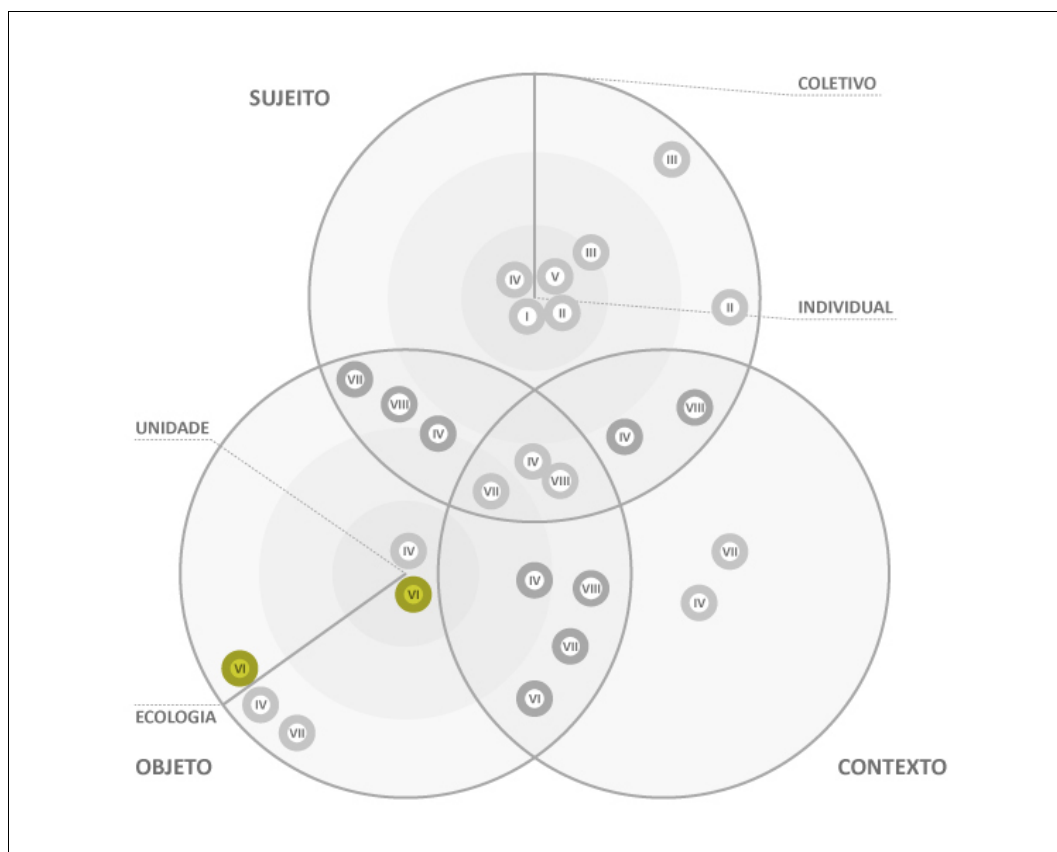


Tabela 7 Relação entre os eixos de competências e as interações entre sujeitos, objetos e contextos, considerando aspectos do comportamento da unidade e da ecologia de objetos. (fonte: do autor)

Os documentos 1 e 2 (Parecer CNE/CES 0195/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 5 de agosto de 2003; Resolução 05/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 8 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União do dia 15 de março do mesmo ano) mostram que tende-se a ver o Design pelo produto realizado, tecnologia de produção ou técnica de configuração. Um profissional apto a mudanças deve conhecer aquilo que precede o produto ou o

objeto, a tecnologia ou a técnica. Deve, ele mesmo, ver o que está subjacente ao uso das técnicas, até para atuar na gênese das mesmas, atuando na formulação de tecnologias, modificando e desenvolvendo novas técnicas e metodologias. Com isso em mente e com o estudo das diretrizes curriculares vigentes, cabe refletir sobre como estamos preparando esse profissional.

O documento 1 apresenta uma crítica ao paradigma anterior e aponta aspectos fundamentais que deverão levar à criação de um novo paradigma. O documento 2 traz a resolução final da demanda apontada, divulgando orientações mais expressas e definidas para induzir o campo a responder em propostas de projetos pedagógicos singulares. Os documentos, portanto, dialogam, num processo de análise, demanda e resposta. O primeiro traz marcadamente a relação entre a educação e as demandas sociais, apontando para a necessidade da formação de um profissional inserido numa cultura de atualização constante, compreensão do contexto onde se dará sua prática, sendo um agente flexível e autônomo. O segundo apresenta os requisitos aos cursos e manifesta uma visão que considera os apontamentos do Parecer, mas que considera também o papel do designer junto ao mercado profissional. O processo de adição entre os aspectos trazidos por um e por outro, levam à construção de um mapa (tabela 3) no qual os eixos de competências que formarão o profissional apontam mais para a relação com o sujeito e com o objeto, do que com o contexto de atuação. Ainda assim, é manifestado o aspecto social e humano (a) tanto da perspectiva de formação sob o novo paradigma, (b) quanto das demandas pelo profissional.

Compreendido o texto que orienta a proposição de programas de formação, nos cabe pesquisar os documentos que descrevem a função reguladora das orientações. Descrita e analisada a política das NDCNs para o campo do Design, prosseguimos com a análise dos textos referentes ao exame que avalia a *performance* e o desenvolvimento de competências por parte do egresso. A seguir, apresentaremos a análise documental do ENADE.