

De 30 de setembro a 2 de outubro de 2014.

UM RETRATO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DESIGN NO RIO GRANDE DO SUL

Heloisa Moura

Uniritter Laureate International Universities

heloisa_moura@uniritter.edu.br

Cristopher Faoro Bertoni

Uniritter Laureate International Universities

crisbertoni@gmail.com

André L. Marques da Silveira

Uniritter Laureate International Universities

andre_silveira@uniritter.edu.br

Resumo: As tradições da sociedade são resistentes à mudança, inclusive na educação superior em Design. Autores internacionais de recente obra sobre o futuro da educação na área propõem que o ensino do Design é estático, fragmentado e ineficiente – em suma, inadequado para acomodar as transformações do mundo e complexidade dos desafios atuais. Tanto o currículo como a abordagem pedagógica estão defasados, apontando para a necessidade de revisão dos próprios objetivos educacionais, ou seja, de voltar a questionar que designer pretende-se formar – um desenhista industrial técnico ou um pensador sistêmico, reflexivo, crítico e capaz de contribuir para a cocriação de um futuro sustentável? Com base em visão desse novo profissional, o presente artigo, com foco nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul e nos avanços e limitações da legislação brasileira de ensino, apresenta análise da evolução histórica, objetivos pedagógicos, e estrutura e conteúdo curricular dos diferentes programas de Design existentes. A partir dela, propõe um conjunto inicial de princípios norteadores e recomendações para a renovação da prática no Estado.

Palavras-chave: Design, educação superior, ensino-aprendizagem, currículo.

Abstract: *Society traditions are resistant to change, also in Design education. International authors of a recent publication on the future of education propose that Design teaching is static, fragmented and inefficient – that is, inadequate to accommodate the transformations of the world and the complexity of its current challenges. Both the curriculum and the pedagogical approach are behind, pointing towards the need to revise its very educational goals, that is, to question again which designer should be formed – an industrial drawing technician or a reflexive and critical system thinker, who is able to contribute to the cocreation of a sustainable future? Based on the view of the new professional, the present article, focused on universities situated at the Rio Grande do Sul state in Brazil and*

on the advancements and limitations of the country's education legislation, introduces an analysis of the historical evolution, pedagogical goals and curricular content and structure of the different existent Design programs. Following, it proposes initial guiding principles and recommendations for the renewal of the local practice.

Keywords: Design, undergraduate education, teaching-learning, curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Desde a criação da Bauhaus, em 1919, na República de Weimar (Alemanha), passando pela criação, em 1937, da Nova Bauhaus, em Chicago (Estados Unidos), e, na sequência, pela criação, em 1953, da Hochschule für Gestaltung (HfG), em Ulm (Alemanha), inúmeras escolas de Design foram criadas ao longo das últimas décadas. Apesar disso, em muitos países, as propostas pedagógicas atualmente adotadas não diferem profundamente daquelas que deram origem ao ensino na área. De acordo com Sless (2012), a educação em Design permaneceu mais ou menos estática por décadas. Para Norman (2010), ainda prevalece, nos designers da atualidade, o desconhecimento quanto à complexidade dos problemas que se tentam resolver. Tal declaração se baseia, fundamentalmente, nas atividades de ensino exercidas pelo autor em cursos superiores de Design e nas suas participações como jurado em competições de Design.

Para Poggenpohl (2012), mesmo conscientes dos problemas quanto ao processo de ensino aprendizagem do Design, os professores ainda se mantêm relutantes quanto à adoção de novas práticas de ensino. Para a autora, este fato pode estar relacionado à insegurança ou medo de arriscar-se e de enfrentar o novo. Como consequência, são preservadas as posturas conservadoras de ensino, em detrimento daquelas mais contemporâneas. Apesar disso, Poggenpohl (2012, p. 10) acredita que essa mudança é inevitável, uma vez que o Design está imbricado na vida contemporânea:

This [...] is a moment to consider 21st century developments and how Design can better fit within a changing global culture and alter its goals in order to more fully contribute. The isolation of Design's sub-disciplines make it difficult for teachers and practitioners to learn from each other, much less collaborate on significant projects that go beyond the expertise recognized in one of them¹.

Para a autora, os currículos dos cursos de graduação – enquanto instrumentos norteadores das práticas de formação – carecem, por exemplo, de novos princípios organizadores, prevalecendo a lógica da fragmentação do conteúdo em disciplinas isoladas. Como alternativa para minimizar esse problema, Poggenpohl e Sato (2009) apregoam o uso do pensamento inovador na educação em Design. Reconhecendo as transformações que área vem sofrendo, devido aos novos desafios impostos pela contemporaneidade, os autores propõem a adoção de métodos baseados na colaboração interdisciplinar entre o mundo acadêmico e empresarial.

Sless (2012) sugere caminho semelhante, afirmando que a questão passa pela transformação do currículo dos cursos de Design e pela identificação das competências

¹ Esse é o momento para considerar os desenvolvimentos do século XXI e perguntar como o Design pode melhor se inserir dentro de uma cultura global em mudança e alterar seus objetivos de modo a contribuir mais. O isolamento das disciplinas do currículo do Design dificulta a tarefa dos professores e praticantes de aprenderem uns dos outros, ainda mais de colaborarem em projetos significativos que vão além da especialização reconhecida em um deles (Tradução livre dos autores).

necessárias para o exercício da profissão. Tais competências ganham destaque na formação de um profissional que deve estar alinhado ao seu tempo (contemporaneidade). Do mesmo modo, Friedman (2002 e 2012) concebe uma proposta de organização curricular diferenciada e enfatiza a importância de uma formação mais ampla, em que o desenvolvimento de determinadas competências, como colaboração, são valorizadas. Outros autores, como Findeli (2001), Van Der Waarde e Vroombout (2012) também apontam o descompasso entre o currículo do Design e a sua realidade profissional.

Em contrapartida, no Brasil, identifica-se o esforço da parte de alguns autores em sistematizar o conhecimento a cerca do ensino do Design no Brasil. Dentre esses, cita-se a autora Rita Couto (2008), que organizou um conjunto de escritos sobre o tema, com destaque para a história do processo de constituição do Design como área de formação específica, as respectivas mudanças na legislação e as implicações para o currículo e formação do designer.

Além disso, considerando-se o número crescente de cursos de bacharelado em Design ou Desenho Industrial no País – hoje mais de 300, oferecidos por instituições públicas e privadas espalhadas pelas diferentes regiões brasileiras, com habilitações que vão da Comunicação Visual ao Design Digital, e à Moda, dentre outras, sempre no formato presencial – torna-se fundamental tecer-se uma reflexão quanto aos métodos de ensino-aprendizagem adotados e seu alinhamento à legislação em vigor.

Sendo assim, este artigo efetua uma revisão da literatura histórica, buscando sistematizar uma visão do “Ensino do Design”, segundo ponto de vista de diferentes autores nacionais e internacionais. Em seguida, são abordadas as mudanças paradigmáticas na legislação brasileira quanto ao ensino superior e examinados os principais indicadores utilizados no país para avaliar a qualidade de ensino. Por fim, utilizando-se como base os objetivos pedagógicos, as estruturas e os conteúdos curriculares dos programas de cursos superiores em Design do Rio Grande do Sul, identifica-se um conjunto preliminar de recomendações, visando aproximar a academia da realidade profissional do designer.

2. PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR DE DESIGN

Apesar dos avanços, a educação superior em Design não conseguiu acompanhar as transformações do mundo e a complexidade crescente de seus problemas. Dada a influência decisiva do contexto político e econômico na natureza e significado da educação, é importante examiná-lo junto às implicações quanto à forma da sociedade e economia atuarem. Para Friedman (2012), é com base na análise das mudanças na economia, da era pré-industrial à pós-industrial, diante do cenário global do novo século Asiático-Pacífico, que será possível compreender o presente ensino superior em Design, e o que ele deve se tornar, visto que sua prática profissional é uma atividade econômica. Nesse sentido, o autor utiliza a segmentação da economia de acordo com Colin Clark (1940) e a tipologia dos setores econômicos, junto às implicações axiológicas, propostas por Daniel Bell (1977), resumidas na Figura 1.

Conforme Bell (1977, p. 27-28),

O conceito de sociedade pós-industrial é uma generalização muito ampla. Seu significado será mais facilmente compreendido se especificamos cinco dimensões ou componentes do termo: 1. Setor Econômico: a mudança de uma economia de bens para uma economia de serviços; 2. Distribuição ocupacional: a preeminência da classe ocupacional e técnica; 3. Princípio axial: a centralidade do conhecimento teórico como fonte de inovação e de formulação política para a sociedade; 4. Orientação futura:

controle da tecnologia e a distribuição tecnológica; 5. Tomada de decisão: a criação de uma nova 'tecnologia intelectual'.

| SEGMENTAÇÃO ECONÔMICA DE COLIN CLARK (1940) | | 6 ECONOMIAS GLOBAIS (FRIEDMAN, 2012) | |
|---|---|--------------------------------------|--|
| SETOR | ATIVIDADES | | |
| PRIMÁRIO | Extração de riquezas da natureza – Produção agrícola, pecuária, pesca, mineração, extração de óleo e gás, etc. | (1) Colheita, caça, pecuária. | |
| SECUNDÁRIO | Transformação do material extraído através do trabalho humano – Manufatura, construção pesada, geração de energia, etc. | (2) Fabricação, construção. | |
| TERCIÁRIO | Serviços em torno de bens – Comércio, transporte, etc. | (3) Transporte, utilidades. | |
| | | (4) Comércio, serviços financeiros. | |
| | | (5) Informação, conhecimento. | |
| | | (6) Biologia, estruturas atômicas. | |

| TIPOLOGIA DE DANIEL BELL (1977) | | | | | |
|--|------------------------------------|---|--|--|--|
| SETOR | PRIMÁRIO | SECUNDÁRIO | TERCIÁRIO | QUATERNÁRIO | QUINÁRIO |
| ATIVIDADES | Produção agrícola, etc. | Produção de bens, construção pesada, etc. | Transporte, utilidades, etc. | Finanças, seguros, serviços imobiliários, etc. | Saúde, educação, pesquisa, governo, entretenimento, etc. |
| ERA # EMERGIU | Pré-industrial | Industrial | Pós-industrial | | |
| MUDANÇAS NO MODO DA SOCIEDADE E ECONOMIA ATUAREM E IMPLICAÇÕES AXIOLÓGICAS | O modo de produção mudou: | | | | |
| | De extração pré-industrial | Para fabricação industrial | Para processamento e tecnologias da informação | | |
| | O recurso estratégico é: | | | | |
| | Matéria prima | Capital financeiro | Capital humano | | |
| | A tecnologia mudou: | | | | |
| | De artesanal | Para maquinaria | Para tecnologia inteligente | | |
| | O modo de trabalho mudou: | | | | |
| | De físico | Para dividido | Para colaborativo | | |
| | Os métodos e metodologias mudaram: | | | | |
| | De tentativa e erro | Para empirismo e experimentação | Para modelos, simulações, teoria da decisão e pensamento sistêmico | | |
| | O princípio axial é: | | | | |
| | Tradicionalismo | Produtividade | Conhecimento codificado e algoritmos | | |

Figura 1 – Mudanças na Economia segundo Friedman (2012).

Fonte: Resumo elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

O deslocamento da economia de bens para uma economia de serviços, diagnosticado por Bell antes da massificação do uso do computador pessoal, exigiu, igualmente, o deslocamento ocupacional. Com isso, o mundo do trabalho, de forma estrutural, tornou-o mais complexo e menos repetitivo, exigindo maior qualificação dos trabalhadores. Friedman (2012) destaca que, na era pós-industrial atual, somente as nações com base manufatureira capacitada e população composta por profissionais altamente qualificados têm futuro. Só elas serão capazes de manter o espectro completo de setores econômicos – ou seja, agricultura, informação, comércio, transporte, construção, e biologia molecular –, proporcionando bens e serviços para o resto do mundo. O autor observa, ainda, que o Design cria valor de diferentes formas em cada um desses setores.

Assim, a partir da compreensão do contexto econômico da educação superior em Design, é possível obter clareza quanto aos objetivos pedagógicos necessários, e às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, diferenciando-a das demais graduações. No Brasil, o cenário atual é de dinamismo econômico. Assim como em número crescente de países, o setor de serviços – foco da sociedade pós-industrial – responde por cerca de dois terços do Produto Interno Bruto (PIB) do País (IBGE, 2013). Isso equivale a quase 70% do trabalho, evidenciando o fato de milhões de indivíduos terem como objeto de sua atividade profissional a interação com outros indivíduos e não com máquinas ou natureza – trazendo implicações diretas para

o trabalho do designer e, conseqüentemente, para sua formação. Nesse sentido, a seguir é apresentada a visão de diversos autores sobre o futuro da educação na área.

2.1 Visão Conjunta de Futuro

Nos anos 1930, László Moholy-Nagy (1947, pp. 42) expressou o que se tornou, por muito tempo, o sonho dominante, projeto, trajetória e visão de futuro da educação superior em Design: *“Designing is a complex and intricate task. It is the integration of technological, social and economic requirements, biological necessities, and the psychophysical effects of materials, shape, color, volume, and space: thinking in relationships²”*.

Sless (2012), contudo, enquanto pesquisador que coleta informação e evidência sobre a eficácia do Design, afirma que a mesma não suporta a visão acima, devido tanto à complexidade do mundo, como a posição do designer dentro do quadro de referência social mais amplo. Por exemplo, o Design Centrado no Humano (DCH) falha, em parte, ou completamente, em função do predomínio de interesses hegemônicos na economia. Tal visão grandiosa e romântica, para o autor, pode ser tanto perigosa como desnorteadora quando aplicada à educação. Ao invés dela, propõe outra mais modesta, relacionada ao desenvolvimento de trabalho baseado em evidências, tendo foco em melhorias úteis, incrementais e sustentáveis.

Findeli (2001) indica que os atuais sistemas educacional, político, tecnológico, científico, legal e social funcionam de acordo com um conjunto de crenças compartilhadas. Nesse sentido, não seria possível ao Design escapar da influência do paradigma dominante, em que as seguintes características se destacam: determinismo da razão instrumental; papel central do fator econômico como critério quase exclusivo de avaliação; antropologia filosófica extremamente restrita, onde o profissional do Design é levado a considerar o usuário como um mero cliente, ou, na melhor das hipóteses, como um ser humano amparado pela ergonomia e psicologia cognitiva; código de ética embasado na cultura de contratos e acordos de negócio; e sentido de tempo limitado por ciclos de modismo e inovação tecnológica ou obsolescência.

Em trabalho anterior, o mesmo autor (Findeli, 1990) discute a importância da explicitação, em um programa de educação em Design, do modelo de Design sobre o qual está fundamentado – o que muitas vezes não ocorre. Dentre os pontos recorrentes nos programas existentes, o autor destaca a natureza multidisciplinar do Design e o entrelace entre Tecnologia, Arte e Ciência – elementos que compõem seu tripé, sem que haja consenso quanto à importância relativa de cada um ou à forma de articulação entre os mesmos. A síntese das suas ideias sobre o tema é apresentada na Figura 2, na forma de arquétipo para o currículo em Design, comparando as características dos programas da Bauhaus, Nova Bauhaus, e HfG, incluindo: modelo de Design, objetivo educacional amplo, filosofia educacional subjacente, e peso de cada pilar do referido tripé.

Refletindo sobre o desenvolvimento histórico da teoria do Design, Findeli (2001) revela que dois paradigmas principais foram adotados para dar conta da lógica ou epistemologia do pensamento [estratégico] do Design ou *Design Thinking*: Arte aplicada e Ciência aplicada – ambos com raízes no século XIX e já superados. No

² Design é uma tarefa complexa e intrincada. É a integração dos requerimentos tecnológicos, sociais e econômicos, das necessidades biológicas, e dos efeitos psicofísicos do material, forma, cor, volume, e espaço: pensando sobre as relações (Tradução livre dos autores).

primeiro, o termo “aplicada” refere-se ao aspecto utilitário dos artefatos, ao lado do artístico. A mesma estrutura está presente no paradigma da Ciência aplicada, onde uma ligação dedutiva entre teoria (ou ciência) e prática (ou tecnologia) é encontrada. Em ambos os modelos, o ultrapassado modelo ou processo mecanicista de Design utilizado, e amplamente aceito, envolve: 1) uma necessidade, ou problema – a situação indefinida “A”; 2) um objetivo final, ou solução – a situação “B”; e 3) o ato de designar, atuando como elo causal que transforma a primeira situação na segunda. Tal processo, contudo, não problematiza o recorte do foco inicial e o impacto final do projeto. Em alternativa, Findeli propõe uma estrutura metodológica onde a tarefa do designer responsável e ético é compreender a dinâmica morfológica do sistema, ou sua inteligência, já que não é possível agir sobre ele, mas somente de dentro dele – com implicações para a educação superior em Design e o currículo. Conseqüentemente: 1) ao invés de problema inicial, tem-se a situação “A”; 2) ao invés de solução, tem-se a situação “B”; e 3) o designer e usuário são partes do sistema (enquanto atores ou *stakeholders*), e transformados junto com ele.

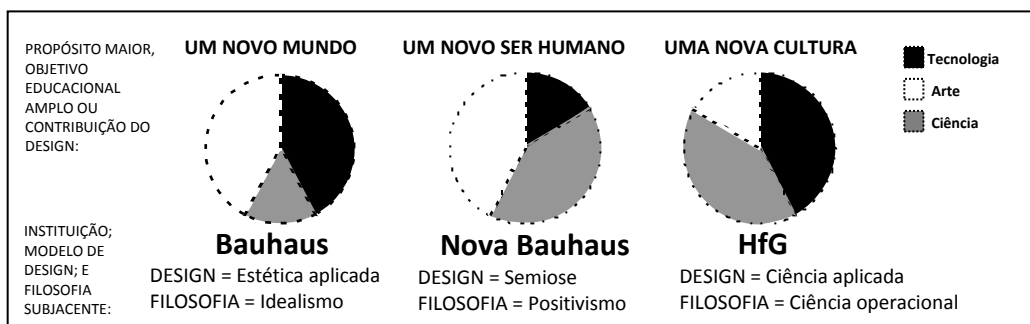


Figura 2 – Arquétipo do Currículo do Ensino Superior em Design segundo Findeli (1990, 2001).

Fonte: Resumo elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Considerando as mudanças históricas no ensino superior em Design, da primeira instituição de ensino aos dias atuais, e as questões discutidas, o autor (FINDELI, 2001) propõe um novo modelo epistemológico para o processo de Design, cujo arcabouço teórico tem base na Ciência de Sistemas, Teoria da Complexidade e filosofia prática, ao invés da estrutura linear tradicionalmente utilizada para descrevê-lo. Adotando o modelo de arquétipo de currículo e o tripé apresentado, Findeli sugere substituir Ciência e Tecnologia por percepção e ação, onde o primeiro termo se refere à inteligência visual e o segundo, vincula o ato tecnológico ao ético, onde a relação reflexiva entre os dois pilares é governada pela estética, ao invés da lógica dedutiva.

Com referência à capacitação do estudante de nível superior em percepção, ação e sua relação, o autor indica um currículo teórico básico a ser ensinado em paralelo a aulas práticas em estúdio, que devem atravessar todo o período de formação – ao invés de concentrarem-se apenas no primeiro ano, como ocorria na Bauhaus – com foco em: inteligência visual, sensibilidade ética, e intuição estética. O autor, entretanto, não trata da necessidade do currículo tornar-se relevante e criar valor para cada um dos seis setores da economia apontados anteriormente por Friedman (2012), e do foco em serviços. No que se refere ao aspecto multidisciplinar do Design antes mencionado, este não contempla o que Poggenpohl (2012) assinalou com relação ao isolamento das disciplinas do currículo. Somente através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (MORIN, 2005), essa verdadeira

articulação e integração disciplinar seria colocada em prática. Para tal, professores com diferentes formações deveriam colaborar em uma mesma disciplina ou projeto.

Para Friedman (2002), o desenvolvimento de um currículo para o Design requer uma visão integrada das questões nele envolvidas. Desse modo, destaca que o Design é tanto uma prática profissional como uma disciplina de pesquisa – ambas afetando as necessidades do currículo. Posicionando o ensino superior em Design no contexto da educação universitária voltada para serviços profissionais, quatro grandes desafios emergem: criar novo conhecimento, preservar o conhecimento existente, capacitar especialistas, e educar cidadãos. Independente da natureza do projeto de Design, o profissional da área requer habilidades de planejamento analítico e sintético, de colaboração transdisciplinar e de integração dos saberes de múltiplas disciplinas, com fluência nas questões concernentes a áreas teóricas e inquisitivas e nas questões relativas às áreas de aplicação e domínio prático. Tal integração traz uma série de novos desafios relacionados ao desempenho, substância e contexto, requerendo arcabouços teóricos e pesquisas qualitativamente diferentes daqueles disponíveis, de modo a informar e tratar as questões profissionais da prática contemporânea. Nesse sentido, propõe uma taxonomia para o Design Estratégico, apontando quatro conjuntos de habilidades e competências necessárias para o designer, cada qual agrupado segundo sua abordagem para a criação de valor. São eles: Ciência e Tecnologia (explicação), Design (transformação), Arte (questionamento) e Hermenêutica (melhoria da realidade).

Friedman, contudo, descreve a estrutura metodológica ou processo de Design desconsiderando os aspectos da problematização do foco e recorte inicial do projeto, assim como de seu impacto final, tais como propostos anteriormente por Findeli (2001). Em sua visão (FRIEDMAN, 2012), o modelo está dividido em seis etapas principais, dentre as quais se incluem: 1) compreensão do usuário através de observação e engajamento; 2) geração colaborativa de ideias em torno de possíveis soluções; 3) produção de protótipos rápidos de partes selecionadas das possíveis soluções; 4) refinamento colaborativo das soluções materializadas em ciclos incrementais; 5) verificação do resultado; e 6) implementação do produto ou serviço. Ao concentrar-se nos problemas percebidos pelos usuários, o modelo proposto por Friedman deixa de adequar-se à descoberta de necessidades não articuladas pelos indivíduos, assim como de novas oportunidades para a inovação e para a cocriação de um futuro sustentável. Na sua visão de currículo, adicionalmente, os aspectos éticos da atividade de Design não são devidamente destacados, tal qual em Findeli (2001).

A partir das múltiplas versões apresentadas de objetivos pedagógicos, de modelos de Design e de organização curricular – as quais complementares –, é possível esboçar um conjunto de princípios norteadores e recomendações para a renovação do Design. A fim de contextualizar os mesmos, são discutidos, a seguir, os Parâmetros Curriculares brasileiros para o ensino superior em Design, examinando a legislação brasileira e os indicadores de qualidade do ensino comumente utilizados.

2.2 Legislação Brasileira do Ensino Superior em Design

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira (LDB), nº. 9.394, atualmente vigente. Em seu corpo, através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, e através dos Pareceres subseqüentes, possibilitou a flexibilização do modelo de ensino universitário brasileiro, limitado até então pelas normas de 1961, que pregavam um Currículo Mínimo. A Tabela 1 resume os lentos

avanços na legislação (face à velocidade das mudanças no mundo globalizado) e as implicações para o currículo da educação superior em Design, a partir da discussão apresentada por Rita Couto (2008), em seu livro “Escritos sobre Ensino de Design no Brasil”. Na referida obra, a autora sistematizou a história sobre o processo de constituição do Design como área de formação específica, indicando que muitos avanços ocorreram quanto aos aspectos legais.

Tabela 1 – Marcos da Legislação Brasileira do Ensino Superior.

| ANO: LEI Nº | RESUMO |
|---|--|
| 1961: LDB 4024 | Oito grandes eixos: Dos Fins da Educação; Do Direito à Educação; Da Liberdade de Ensino; Da Administração do Ensino; Dos Sistemas de Ensino; Da Educação de Grau Primário; Da Assistência Social Escolar; Dos Recursos para a Educação. AVANÇOS: Clara estrutura para diretrizes e bases da educação brasileira. Possibilidade de acesso ao ensino superior independente do curso concluído, e de migração interna de um curso para outro. |
| 1968: 5540 | Reforma universitária a partir de estudos sobre eficiência, modernização e flexibilidade administrativa. Normas de organização e funcionamento do ensino superior, priorizando estrutura de universidade, e conferindo natureza privada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Conferiu ao Conselho Federal de Educação a competência para fixar e regular os currículos dos cursos de graduação, inclusive suas habilitações, permitindo que as instituições de ensino superior escolhessem apenas os componentes curriculares complementares. Necessidade de aprovação prévia até de modelos experimentais de currículo. LIMITAÇÕES: Currículo Mínimo obrigatório, direcionado, basicamente, ao exercício profissional, restringindo o acompanhamento das mudanças sociais, tecnológicas e científicas da sociedade. Carga horária: 2700 horas. |
| 1971: 5692 | Não incluiu participação da sociedade civil em função do regime militar. Não cobria todos os níveis de ensino como seria esperado – da pré-escola à universidade. LIMITAÇÕES: Substitui o processo educativo por visão positivista da educação. |
| 1988: Constituição Federal | Institui a educação como direito de todos – universal, gratuita, democrática e de alto padrão de qualidade, a qual deveria, para tal, pautar-se em princípios fundamentais como: igualdade de condições de acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público; e coexistência de instituições públicas e privadas. As universidades obtiveram autonomia didático-pedagógica, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Princípio da indissociabilidade entre ensino superior, pesquisa e extensão. AVANÇOS: Universalização do direito à educação gratuita, democrática e de qualidade. |
| 1996: LDB 9394 | Parte da análise crítica do cenário nacional. Propõe novas Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatizando dimensão política das instituições de ensino superior e sua responsabilidade perante as demandas sociais, tecnológicas e científicas do País. AVANÇOS: Flexibilização do currículo. Permissão para novas habilitações. |
| 1998 a 2003: Pareceres CES/CNE 0146/2002 e 0067, 0195/2003; | Diretrizes Educacionais e Curriculares para o Ensino de Graduação em Design. Elaboração de princípios básicos: Designação ‘Bacharelado em Design’ no lugar de ‘Bacharelado em Desenho Industrial’; Núcleo básico comum de conteúdos por área e habilitação, dividido em quatro blocos abertos e integrados – Fundamentação (História e Teorias do Design, Contextos Filosóficos, Sociológicos, Antropológicos, Psicológicos e Artísticos); Planejamento e Configuração (Métodos e Técnicas de Projeto e Pesquisa, Meios de Representação, Comunicação e Informação); Sistemas de Utilização (Aspectos das Relações entre Usuário, Objeto e Meio Ambiente – Biofisiológicos, etc.); e Sistemas de Produção (Estudo de Materiais, Processos, Gestão e Relações com Produção e Mercado). Carga horária de 3200 horas. AVANÇOS: Ajuste entre flexibilização e Núcleo Curricular Comum (50%), buscando garantir qualidade do ensino e promover o currículo pleno. |

Fonte: Resumo elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Assim, o novo quadro legal permitiu ajuste entre conteúdos mínimos obrigatórios e liberdade total para elaboração de proposta curricular, através da aprovação de um Núcleo Comum, equivalente à metade do Currículo Pleno a ser elaborado por cada instituição. Tal medida buscava tanto assegurar qualidade, como dar maior flexibilidade, permitindo maior criatividade e diversificação de propostas curriculares, de acordo com os contextos particulares e diversos em que os bacharelados em Design são oferecidos no País.

No que tange ao ensino de fato, tais melhorias possibilitadas pela legislação ainda precisam ser avaliadas, assim como os resultados da aprendizagem e da atuação, no mundo real, do profissional com formação superior em Design, conforme o novo quadro de referência legal. Os dados do Ministério da Educação (MEC, 2014; INEP, 2012) indicam, que apenas 0,7% das instituições de ensino superior oferecem cursos com nota máxima 5 no Conceito Preliminar de Curso³ (CPC) de 2012, e outros 18,9% com conceito 4. Tal pontuação, contudo, não contempla, necessariamente, questões já discutidas no artigo, como a interdisciplinaridade, por exemplo. A seguir, são apresentados os dados referentes ao estado do Rio Grande do Sul.

2.3 Ensino Superior em Design no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul (MEC, 2014), o primeiro programa de Design só foi formalmente criado em 1987, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), enquanto, no País, a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi implantada em 1963. Atualmente, disponibilizando diferentes habilitações e distribuídos em diferentes departamentos dentro das instituições, 31 cursos de bacharelado em Design e Desenho Industrial estão em atividade, sendo a UFSM a única instituição a ainda manter a denominação da legislação anterior (Desenho Industrial), ao invés da vigente (Design). Na Figura 3 apresenta-se um resumo dos dados coletados.

| HABILITAÇÕES BACHARELADO EM DESIGN NO RS | | DEPARTAMENTOS INSTITUCIONAIS ONDE SE ENCONTRAM OS CURSOS DE DESIGN DO RS | |
|---|-----------|--|-----------|
| Habilitações (agrupadas por área de formação) | Nº cursos | Departamentos | Nº cursos |
| Design | 9 | | |
| Design Gráfico; Design (Visual); Desenho Industrial - Programação Visual; Design - Comunicação Visual | 9 | Artes, Arquitetura e Design | 3 |
| Design de Produto; Desenho Industrial - Projeto de Produto | 6 | Centro de Artes e Letras - CAL | 2 |
| Design de Moda; Moda | 5 | Centro de Artes Linguística, Letras e Artes | 2 |
| Design de Interiores | 2 | Ciências Tecnológicas | 1 |
| Design Digital | 1 | Escola da Indústria Criativa | 2 |
| Total | 32* | Faculdade de Arquitetura | 2 |
| * Aparece um total de 32 cursos, pois a habilitação da ESPM é dividida em Design Comunicação Visual e Design de Moda, apesar de constar como um curso único no site da instituição e no sistema do MEC (emec.mec.gov.br). | | Faculdade de Design | 3 |
| | | Grupo Integrado de Design - GRID | 2 |
| | | Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas – ICET | 2 |
| | | Não especificado no site da instituição | 12 |

Figura 3 – Cursos de Bacharelado em Design Registrados no Estado do Rio Grande do Sul (MEC, 2014).
Fonte: Resumo elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Segundo o CPC de 2012 (MEC, 2014; INEP, 2012), os dois únicos cursos com conceito máximo no País estão situados no Estado, e 35,5% obtiveram nota 4. Apenas 13% das suas instituições de ensino superior em Design só alcançaram o conceito mínimo e nenhuma das demais ficou abaixo deste valor – os 38,7% restantes referem-se aos cursos ainda sem conceito. Na Figura 4, a seguir, são apresentadas as disciplinas presentes no currículo básico dos seis cursos de bacharelado das três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul, os quais foram sistematicamente

³ O CPC combina dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) a outros critérios de avaliação, tais como infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente.

O termo sustentabilidade já recebe algum destaque no currículo; mas a ética aparece de forma menos proeminente. Foi confirmada, em todos os casos, a natureza multidisciplinar do curso superior em Design no Estado, e, na maioria deles, a presença do entrelace entre Tecnologia, Arte e Ciência. A interdisciplinaridade, contudo, não é evidente, podendo implicar no referido isolamento das disciplinas do currículo do Design (Poggenpohl, 2012), que dificultam a colaboração entre professores de áreas distintas. Do mesmo modo, a articulação entre os mundos acadêmico e empresarial não é visível, podendo refletir no descompasso entre currículo e futura realidade profissional (Van Der Waarde e Vroombout, 2012).

Com base no estudo até então realizado, alguns princípios norteadores iniciais podem ser recomendados para a renovação da prática no Estado, tais como: educação ampla para a cidadania; explicitação do modelo de Design e filosofia educacional subjacente; maior alinhamento dos objetivos político-pedagógicos com as transformações da sociedade pós-moderna; ampliação da oferta de habilitações segundo novo foco em serviços; melhor uso, no desenvolvimento do currículo, da flexibilização permitida pela legislação vigente, a fim de atender ao citado espectro completo de setores econômicos; maior integração entre as disciplinas do currículo, ou interdisciplinaridade; incentivo ao desenvolvimento de projetos e empreendimentos transdisciplinares para a consolidação de novas metodologias de projeto; maior articulação entre os pilares do tripé Tecnologia-Arte-Ciência; adoção de novas abordagens e métodos baseados na colaboração entre os mundos acadêmico e empresarial; maior equilíbrio entre pesquisa e prática profissional; aprofundamento da formação ética; e desenvolvimento do pensamento complexo, sistêmico, inovador, crítico e sustentável.

3 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O presente artigo pretendeu examinar as transformações do mundo junto à evolução da educação superior em Design. Com base na revisão bibliográfica e análise documental realizada, com acesso à informação pública sobre a legislação e programas de Design brasileiros, sistematizou: as mudanças na economia global até a era pós-industrial; uma visão coletiva do presente e futuro ensino superior em Design; um resumo das mudanças nas leis que regem o ensino superior e implicações para o currículo e formação do designer; um panorama dos cursos de bacharelado em Design no estado do Rio Grande do Sul; e um conjunto inicial de princípios norteadores para a renovação da prática no Estado.

Em resumo, na era pós-industrial atual, com o deslocamento mundial da economia de bens para uma economia de serviços, e conseqüente deslocamento ocupacional, somente as nações capazes de manter o espectro completo de setores econômicos – ou seja, agricultura, informação, comércio, transporte, construção, e biologia molecular –, têm futuro, proporcionando bens e serviços para o resto do mundo. Tais transformações têm implicações diretas para a atividade econômica profissional e educação superior em Design, que cria valor de diferentes formas em cada um desses setores.

A educação superior em Design precisa evoluir com a velocidade do mundo globalizado, digital, colaborativo, abundante em informação, e crescentemente complexo. Dentre as recomendações propostas para o contexto brasileiro, principalmente o meridional, incluem-se, dentre outros: a educação cidadã ampla, e o

melhor uso da flexibilização permitida pela legislação vigente para o desenvolvimento de currículo capaz de atender ao novo foco da sociedade em serviços.

A presente pesquisa dará continuidade ao esforço de examinar as transformações na educação superior em Design, especialmente no estado do Rio Grande do Sul. Desse modo, pretende contribuir para a melhoria de seu currículo, em articulação com a prática em sala de aula, com vistas à formação de designers mais capazes de colaborar para a criação de um futuro socialmente incluyente, economicamente justo e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: Uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CLARK, Colin. **The conditions of economic progress**. New York: Macmillan & Co., 1940.
- COUTO, Rita. **Escritos sobre Ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: RioBook's, 2008.
- FINDELI, Alain. Moholy-Nagy's design pedagogy in Chicago (1937-46). **Design Issues**, V. 7, N. 1, 1990.
- _____, Alain. Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological and ethical discussion. **Design Issues**, V. 17, N. 1, 2001.
- FRIEDMAN, Ken. Design Curriculum Challenges for Today's University. In **Proceedings of Enhancing the Curricula**, Centre for Learning and Teaching in Art and Design, London, UK, 2002.
- _____, Ken. Models of Design: Envisioning a Future Design Education. **Visible Language**, V. 46, N. 3, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa anual de serviços**, 2013. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> >. Acesso em: 10 abr. 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Conceito ENADE 2012**, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2012/conceito_enade_2012.xlsx>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Sistema e-MEC**. Disponível em: <<http://www.emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- MOHOLY-NAGY, László. **The New Vision: Fundamentals of Design, Painting Sculpture, Architecture**, The New Bauhaus Books Series 1. W. W. Norton, New York, 1938.
- _____, László. **Vision in Motion**, Chicago: Paul Theobald and Co., 1947.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NORMAN, A. Donald. **Why Design Education Must Change**. 2010. Disponível em: <http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp>Acesso em: 16 jun. 2013.
- POGGENPOHL, Sharon. Envisioning a Future Design Education: an Introduction. **Visible Language**, v. 46, n. 1/2, p. 8-18, 2012.
- POGGENPOHL, Sharon; SATO, Keiichi (Eds). **Design Integrations: Research and Collaboration**. Bristol, UK: Intellect, 2009.
- SLESS, David. Design or “Design” – Envisioning a Future Design Education. **Visible Language**, v. 46, n. 1/2, p. 8-18, 2012.
- VAN DER WAARDE, Karel; VROOMBOUT, Maurits. Communication Design Education: Could Nine Reflections be Sufficient. **Visible Language**, v. 46, n. 1/2, p. 20-35, 2012.