

9 SOBRE OS DIÁLOGOS ENTRE O CAMPO E A FORMAÇÃO

As análises debruçaram-se sobre a legislação relativa à educação superior em Design no país e sobre as respostas às orientações configuradas nas declarações institucionais, do curso de bacharelado na área, que haviam sido bem avaliados pelos mecanismos reguladores. As declarações são as apresentações dos cursos para os seus potenciais estudantes e para o público em geral, estando disponíveis nas páginas *online* das respectivas universidades. Neste estudo, encontramos claras referências às orientações contidas nas NDCNs. No que se referia à missão e às visões sobre a formação do designer, vimos as marcas da política educacional manifestadas nas diretrizes, segundo a orientação do ENADE.

O mais rico para uma pesquisa, no entanto, não é conferir o acordo e a regularidade da subordinação a um discurso de regulamentação. O mais rico é a matéria que se revela nas diferenças entre as respostas. Todas as declarações têm um denominador comum: provém de bacharelados em Design aprovados pelos mecanismos de regulação. Além disso, são todos discursos nascidos em instituições de ensino superior que possuem programas de doutorado em Design, sendo, portanto, polos formadores de professores e pesquisadores que se espalharão por outras instituições, levando suas vozes para o diálogo que constituirá a formação de outras gerações de designers. Construído o painel com oito amostras de respostas institucionais, a descoberta se dá justamente nas linhas que não se sobrepõem, nas diferenças que marcam as promessas de cursos aprovadas e nos diferentes pontos de vista sobre o papel do profissional na sociedade. Sendo assim, voltamos com tal bagagem para encontrar os pontos de injunção entre os perfis descritos nas declarações, o perfil descrito nas NDCNs e as descrições presentes no discurso do saber do campo do Design. **Qual é a face desse designer projetada nas prescrições da política para a formação e nas promessas ensejadas nas declarações dos cursos? Quem é o designer que estamos formando, com que competências e para que atuação?**

Inicialmente, para realizar os diálogos comparativos, trazemos os discursos que definem o campo do Design e os fatos que marcam o ensino na área. Posteriormente, realizaremos um diálogo maior, formando o painel que junta política, formação e campo.

9.1. Sobre o campo do Design e sobre o designer

Os dois polos analisados nos capítulos anteriores só podem dialogar plenamente se compreendidos levando-se em conta seu pano de fundo epistemológico: a definição do campo. Nesse sentido, uma vez entendida a noção que está subjacente à mudança de perspectiva na educação, é fundamental entender de que campo estamos tratando neste trabalho. Buscamos assim a construção de uma ponte entre a prática do Design como disciplina projetual (Leite, 2011) e a formação do profissional da área, marcada pelo desenvolvimento de competências e do ensino de conteúdos básicos com o intuito de desenvolver um profissional com determinado perfil.

Leite (in Coelho, 2011) diz que o projeto é um “conjunto de definições necessárias à execução de qualquer coisa, seja um objeto, seja um imóvel, ou até mesmo algo intangível”. A noção de projeto demanda o reconhecimento simultâneo de um processo e de um resultado. Não é apenas o que se produziu, como fruto de um trabalho, mas o percurso que se configurou naquele determinado resultado. Argan (1992) diz que um projeto é composto de momentos em série, configurados uns sobre os outros como camadas, que começam marcados simultaneamente em vários pontos pelo relevo do momento anterior e deixam a sua própria marca, influenciando no momento seguinte. Para o teórico italiano, o conceito denota um processo contínuo baseado na reflexão sobre o que ocorreu e sobre a antecipação de ideias acerca do “vir a ser”.

Por um viés pragmático, este processo se condiciona às condições de existência presentes – modos de produção, tecnologia disponível, recursos intelectuais, acadêmicos, financeiros e sociais disponíveis, aspectos sociais, econômicos, políticos e biológicos que descrevem o que se entende por tempo presente. Relembramos que Cardoso (2011) atrela a origem do campo do Design ao mundo industrial, tendo surgido da necessidade de ordená-lo. Os produtos de projetos obedecem a uma “lógica construtiva” (Cardoso, 2011), sendo a soma das

ideias contidas e configuradas por essas condições de existência – materiais e de fabricação, prioritariamente num primeiro momento.

O projeto é uma noção que enseja a relação entre um processo e um resultado, este entendido como objetivo (a redefinição de um dado sistema). Nesse sentido, Leite reflete que é possível reconhecer “um projeto no conjunto de desenhos e especificações que originam a execução de um objeto”, bem como, “nesse mesmo objeto, poder se referir a seu projeto como o conjunto das relações formais e funcionais ali evidentes”. O entendimento se põe em consonância com Argan (1992), quando diferencia a cultura do modelo (resultado de imitação e reprodução) da cultura do projeto (marcada como um processo de desenvolvimento de algo). Assim, o projeto é dialógico até mesmo em relação a seus polos, “caracterizando as disciplinas que dela se valem como o elemento fulcral de sua ação como disciplinas projetuais” (Leite in Coelho, 2011). Incluídas no grupo das disciplinas com tais características estão a Engenharia, a Arquitetura e o Design.

O Design pode ser considerado uma disciplina projetual, mas o que existe de específico no projeto em Design? E o que, neste entendimento, manifesta-se de particular que nos permita gerar definições quanto ao campo? Para Leite, o projeto em Design difere dos outros por “nele haver um procedimento e uma postura transdisciplinar que implica apropriação compreensiva do problema a ser enfrentado”. Ele também se constitui no conjunto de documentos necessários para a confecção de um dado objeto, entendendo o desenvolvimento deste como o fruto da construção do problema em diversas dimensões, relativas a sua significação, seus aspectos de produção, uso e funcionamento, seu impacto ambiental e, especificamente, às ferramentas cognitivas e técnicas que permitiram uma abordagem do problema (e conseqüente desenvolvimento do objeto) de acordo com o ponto de vista do Design.

Os discursos que são objeto de análise nas fases metodológicas 1 e 2 não podem ter um significado sem que os observemos levando em conta seu pano de fundo. A formação em Design no Brasil teve um início com contexto e história diferentes da instituição do ensino em Design em outros países. A compreensão do que se pede do designer hoje ou das formas discursivas utilizadas para descrever o profissional e sua ação não pode ocorrer sem que também compreendamos as particularidades do campo e os fatos que marcaram sua

implantação no país. A fim de definir este pano de fundo, faremos um breve levantamento histórico-epistemológico da história do ensino de Design no país, de programas de incentivo na área e achados epistemológicos quanto à definição do campo.

A primeira escola de Design no mundo (Staatliches-Bauhaus) foi fundada em 1919. No Brasil, a Escola Superior de Desenho Industrial abriu suas portas em 1963, ligada a uma visão de Estado de cunho desenvolvimentista com base industrial (Niemeyer, 2007). Historicamente, no entanto, a origem do Design remonta aos séculos XVIII e XIX, período em que a Europa e os Estados Unidos testemunharam o surgimento do sistema de fábricas. Neste período, um aumento na oferta de bens de consumo, somado à queda de seu custo, criou subsídios para o embrião da sociedade de consumo. O decréscimo nos preços e o aumento da produção foram resultados de mudanças de organização e tecnologia produtivas, bem como de sistemas de transporte e distribuição. Neste momento, artistas, arquitetos, industriais, associações comerciais, governos e instituições de ensino começam a trabalhar com o intuito de “melhorar o gosto da população e a configuração das mercadorias que lhes eram oferecidas” (Cardoso, 2012, p. 16). O projeto e a fabricação de artefatos ganhava assim protagonismo nos cenários políticos, econômicos e sociais. Assim, para Cardoso (2012, p. 15), “o design nasceu com o firme propósito de pôr ordem na bagunça do mundo industrial”. Mas não apenas, como pode parecer num primeiro instante, em relação aos objetos produzidos. O Design cresceu com o intuito de projetar artefatos destinados à sociedade e à cadeia produtiva. Na Era da Informação, o designer também colabora na geração de objetos que promovem o desejo de compra e a criação de demanda, bem como desenvolve ferramentas de pesquisa para ajudar a captar tendências que permitam antecipar os movimentos da sociedade consumidora.

A atuação do profissional do campo mostrará qualidades relativas ao tipo de coisas que ele pode produzir, que tipo de olhar ele lança sobre as problemáticas apresentadas e a sua forma de atuação no terreno socioeconômico. Cada profissional formado vai executar projetos e desenvolver formas de atuação junto a outros agentes e aos próprios contextos nos quais seus trabalhos se realizam, o que gerará expectativa quanto à sua *performance*. O próprio contexto onde seus

projetos se desenvolvem em uma arena em constante mutação – quanto às relações sociais, às relações econômicas, às questões produtivas e ambientais, entre outras.

Bomfim (1997) afirma, para efeitos práticos, que o campo de ação do Design é o da configuração de objetos. O jogo de palavras posto em ação na escolha do termo ‘configuração’ dá conta, mais uma vez, de processo (configurar algo) e do resultado (aquilo que foi configurado). O objeto então gerado é parte de uma relação dialética com o sujeito, na qual a entidade é criada para um sujeito e ambos se modificam a partir dessa interação. Logo, vemos que o campo tem uma ação projetual e prima pela configuração de entidades que mediam as relações entre o sujeito, o contexto e outros objetos, determinando aí a alteração dos sistemas de relações de um estado presente e conhecido para um estado projetado ideal.

Fundada em 1957, a International Council of Societies of Industrial Design (ICSID) é uma instituição internacional que tem como objetivo promover os interesses da profissão. Atualmente, a organização define Design da seguinte forma:

“Objetivo

O Design é uma **atividade criativa** cujo objetivo é **estabelecer qualidades multifacetadas de objetos, serviços e seus sistemas em ciclos de vida completos**. Portanto, design é o fator central da **humanização** inovadora **das tecnologias** e um **fator crucial de intercâmbio cultural e econômico**.

O dever do Design

O Design procura descobrir e estabelecer relações estruturais, organizacionais, funcionais, expressivas e econômicas, com o objetivo de:

- enfatizar a sustentabilidade global e a proteção ambiental (**ética global**)
- dar benefícios e liberdade para a inteira comunidade humana, individual e coletiva, usuários finais, produtores e protagonistas de mercado (**ética social**)
- dar suporte à diversidade cultural, independentemente da globalização mundial (**ética cultural**)
- gerar produtos, serviços e sistemas, cujas formas sejam expressivas (semiologia) e coerentes (estética) com sua própria complexidade.

O Design cuida dos **produtos, serviços e sistemas concebidos com as ferramentas, organizações e com a lógica introduzida pela industrialização** - não apenas quando produzidos por processos em série. O adjetivo “industrial” acrescentado ao design, deve

estar relacionado ao termo “indústria” ou ao seu significado como setor de produção ou, na sua acepção mais antiga, à 'atividade industrial'.

Assim, o design é uma atividade envolvendo uma ampla faixa de profissões, das quais produtos, serviços, comunicações gráficas, decoração e arquitetura fazem parte. Juntas, essas atividades deveriam elevar, de um modo harmônico e orquestrado com outras profissões, o valor da vida.

Portanto, o termo ‘designer’ refere-se a um indivíduo que pratica uma profissão intelectual, e não apenas um serviço executado para empresas.” [tradução do autor]⁸

Para a instituição, o Design é uma atividade criativa a fim de estabelecer as múltiplas qualidades de objetos, processos, serviços e seus sistemas em ciclos de vida complexos. Eles consideram o campo como fator protagonista de humanização de tecnologias e fator determinante de trocas econômicas e culturais. A ICSID acrescenta alguns pontos interessantes às definições abordadas, definindo o Design como uma ação que utiliza criatividade. Em consonância com as abordagens trazidas anteriormente quanto ao fazer projetual do designer,

⁸ “Aim

Design is a creative activity whose aim is to establish the multi-faceted qualities of objects, processes, services and their systems in whole life cycles. Therefore, design is the central factor of innovative humanisation of technologies and the crucial factor of cultural and economic exchange.

Task

Design seeks to discover and assess structural, organisational, functional, expressive and economic relationships, with the task of:

- Enhancing global sustainability and environmental protection (global ethics)
- Giving benefits and freedom to the entire human community, individual and collective - Final users, producers and market protagonists (social ethics)
- Supporting cultural diversity despite the globalisation of the world (cultural ethics)
- Giving products, services and systems, those forms that are expressive of (semiology) and coherent with (aesthetics) their proper complexity

Design concerns products, services and systems conceived with tools, organisations and logic introduced by industrialisation - not just when produced by serial processes. The adjective "industrial" put to design must be related to the term industry or in its meaning of sector of production or in its ancient meaning of "industrious activity". Thus, design is an activity involving a wide spectrum of professions in which products, services, graphics, interiors and architecture all take part. Together, these activities should further enhance - in a choral way with other related professions - the value of life. Therefore, the term designer refers to an individual who practices an intellectual profession, and not simply a trade or a service for enterprises.”

(fonte: <http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>, acessado pela última vez em 2 de fevereiro de 2013, às 16:00)

entende que não se trabalha com apenas uma dimensão dos processos com os quais se envolve, primando pela abordagem sistêmica dos cenários que encontra.

Um olhar retrospectivo sobre as definições erguidas pela ICSID mostra mudanças em relação ao campo. Em 1959, dizia, sobre o profissional (então referido como designer industrial), que “um designer industrial é uma pessoa que se qualifica por sua formação, seus conhecimentos técnicos, sua experiência e sua sensibilidade visual para a tarefa de determinar os materiais, as estruturas, os mecanismos, a forma, o tratamento de superfície e a decoração dos produtos fabricados em série, por meio de procedimentos industriais. Segundo as circunstâncias, o designer poderá se ocupar de um ou de todos estes aspectos. Pode se ocupar também dos problemas relativos à embalagem, à publicidade, as exposições e ao marketing; e no caso das soluções destes problemas, além disso, ele se ocupará de um conhecimento técnico e de uma experiência técnica, requerendo também uma capacidade de valorização (apreciação) visual” (ICSID in Bonsiepe, 1978). O aspecto técnico, estético e estritamente ligado à produção está compreendido em tal definição. O usuário, no entanto, está apagado, sendo a definição relacionada estritamente ao objeto mediador como um objeto final, não compreendendo o sujeito com quem tal produção interagiria. A proposta seria revista por Maldonado e utilizado até os anos 70:

“O desenho industrial é uma atividade projetual que consiste na determinação das propriedades formais dos objetos produzidos industrialmente. Por propriedades formais não se deve considerar unicamente aquelas exteriores, mas, sobretudo a relação funcional e estrutural que fazem com que um produto tenha uma unidade coerente seja do ponto de vista do produtor ou do usuário. Pois, enquanto a preocupação exclusiva com as características exteriores de um objeto nascem do desejo de fazê-lo mais atraente ou ainda mascarar alguma fraqueza constitutiva, as propriedades formais de um objeto – pelo menos tal como está entendido aqui – são sempre o resultado da integração de diversos fatores, sejam estes do tipo funcional, cultural, tecnológico ou econômico. Dito de outra maneira, assim como as características exteriores fazem referência a qualquer coisa como uma realidade estranha, quer dizer, não ligada ao objeto e que não foi desenvolvida com ele, de maneira contrária as propriedades formais constituem uma realidade que corresponde a sua organização interna, vinculada a ela e desenvolvida a partir dela” (Maldonado in Bonsiepe, 1978).

A visão compreende de forma mais holística o processo de trabalho do designer, elencando aí dimensões antes não compreendidas. Enseja uma crítica ao protagonismo formalista estético, integrando as perspectivas culturais, tecnológicas e econômicas ao Design. O objeto ganha seu aspecto mediador, devendo ser “uma unidade coerente (...) do ponto de vista do produtor ou do usuário”. O Congresso do ICSID, de 1973, revisita a definição, compreendendo o Design como “(...) uma atividade no extenso campo da inovação tecnológica. Uma disciplina envolvida nos processos de desenvolvimento de produtos, estando ligada a questões de uso, função, produção, mercado, utilidade e qualidade formal ou estética de produtos industriais, com a ressalva de que a definição de design se daria de acordo com o contexto específico de cada nação” (Niemeyer: 1997, 24). Nota-se a preocupação com a faceta regional que atividade tão complexa pode receber, adequando-se a demandas locais. A noção trata condições antes expressas, mas textualmente realiza uma abordagem centrada no objeto e não nos atores do processo – o “usuário” é suprimido da definição, sendo inscrito nas “questões de uso, função, produção, mercado, utilidade e qualidade formal ou estética de produtos industriais”. O Design então liga-se ao campo da tecnologia, sem livrar-se, no entanto, da inscrição na área econômico-industrial.

A atual definição de Design pelo ICSID ainda não faz referência expressa ao usuário, mas fala de “humanização da tecnologia”, inserções de objetos nos ciclos de vida, definidos por características multifacetadas, e no dever do designer de aumentar o valor da vida. O Design também é entendido como um fator crucial de troca econômica e cultural. Como dever do campo, a ICSID entende que o designer busca descobrir e avaliar as relações econômicas, expressivas, funcionais, organizacionais e estruturais dos sistemas com os quais interage em seus projetos. Na qualificação dos deveres do campo, além do olhar sistêmico, fica clara a relação com outros campos como a Semiologia (relativa à expressão e significação inerentes aos sistemas abordados) e à Estética (relativa à coerência entre forma, função e significações daquilo que é criado com o sistema no qual vai intervir). Além de discriminar algumas áreas de atuação, a instituição toca num ponto-chave para o campo ao denotar que a profissão deve atuar em conjunto harmônico com outras profissões, bem como com os lugares de produção. O Design trabalha em coligação com outros campos para atingir seus objetivos. A formulação trata de aspectos dialógicos, interdisciplinares e relacionais da prática

e define claramente a atividade do designer como uma profissão intelectual, “não simplesmente uma troca ou serviço para empresas”, reposicionando o designer em suas relações com o mercado e com o resultado de sua produção.

O Design é marcado pela troca constante – seja na forma de atuar, seja na necessidade de recorrer a saberes de outros campos para realizar aquele que é o seu papel. Bomfim (1999) liga o Design ao campo cultural, dizendo que a “figura dos objetos de nosso cotidiano é resultante direta ou indireta do contexto cultural que nos cerca”. O autor entende a atividade como uma ação interpretativa de variáveis de natureza política, econômica, social e tecnológica. Ele aborda este aspecto da ação do designer:

“O designer é um dos intermediários entre as dimensões cronológica e cosmológica e os diferentes protagonistas que atuam neste espaço.

(...)

Neste sentido, a tarefa do designer se realizará através da configuração de formas poéticas do vir a ser. E para que isto ocorra, é necessário mais que o conhecimento de áreas específicas do saber.” (Bomfim, in Couto e Oliveira, 1999)

Bomfim fala dos aspectos da atuação do designer e adiciona um ponto relativo aos saberes necessários para se fazer Design: de natureza sistêmica (ou holística), a abordagem do designer na realização de sua atividade requer mais que o conhecimento específico. Enquanto a ICSID aponta os pontos de contato com outros campos (tanto no sentido de diálogo para a realização dos deveres da profissão, quanto no sentido de saberes associados que o designer deve ter para cumprir seu papel), Bomfim relembra o viés complexo que marca a atuação do profissional do campo, apontando para a necessidade de um conhecimento maior que o conhecimento específico.

Niemeyer (1997) traz algumas definições interessantes sobre o campo. Pesquisando sobre o histórico da implantação do Design no Brasil, desde sua primeira escola até os currículos mais recentes na época da obra, Niemeyer coleciona as tentativas de significação do campo desde o início de sua institucionalização no país, quando o campo ainda era denominado, por falta de melhor tradução para o termo ‘Design’, e pelas marcas ideológicas de sua implantação, de ‘Desenho Industrial’. Em pesquisa divulgada em 1985, Geraldina Witter (Niemeyer, 1997) define o campo como “atividade científica de projetar,

integrando várias áreas de conhecimento, estabelecendo relações múltiplas para a solução de problemas de produção de objetos que tem por alvo final atender às necessidades do homem e da comunidade”. Depreende-se daí um entendimento marcadamente determinista do campo, dando conta, entretanto de aspectos comuns às outras definições como o estabelecimento de “relações múltiplas” e a integração de “várias áreas do conhecimento”. Em consonância com esta visão também estava o Projeto de Lei n.3515, de 1989, de autoria do deputado Maurílio Ferreira Lima. Com o objetivo de regulamentar a profissão, o texto dizia que a atividade “é caracterizada pelo desempenho de atividades especializadas de caráter técnico-científico, criativo e artístico, visando à concepção e ao desenvolvimento de projetos e mensagens visuais”. Lima diz ainda que “projeto é o meio em que o profissional, equacionando de forma sistêmica dados de natureza ergonômica, tecnológica, econômica, social, cultural e estética, responde concreta e racionalmente às necessidades humanas. Quanto aos projetos, observa que “são aptos à seriação ou à industrialização que estabeleçam relação com o ser humano, no aspecto de uso ou de percepção, de modo a atender às necessidades materiais e às de informação visual”. É interessante como a extensão da caracterização busca trazer pistas que descrevam os limites da atividade. Também é interessante como o projeto de lei tenta dar conta dos diversos aspectos abarcados nos projetos em Design, e é louvável a atribuição do aspecto criativo às atividades do designer.

Oberg (1962) observa que, ao longo do tempo, o campo tem sido entendido por três tipos de prática, sendo visto como uma atividade artística (comprometida com a estética, a concepção formal e a fruição de uso), como um planejamento (comprometido com a produtividade do processo de fabricação e a atualização tecnológica) ou como uma coordenação (comprometida com a interdisciplinaridade através da integração de aportes de diferentes especialistas)(Niemeyer, 1997). Contudo, a autora elege a definição de Barroso Neto (1981) para o desenvolvimento do trabalho, dizendo:

“(…) consideramos o design (...) como profissão de síntese, como 'uma atividade contemporânea que nasceu da necessidade de estabelecer uma relação entre diferentes saberes e diferentes especializações. Design é o equacionamento simultâneo de fatores sociais, antropológicos, ecológicos, ergonômicos, tecnológicos e econômicos, na concepção de elementos e sistemas materiais necessários à vida, ao bem-estar e à cultura do homem.’”
(Niemeyer, 1997)

O painel desenvolvido pela autora é interessante para retratar as definições atribuídas ao campo por diferentes atores numa mesma época. O apanhado possibilita indexar os entendimentos quanto ao Design, não só contidos no corpo do trabalho de Niemeyer, mas em todas as definições que vêm sendo mencionadas até aqui. Alguns aspectos não são separados da definição do campo: seu aspecto de atividade prática e sua qualidade relacional. Definições positivistas como as contidas no Projeto de Lei ou na pesquisa de Witter trazem essas qualidades, atribuindo apenas um caráter de exatidão e cientificidade ao engenho do Design, endurecendo as relações dialógicas ensejadas com outras áreas pelo viés positivo de busca de uma *performance* pautada no que é correto, em detrimento de todos os outros resultados, vistos como errados. A conjugação das três abordagens acerca da atividade, relacionadas por Oberg (1962) podem ainda ser encontradas, mas não devem ser entendidas como alternativas. Há componentes das três visões amalgamados na visão que está subjacente no trabalho de Niemeyer. Considerar o Design como uma profissão de síntese, que nasceu “da necessidade de estabelecer uma relação entre diferentes saberes e diferentes especializações” abarca o aspecto prescritivo da atividade, bem como seu viés dialógico, interdisciplinar. Ao equacionar fatores de diferentes aspectos dos cenários visitados na concepção de elementos e sistemas materiais, o Design revela seu viés de planejamento (“equacionamento simultâneo de fatores” de diferentes naturezas) e seu compromisso com a concepção formal e a fruição de uso (“necessários à vida, ao bem-estar e à cultura do homem”).

Miller (1994) define Design como um “processo de pensamento que compreende a criação de alguma coisa”. A concisa definição esconde a complexidade dos elementos aí associados. Ao decompor e analisar a própria frase, o autor exercita diversos aspectos relacionados ao campo. Ele traz a noção de design como um processo de pensamento, antes exercitado implicitamente – como componente necessário ao planejamento, à associação entre saberes diversos e à própria criação (ainda que o termo criação, em senso comum, tenda a se fechar sobre si mesmo, como se a entidade fosse extraída do mundo das ideias instantaneamente, e não como um ponto final de um processo de pensamento divergente e convergente, de análise e síntese).

Trabalhando com a noção de que Design é pensamento, Miller diz que o trabalho se inicia na sinapse que vê uma potencial conexão entre o problema e a possibilidade. Ele traz na concepção aquilo que não pode ser formulado, o *insight*, aquilo que salta ante o olhar do designer como potencial numa situação. Se o *insight* é a centelha, ela deve atingir a matéria combustível. Esta matéria é a intuição, que nos sinaliza o acontecimento de algo, num modo de raciocínio subconsciente, ainda não formulável. O processo ampara-se, também, no raciocínio formal, que organiza os *inputs* dos sentidos e do subconsciente, avalia o sistema de onde se originaram, analisa possibilidades de ação e formula uma oportunidade. Design, para Miller, é a síntese desses três aspectos de pensamento que, convém observar, não convivem em relação linear de causa e consequência, mas num diálogo constante.

Não só ele sinaliza que Design é pensamento, mas também que Design é processo. Diferencia-se aí o ‘fruto da criação’ da ‘atividade (ou do processo) de criar’. Este processo de pensamento envolve uma série de atividades associadas, como observar, apresentar, escrever, desenhar, modelar, construir, experimentar, entre outras. É este processo que parte do conceito inicial abstrato à “coisa” concreta. Neste processo, o designer vai entendendo melhor, através da experimentação e de tentativas de solução, o problema com o qual se deparou, enxergando no processo novas facetas e condições daquele sistema com que interage. Este processo compreende uma série de passos e ações que culminam na criação.

Este processo de pensamento compreende a criação de alguma coisa. Esta coisa é simplesmente o produto do processo projetual. Esta coisa é desenvolvida com um objetivo ou um propósito, definidos no raciocínio de formulação de oportunidade e redefinidos durante o processo de criação. Miller trabalha em sua definição aspectos relacionados à prática do Design, desde a formulação da ideia que está subjacente ao projeto até o resultado do processo ali ensejado. Ele traz em sua formulação o aspecto da intuição que inicia o processo – a conexão entre o problema e a possibilidade. A simples definição de Miller é um chão fértil a partir do qual pode ser construída uma noção de Design, e sobre o qual podem ser posicionadas as outras definições e condições pesquisadas. Sua descrição do processo projetual aprofunda-se no sentido de demonstrar o pensamento projetual da atividade do designer (Oliveira, 2009).

Em relação à problemática de definir o campo, Couto (1997) traz o conceito de tecnologia, vencendo assim o movimento pendular de significação do Design pela proximidade da Ciência ou da Arte. Deste modo, para a autora, Design é um conjunto organizado de conhecimentos científicos, empíricos ou intuitivos de viés produtivo que pode ser ensinado através de estrutura curricular adequada. Em consonância com Bomfim, Couto considera a dimensão prática do campo que dirige seu aspecto interdisciplinar conciliador de saberes diversos no sentido de interferir num sistema e alcançar um dado objetivo. A visão de Couto é particularmente interessante no que tange ao aspecto formativo do campo: o Design pode ser ensinado, ressaltando-se a necessidade de uma estrutura curricular adequada.

Disciplina projetual, o Design é uma atividade de premissa prática, mas que encontra sua especificidade na forma de lidar com os sistemas onde opera. Projetar é uma ação que pode ser definida como uma “ação intencional movida em direção a algo a ter existência em um tempo futuro; planejar e definir com orientação ao futuro, visando a realização de alguma coisa” (Leite in Coelho, 2011). Para Leite (2011), ainda, projetar em Design implica a “apropriação compreensiva da natureza do problema a ser enfrentado”. O projetista, assim, aprecia o cenário problemático com um olhar variante, sem predeterminações, interagindo com os sistemas por uma abordagem fenomenológica. Diz Leite:

“Projetar em design, seja qual for a área de sua atuação, significa, antes de tudo, construir o 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.” (Leite, in Coelho, 2011)

Abordando uma noção próxima, Magalhães (Coelho, 2011) aponta, a partir do exame do conceito “projetação”, os caminhos diversos que se desdobram da apreciação da ação de projetar pelo viés do campo do Design. Ele nota que a atividade se desenvolve a partir de uma autorreflexão, sendo esta condição mobilizadora de modificações na própria estrutura da atividade. Afirma também que o Design, em seu caráter industrial, em sentido próximo ao usado pela ICSID (2011), é como elo no processo produtivo, conferindo clareza a suas intenções através de ações de projeto. Mas projetar não enfeixa apenas a condição sistêmica

planejadora, que constrói o sistema abordado em suas diversas acepções, retirando daí substância para sua interferência no mundo. Projetar enfeixa também ações pragmáticas, operacionais, como a diagramação de um texto (Design gráfico) ou as especificações técnicas para a produção de um objeto (Design de produtos). Assim, as ações projetuais variam de um nível mais abstrato – concernente à síntese de condições diversas que permitem a construção do cenário abordado por uma acepção polissêmica e holística, ao planejamento e conceituação que guiam o levantamento de dados para fundamentar a geração de uma dada interferência; aos desenhos iniciais que esquematizam dados e rabiscam ideias – a um nível mais concreto – concernente à configuração de um objeto final, às especificações técnicas, às ações operacionais, aos desenhos de soluções já apreciados sob um conjunto de parâmetros previamente definidos, à construção e experimentação de modelos. Projetar em Design é um “movimento em direção à realização de algo”, pressupondo uma “meta ou definição a qual se pretende chegar” (Magalhães, in Coelho, 2011). Diz ele sobre a noção de projeção:

“A projeção poderia ser compreendida, neste âmbito, como projeção de uma circunstância ideal. Entretanto, este processo de idealização pode se dar através de informações dissociadas e até mesmo antagônicas. Cabe ao design estabelecer a integração destas ao se deparar com os problemas ou questões de um projeto.” (Magalhães, in Coelho, 2011)

Nota-se novamente a referência ao aspecto dialógico e dialético da atividade. Projetar em Design significa abordar, de modo sistêmico, problemas complexos, que não trazem em si as condições necessárias à resolução. Demanda uma reflexão que permita dar corpo a um *insight*, enxergando uma oportunidade e construindo uma proposta de trabalho a partir de uma conceituação. O consequente planejamento, tenta dar conta de materializar o que é antes um conceito, por tentativas de soluções satisfatórias que ajudam, pela indução, a redefinir e ressignificar o cenário abordado. O processo de trabalho, então, redefine as próprias condições problemáticas que estão sendo trabalhadas, compreendendo a solução e o problema como partes do mesmo sistema. As ações, ensejadas ora num nível mais holístico e abstrato, ora num nível mais operacional e concreto, desenrolam-se em vários planos durante o projetar. É a “apropriação compreensiva” do problema abordado e a busca por soluções satisfatórias, em vez

de definitivas, que marcam o pensamento projetual do designer. Isso denota novamente as particularidades do ‘modo de conhecer’ por parte do designer (Cross, 1983).

Na busca por uma epistemologia adequada para a prática, Findeli propõe uma estrutura lógica para o processo de Design que se alimenta da teoria de sistemas e da teoria da complexidade. Sendo assim, o processo inicia-se na identificação de um problema, chamado de situação A, prossegue na definição de um propósito que propicie a alteração dessa situação, gerando uma situação B. Com a oportunidade divisada e o propósito definido, o ato de projetar se torna a ligação causal pela qual uma determinada situação se modifica para alcançar um estado ideal imaginado. Este modelo considera que a pesquisa e a atitude científica são trazidos (em vez de aplicados) para o campo do projeto e da prática, para que ambas se modifiquem mutuamente. Em consonância com Leite, Findeli diz que um sistema, especialmente um sistema social ou humano, é melhor compreendido de dentro, através de uma abordagem qualitativa e fenomenológica. Nesses sistemas complexos, é esperado que o designer **atue** (praxis), desconsiderando sua prática como algo que prime por **fazer algo** (poiesis).

Assim, entende-se que, em vez de um problema, temos um estado inicial de um sistema. Em vez de uma solução, temos um estado ideal de um sistema. E temos um processo no qual o designer opera dentro do sistema, em parceria com os sujeitos participantes do sistema abordado. Farbiarz (in Coelho, 2011) afirma que o próprio “usuário torna-se coautor do projeto de design, na medida em que, na sua individualidade, contribui para 'configurar' o produto”. O ato de configurar é entendido como uma atividade projetual e, reafirmando as noções sobre projeto, tem uma acepção que cobre os dois momentos do processo: planejar (configurar é planejar a forma) e produzir (configurar é dar forma a algo). O autor observa que o ato de ‘configurar’ relaciona-se à definição de características e atributos de um produto, bem como planejar a forma de materializar tal conjunto de atribuições e distribuí-lo, vendê-lo e usá-lo. É interessante notar que o próprio uso pode gerar uma nova configuração, trazendo insumos para uma nova versão da solução obtida. O projeto em Design, por esse viés, ganha caráter polifônico (“na medida em que, para lograr maior êxito, deve dar voz aos diversos parceiros e colaboradores do projeto”) em um processo dialógico de coautoria, ressaltando-se a vocação interdisciplinar do campo. Retomando o painel de definições da ICSID

à luz dessas visões, vale perguntar onde estaria, em 1959, esse processo dialógico em formulações que denotavam uma preocupação orientada para os aspectos técnico-produtivos? Onde estavam as outras vozes no processo?

A atividade tem, portanto, um aspecto dialógico. O campo tem um aspecto dialético. O designer é um profissional que atua em diálogo com outros, em equipes multidisciplinares, em projetos interdisciplinares e com uma concepção praxiológica que une conhecimento e ação. Desse modo, pode-se dizer que o designer é um profissional reflexivo.

Pensamento reflexivo é uma noção trabalhada pelo pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey. Desenvolvendo a ideia da educação progressiva, Dewey define como pensamento reflexivo aquele que “conjuga o fazer e o pensar na construção de uma linha de raciocínio visando a elaboração de soluções que resolvam ou esclareçam problemas” (Pazmino, 2011). O autor explora um entendimento de educação baseada no aspecto experimental, partindo da problemática construída na relação com as coisas, gerando perguntas e hipóteses a serem testadas e analisadas como uma forma de conhecer a partir do binômio prática/reflexão.

Outros teóricos associaram essas noções ao campo do Design. Partindo do mesmo princípio reflexivo subjacente, Schön (1983, *apud* Cross 2004) diz que o processo de Design envolve uma “conversação reflexiva com a situação”. Tal conversação representa o movimento pelo qual o designer aborda de forma indutiva os sistemas com que interage, reforçando a ideia de projeto em Design como uma construção do problema nas suas múltiplas derivações, a partir da associação de informações resultantes de uma avaliação inicial com dados que sejam frutos da experimentação dentro do sistema. Assim, o designer explora a situação (ou o sistema em estado inicial) por dentro, numa definição e redefinição que resultam da ação responsiva do agente e do sistema.

Assim, Schön baseia-se no padrão de aprendizagem levado a cabo num ateliê de projetos, a fim de formar um profissional reflexivo. Esse profissional seria alguém capaz de ensinar um diálogo com a situação e com sua própria *performance*, como modos de angariar dados sobre a situação abordada. O autor então concebeu o desenvolvimento da prática reflexiva baseada em três conceitos. O primeiro, **conhecimento-na-ação**, refere-se ao conhecimento intuitivo, experimental, contido na ação em si. O segundo, **reflexão-na-ação**, propõe uma

pausa para se refletir em meio à ação, permitindo a reorganização daquilo que estamos fazendo. O terceiro, **reflexão sobre a reflexão-na-ação**, compreende que, ao observar e refletir, tornamo-nos capazes de descrever nossas ações, realizando, aí, um exame sobre a ação realizada e seus resultados, o que permite novas percepções e conhecimentos sobre os problemas estudados.

Também relacionado à forma de atuar está a qualidade das situações abordadas pelos designers. Dewey (in Schön, 2000, *apud* Oliveira, 2009) “via o designer como alguém que converte situações indeterminadas em determinadas, num processo de encadeamento envolvendo análise e crítica, configurando uma teia de ações projetadas com consequências e implicações descobertas”. A ideia de situações indeterminadas relaciona-se ao tipo de problemas abordados pelo designer. Schön diz que os problemas do mundo real não se apresentam com estruturas bem delineadas. Muitas vezes, as situações apresentam-se com questões para as quais não se pode formular soluções através do recurso a teorias ou técnicas que compõem o arcabouço presente do sujeito. Por exemplo:

“Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. **Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.**” (grifo meu) (Schön, 2000)

Em sua crítica à racionalidade técnica, Schön toca em pontos fundamentais e em consonância à prática do designer. Seu exemplo traz uma situação em que o conhecimento ou técnicas já existentes não trazem uma solução definida para o problema prático colocado. Na verdade, as condições do problema suplantam o repertório disponível ao sujeito, no caso, a professora. A forma de responder à situação é atuar de forma experimental, buscando extrair da aplicação de “estratégias situacionais” mais informações que permitam a construção (em conjunção com o arcabouço já possuído pela professora) de um repertório mais largo e rico. Em relação ao campo aqui estudado, Cross (2007) escreve que, para agir em problemas complexos (ou delineados de forma imprecisa), o designer

deve ser capaz de esboçar uma primeira definição e explorar a situação através de tentativas de solução que possibilitem a redefinição ou a mudança da situação problemática.

O conceito de problemas complexos é tratado por Buchanan (1995), reproduzindo o entendimento de Rittel, que dizia que os problemas complexos (ou mal definidos) são um tipo de problema de sistemas sociais que são caracterizados por serem mal definidos, nos quais as informações são confusas, nos quais há muitos clientes e responsáveis por decisões com valores conflitantes, e nos quais as ramificações em todo o sistema são profundamente confusas (Buchanan, 1995). Buchanan diz que esse tipo de problema não tem condições definitivas, não tendo, portanto, uma única formulação correta, mas compreende que toda formulação de determinado problema corresponde à formulação de uma solução particular àquele recorte ou entendimento.

Desta forma, o tipo de problema enfrentado pelo designer é mal definido e traz dados conflitantes ou não comparáveis, sendo o papel do designer mapear e integrar esses dados numa primeira impressão do problema, gerando uma definição provisória que possibilitará o estímulo de resolver a situação através de uma tentativa experimental de solução. Tal tentativa validará grupos de dados e trará outros dados, reorganizando o entendimento da situação e convidando o agente a um novo mapeamento e indução, baseados na reformulação do problema. Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto promove uma reformulação na estrutura cognitiva relacionada àquela determinada situação. Também podemos entender que a uma dada situação problemática não cabe uma única resposta correta ou solução definitiva. Simon (1981) traz uma ótima formulação nesse sentido, dizendo que disciplinas projetuais ou de premência prática “se preocupam não com a necessidade, mas com aquilo que é contingente – não em como as coisas são, mas como elas deveriam ser” (Leite in Coelho, 2011). Por esses atributos dos problemas abordados pelo designer e por sua prática reflexiva, entendemos que o modelo estrutural de Findeli é a melhor representação para a relação ensejada entre o designer e a situação abordada; a fim de potencializar um estado ideal do sistema, o designer vai conhecê-lo por dentro e, em conjunto com os atores ali presentes, promoverá uma mudança no estado inicial. Diz Pazmino:

“Cross (2004) sustenta suas teorias em estudos experimentais sobre a natureza das

habilidades cognitivas pertinentes ao projetar, ficando claro para ele que arquitetos, engenheiros e outros designers adotam uma estratégia de resolução de problemas baseada em geração e teste de soluções potenciais.” (Pazmino, 2011)

O designer, então, reformula o entendimento dos cenários abordados pela indução experimental em busca de soluções. Nessa indução, ele redefine o problema, refina sua oportunidade e reestrutura a estrutura cognitiva relativa ao sistema abordado pelas experiências realizadas. Assim, ele vai recorrendo a suas habilidades, orquestradas por suas competências, com base na reestruturação dos contornos (ou mudanças do estado) do sistema em que interfere. Para Cross (2004), o processo de pensamento do agente do campo do Design pode ser decomposto em cinco aspectos: abordagem de problemas mal definidos, abordagem com foco na solução (como modo de resolver o problema, em detrimento da análise em busca de uma regra geral que fundamente uma solução geral), pensamento construtivo (com o foco em produzir novas formas a partir dos resultados das experimentações), codificação de exigências abstratas em objetos concretos e decodificar e recodificar a linguagem do objeto.

A ideia de um campo que se modifica estruturalmente a partir da prática, definido também por Magalhães, aponta, de um lado, pelo ponto de vista epistemológico, para um campo e uma prática dialéticas, e de outro, pelo ponto de vista da profissão, para uma prática calcada na autorreflexão constante, num processo dialógico e no pensamento reflexivo. Cabe entender as noções que subsidiam a reflexão sobre o modo de atuar do profissional do campo, manifestado nas competências requeridas para a concessão de graduação em Design.

9.2. O diálogo entre política, formação e campo

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) diz, no seu artigo 2º, que a educação, em gênero, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quanto à educação superior, o texto revela, no artigo 43º de seu capítulo IV, objetivos relacionados ao abastecimento dos setores profissionais, ao desenvolvimento da ciência e do conhecimento (e o compartilhamento com a sociedade dos conteúdos aí gerados) e ao conhecimento profundo dos problemas

do entorno. Reforça a LDB, em excerto do documento 1, quanto ao compromisso das instituições em relação à formação, que os bacharelados devem comprometer-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).

Profissão, conhecimento científico e compreensão das mazelas do mundo contemporâneo configuram-se em eixos que estruturam as metas divulgadas quanto a esse extrato da educação. A concepção do profissional a ser formado não é mais a de alguém que possua um conjunto de competências técnicas determinado e estanque, mas de alguém que possua competências que lhe permitam ler contextos, condições de trabalho e produção e manter uma constante cultura de atualização em relação às demandas do entorno. “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; formar diplomados em diversas áreas do conhecimento - a fim de ingressarem nos setores profissionais ; incentivar a pesquisa e a investigação científica – a fim de desenvolver a ciência, a cultura e a tecnologia, com vistas a “desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” - e “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” são as metas que manifestam as facetas acadêmicas, econômicas, científicas e sociais das instituições de ensino superior. Tais facetas regem as missões de todo curso universitário, inclusive aqueles que investigamos.

Lei de Diretrizes e Bases
<p>Dos Princípios e Fins da Educação Nacional</p> <p>Art. 2o. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3o. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p>

- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Da Educação Superior

Art. 43o. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 53o. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários.” disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Design

Parecer 0195/2003

“É evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário 'servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais'.”

Resolução 05/2004

“Art. 3o O curso de graduação em Design deve ensejar, 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 sócio-econômico e cultural.”

“Art. 7o O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1o O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produções artísticas, industriais e de comunicação visual, ou outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal.

§ 2o As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído,

resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3o Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Design, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.”

“Art. 8o As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.”

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 reforça os dispositivos do sistema ao destacar as seguintes metas:

“Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Estratégias:

13.1) Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão.

13.2) Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação.

13.5) Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação stricto sensu.

(...)

13.6) Substituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e

internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

(...)

15.8) Induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.” (fonte: Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020)

Autonomia e liberdade são conferidas às instituições acadêmicas. A compreensão de sua função mediadora entre os contornos da área, as demandas mercadológicas e sociais pelo profissional a ser formado e os contextos onde se insere cada curso é denotado no discurso da lei. A observação, no projeto político pedagógico de cada curso, das especialidades necessárias ao contexto atendido e das demandas locais é uma condição fundamental para o plano de cursos no novo paradigma. Sob este paradigma, transfere-se também para as instituições a responsabilidade de conferir confiabilidade aos profissionais por ela educados, sendo agora as universidades avaliadas e, conseqüentemente, sua confiabilidade legitimada ou não. Nessa transferência de atribuição, e na necessidade de se formar um profissional “adaptável”, entendemos que há também uma oportunidade de planejar projetos político-pedagógicos que eduquem diferentes perfis de profissional, preparados para as condições locais de produção econômica e sociocultural dos contextos onde se insere cada curso. Nesse sentido, existe uma nova possibilidade de alargamento da atividade, redefinindo os contornos do campo e tornando o profissional cada vez mais relevante para novas comunidades. Mas este aproveitamento de oportunidade não aparece nos discursos das declarações estudadas.

O educando deve ser formado não apenas seguindo preceitos técnicos e a qualificação profissional para a inserção no mercado. Há, antes de tudo, publicados na LDB, alguns objetivos relacionados à formação de um cidadão ético, autônomo, reflexivo, capaz de criar culturalmente e de analisar o contexto em que sua prática se insere. Tais preceitos estão subjacentes à educação e devem ser alcançados ou reforçados na educação superior.

Especificamente quanto à educação superior na área do Design, tais facetas se aplicam com determinadas especificidades. Cada área pode contribuir e realizar sua missão de uma forma particular. O Design, por seu aspecto humano e social, tem o dever de pensar de que modo vem realizando seu papel, assim como uma

área de conhecimento, inserida neste contexto e subordinada a tais discursos. Existe, entre a LDB e as NDCNs, um caráter de soma nas atribuições aos cursos. Existe, no ENADE, um caráter de avaliação da educação oferecida para a manutenção da qualidade em consonância com os objetivos manifestados nas atribuições.

A relação entre a missão educativa e as qualidades do campo têm influência nas ações formativas perpetradas pelos bacharelados. Couto (2010) revela que “o próprio dinamismo da área está sempre a exigir revisão de conceitos, enfoques e aportes teóricos”. Se, por um lado, as NDCNs trazem um discurso de regulação, representando uma política que subordina, por outro lado, em tal política, existe uma possibilidade da revisão das práticas educativas, existe a semente para a proposição do novo, à luz do exame de práticas anteriores. As concepções trazidas nas Diretrizes para a área do Design celebram uma visão que procura conferir autonomia ao educando, que confere flexibilidade e autonomia às graduações, convidando as mesmas para a proposição de respostas singulares e diferenciadas às orientações, subordinadas não apenas ao seu texto, mas também às necessidades do contexto onde está incrustada cada instituição. Tal concepção reforça a missão social das instituições de ensino superior.

As NDCNs rompem com a lógica dos Currículos Mínimos Profissionais. O paradigma anterior partia do pressuposto de que a formação superior e a qualificação para o exercício de uma profissão seriam o resultado exclusivo das matérias profissionalizantes cursadas dentro de um curso superior. Todos os cursos de uma determinada área, portanto, estavam subordinados a um mesmo currículo de formação, ainda que estivessem em locais do país que apresentassem cenários socioculturais, horizontes econômicos e tecnológicos e parques produtivos diferenciados.

Resultado da celebração da nova LDB, as diretrizes curriculares, portanto, “ênfatizam a dimensão política das instituições de ensino superior, levando-as a assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas demandas sociais e aos avanços tecnológicos e científicos do País” (Couto, 2010). No novo paradigma manifestado nas NDCNs, o conceito de formação se modifica. Agora, a formação de nível superior se constitui num “processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização

curricular, a autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças, para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto” (Couto, 2010).

Observando pela perspectiva do campo do Design, tais parâmetros estão em consonância com as reivindicações de Findeli (2001). O autor enxerga um descompasso entre a época e a formação na área. Sua crítica tem como objeto as tensões entre os discursos epistemológicos do campo e os currículos vigentes para a formação do designer contemporâneo. Seu objetivo é sinalizar para a necessidade de revisão dos percursos de formação, sem continuar com aquilo que ele via como reprodução de modelos curriculares clássicos.

Findeli atribui as mudanças contemporâneas no campo do Design a alguns fatores. Dentre eles, o teórico canadense destaca o efeito da engenharia de produto e do marketing no Design, manifestados no determinismo da razão instrumental e no protagonismo conferido ao fator econômico como um critério de avaliação predominante. Ele critica a cosmologia restrita ao mercado, a ênfase na produção material e a visão do usuário como consumidor (ou do ser humano enquadrado por relações ergonômicas e cognitivas) como fatores que afastam a educação em Design do propósito contemporâneo, como uma disciplina projetual inserida num contexto que demanda uma visão de campo menos inscrita em seus aspectos econômico, produtivo ou positivista e mais relacionada a seus aspectos humanos e sociais, enquanto campo interdisciplinar, numa integração de saberes diversos. Não se afasta assim seu caráter produtivo, mas questiona-se aí o protagonismo que esse caráter assume, e como este papel pode criar um descompasso entre as demandas da sociedade contemporânea e a oferta desempenhada pelo Design.

Convém observar que esta pesquisa se centra nas evidências discursivas que ligam as prescrições políticas e as respostas institucionais. Existe uma oportunidade de reforma nas diretrizes. Nos discursos, vemos o reflexo direto de tais orientações na reforma programático-curricular de alguns dos mais antigos cursos de Design. Vemos também diferentes visões sobre a promessa do curso. Algumas declarações concentram-se na apresentação do papel social do designer. Outras deixam claro seu envolvimento em processos produtivos e seu papel junto aos campos econômicos e tecnológicos. Há ainda aquela que estrutura seu discurso em torno das possibilidades de atuação profissional existentes hoje em

dia. Se todas respondem positivamente às estruturas de regulação, suas promessas diferentes atraem e formam públicos diferentes.

Se adicionarmos à equação as mudanças nos papéis das universidades no cenário contemporâneo mundial (The Economist, 1997), vemos as esferas acadêmica, profissional, econômica e produtiva num movimento de interação, gerando novas possibilidades que alimentam tanto a produção científica quanto a produção econômica de seus países. No exterior, as parcerias modificam a face de instituições de grande importância – como o MIT, que, em parceria com a iniciativa privada, realiza trabalhos que atendem tanto ao aspecto científico e educativo, quanto ao aspecto empreendedor e econômico. Instituições clássicas como Cambridge e Oxford também compreendem e implementam alterações frente às demandas atuais.

A relação entre a iniciativa privada e o Design, entretanto, também tem outras perspectivas. O Guia do Estudante (Editora Abril, 2012), publicação anual que apresenta os cursos de graduação para o público jovem, denota a relação entre a carreira de designer e a produção de objetos de consumo. A publicação atrela o aquecimento do mercado na área à necessidade de aperfeiçoar e tornar mais valiosos os bens de consumo. A necessidade de diferenciar os produtos nacionais dos produtos estrangeiros é um dos fatores que justifica o aumento do mercado. A diversidade de áreas de atuação do profissional também é destacada como uma vantagem da carreira. O ponto de vista do discurso da publicação é mostrar quais as possibilidades de atuação que a profissão oferece, para o público que ainda está pesquisando que carreira seguir. Destaca a publicação a presença dos maiores escritórios de Design em São Paulo e o crescimento de demanda pelo profissional na Região Sul por conta do desenvolvimento do setor industrial. Sendo assim, a publicação já destaca a relação entre o Design e a configuração dos objetos responsáveis pela movimentação do mercado de consumo.

A avaliação trienal da Capes, de 2010, observa a relação entre a concentração dos cursos de Design e o grau de industrialização dos estados. Destaca a avaliação, no entanto, a preocupação com a relação distorcida entre a oferta de pessoal capacitado e a demanda do mercado. Tal perspectiva traz novamente a relação entre a formação e a inserção no mercado, relacionando economia e graduação.

Historicamente, a relação entre indústria e Design marca as iniciativas de incentivo ao estabelecimento do ensino e da pesquisa na área. Diferentes programas governamentais buscaram criar pontes entre a cadeia produtiva e a educação em Design. A concepção de formação direcionada à geração de agentes capazes de incrementar formal e funcionalmente os produtos disponíveis no mercado, para agregar valor aos objetos de consumo, domina os discursos citados. O Design, aí, em parceria com a iniciativa privada, tem seu valor atrelado não à capacidade de desenvolver tecnologia, mas à capacidade de trazer mais valor aos bens produzidos. Do mesmo modo, o processo de abertura de novas habilitações, justificadas pelo aparecimento de novas tecnologias e, conseqüentemente, novos nichos de atuação no mercado, ilustram uma distorção nos valores e na missão das instituições de formação. Tais discursos ilustram as críticas trazidas por Findeli, que aponta a ênfase direcionada à produção material e ao mercado como elementos que distanciam a esfera acadêmica da área das demandas da sociedade.

No Brasil, alguns programas de incentivo à área foram implementados e interrompidos. Em comum, os programas sempre mantiveram a diretriz de fomentar o Design pelo diálogo entre os setores industrial e acadêmico. Entre esses programas, merecem destaque o Laboratório Brasileiro de Design (Pereira, Medeiros & Silva, 2010) e o Programa Brasileiro de Design (BRASIL, 2002).

O primeiro foi uma iniciativa que se estendeu de 1984 a 1997. Destacado na avaliação trienal da Capes (BRASIL, 2010), como um dos eventos importantes na história do Design no país, o Laboratório Brasileiro de Design iniciou seus trabalhos como Laboratório Brasileiro de Desenho Industrial.

Em artigo de 2010, Pereira, Medeiros & Silva fazem uma revisão da importância histórica do Laboratório para o estabelecimento do Design no Brasil. No texto, uma vez mais, o paralelo entre a indústria manufatureira e o estabelecimento e desenvolvimento da área no país serve de pano de fundo para o estudo histórico. O Design é definido por seu papel “como fator de competitividade” e “forma de alavancar a produção brasileira” (Pereira, Medeiros & Silva, 2010). E é essa a motivação para a criação, por parte do governo brasileiro, em 1984, de três laboratórios de Design, espalhados pelo território nacional: um em Florianópolis (Santa Catarina); um em São Carlos (interior do estado de São Paulo) e o último em Campina Grande (Paraíba). O objetivo deles era o de “apoiar as empresas brasileiras a aumentar a competitividade de seus

produtos e serviços, auxiliando no desenvolvimento de novos produtos; capacitar recursos humanos em design, complementando a formação acadêmica; desenvolver projetos e pesquisas de interesse social; promover eventos que discutissem o design; captar, processar e difundir informações técnicas de interesse do design” (Pereira, Medeiros & Silva, 2010). A proposta desse programa, portanto, se definia pela criação de uma cultura do Design tanto junto aos meios produtivos quanto junto à sociedade, levando o conhecimento acerca da atividade a todos. A partir de 1987, os laboratórios da região Sudeste e do Nordeste são fechados e o programa continua apenas com seu representante no Sul, rebatizado no ano seguinte de Laboratório Brasileiro de Design Industrial (LBDI). O LBDI, a fim de cumprir sua missão, oferecia “cursos de aperfeiçoamento aos profissionais já graduados e assessoria técnica na área de design destinadas às pequenas e médias empresas do estado” (Pereira, Medeiros & Silva, 2010).

Os projetos direcionados a parceiros menores eram raramente implementados, além de possuírem pequena repercussão. Com a finalidade de gerar maior impacto, o laboratório redirecionou seu foco para o atendimento a empresas de maior porte. Mudanças de política governamental levaram a mudanças que acarretaram, em 1997, o fechamento do LBDI.

Ao longo de sua existência foram desenvolvidos 120 projetos, dos quais apenas 10 a 20% foram implantados. Refletindo sobre a narrativa da história do programa, Moraes (2006) indica que um dos fatores para o pequeno impacto foi devido à falta de interesse das pequenas e médias empresas, quer pela falta de capacidade tecnológica, quer pela ausência de recursos financeiros para a sua implantação. Barroso Neto (1998), que havia sido seu coordenador entre 1987 e 1989, e novamente de 1993 até o final, destaca também a baixa capacidade de atendimento às demandas da indústria e a falta de intercâmbio dentro do Brasil.

Esse exemplo traz pontos relevantes para a pesquisa aqui desenvolvida. Novamente, a capacidade produtiva e a indústria são focos para a atividade do Design. Convém notar, no entanto, que a tecnologia, ponto importante para a definição do campo, como veremos adiante, torna-se um dos empecilhos para a implantação de uma cultura do Design, pelo fato de diminuir o impacto do atendimento a uma grande parcela do setor econômico produtivo, composta pelas pequenas e médias empresas. O designer como produtor de tecnologias não

encontra espaço aí, quer pela falta de visão estratégica inicial, quer pela falta de investimentos em pesquisa. Barroso Neto (1998) novamente, credita a descontinuidade do programa a uma questão crucial de planejamento: a decisão de transferir o LBDI para a “esfera industrial, não assumindo o laboratório como centro de pesquisa” (Pereira, Medeiros & Silva, 2010). Através de tal voz, é difícil deixar de notar os vestígios da crítica de Findeli.

O segundo programa é, de fato, um conjunto de ações levado a cabo por um grupo de instituições. O grupo que coordenava o Programa Brasileiro do Design (PBD) era formado por associações dos setores industriais, instituições de ensino e órgãos de fomento e governamentais. A composição mostra a interação entre os setores acadêmico, industrial, econômico e governamental, no sentido de incentivar novamente o estabelecimento de uma cultura do Design. O programa foi extinto em 2012, mas deixou alguns frutos como o portal DesignBrasil⁹.

“Lançado em 1995, o Programa Brasileiro do Design – PBD é uma iniciativa do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, voltada para a inserção e incremento da gestão do design nos setores produtivos brasileiros que vigorou até 2012.” (fonte: DesignBrasil)

“Inserção e incremento da gestão do design nos setores produtivos brasileiros” é o enunciado que denuncia a manutenção do mesmo norte anteriormente explorado como motivador para o estabelecimento do Design no país. O programa de grande alcance e abrangência inseriu-se em diferentes áreas. Entre seus parceiros, estavam órgãos relacionados à exportação, destacando a coordenação da iniciativa (BRASIL, 2002) como uma oportunidade para o PBD, a “demanda externa por produtos diferenciados – materiais genuínos, referências culturais, produtos de matéria prima certificada, conhecimentos tradicionais, utilização sustentável da biodiversidade”.

O relato histórico demonstra a ligação entre ensino e sociedade. Também demonstra as visões históricas sobre o que o Design pode fazer pelo país. No entanto, as diretrizes trazem um convite para que o campo se repense em seu aspecto formativo: como criaremos as próximas gerações de designers? De que forma sua prática vai redefinir a compreensão da sociedade em relação ao campo?

⁹ <www.designbrasil.org.br>

A política ora estudada foi elaborada por agentes do campo. Seus mecanismos de avaliação são mantidos por representantes da área. O convite estendido às instituições é o de formularem propostas singulares e conectadas a seus contextos. A LDB, que sustenta a política das NDCNs, pede que a instituição de educação superior produza um conhecimento sobre o homem em seu contexto e que contribua no desenvolvimento e na divulgação da cultura e da ciência.

A formação de um designer é um processo que reúne diferentes instâncias. Existe um estudante egresso do sistema de ensino médio, com potencial para seguir diferentes carreiras e com diversas perspectivas: o exercício da vocação, o exercício profissional, a carreira e a recompensa. Existe uma política que orienta, avalia e regulamenta as instituições que oferecem tal formação, manifestando diversas condições: o perfil do egresso, conteúdos curriculares básicos para a formação na área, objetivos, as competências e as habilidades para a atuação profissional. Existem as cadeias produtivas e o mercado de trabalho, que demandam a formação e a qualificação da mão de obra, ao mesmo tempo em que podem se alimentar de resultados de pesquisas e tecnologias desenvolvidas em parceria com as universidades. Existe a sociedade, que demanda um destino profissional, educacional e formativo para seus indivíduos, de forma que se tornem membros produtivos de um determinado círculo. Existem ainda as instituições de ensino, que respondem às orientações da política, aos anseios da sociedade, às demandas do mercado de trabalho e às expectativas do aluno, sem deixar de levar em consideração aquilo que conforma o campo do saber no qual se insere aquele profissional, a fim de não contribuir na perda de relevância do campo e da prática profissional. Instituições que, em essência, deveriam fazer mais do que manter padrões, deveriam antecipar e anunciar valores para o campo em resposta à leitura crítica constante das ações e interações de todos os agentes envolvidos no contexto contemporâneo.

Retomando a análise do Programa Brasileiro do Design (BRASIL, 2002, p. 7), vemos que os “setores acadêmico, profissional e industrial” são esferas de importância no desenho do campo. O PBD, no entanto, destaca a “caracterização das necessidades do setor produtivo com relação às competências essenciais (*core competences*) do perfil do profissional da área”. O perfil do designer, portanto, para o mais recente programa a tentar incentivar uma cultura do Design, deve

aproximar-se mais de sua atuação junto aos setores produtivos que do desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

O termo competências aparece relacionado à qualificação do profissional a fim de atender aos setores produtivos regionais e nacionais. Dialogando com os eixos de competências contido nas NDCNs, vemos aí o destaque ao sexto e ao sétimo eixos, relacionados às competências e habilidades necessárias ao conhecimento do setor produtivo e à gerência de produção. O termo ‘perfil do profissional’ aparece, destacando como protagonista na formação a relação entre o designer e a produção.

NDCNs	ENADE
I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;	1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística); 2) conectar fundamentos conhecidos para produzir conhecimento ou procedimento novo (criatividade); 3) implementar novos conhecimentos ou procedimentos (inovação); 10) desenvolver iniciativa empreendedora; 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 18) identificar demandas da Sociedade e propor soluções de Design;
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;	4) desenvolver senso estético; 5) desenvolver percepção visual, espacial e de proporcionalidade; 6) desenvolver raciocínio lógico e o raciocínio geométrico; 7) aprimorar expressão verbal; 8) aprimorar expressão visual; 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 13) dominar a linguagem técnica do Design;
III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes	1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística);

<p>interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;</p>	<p>7) aprimorar expressão verbal; 8) aprimorar expressão visual; 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 10) desenvolver iniciativa empreendedora; 14) atuar em atividades interdisciplinares; 15) trabalhar em equipe; 20) desenvolver visão setorial; 24) supervisionar e coordenar projetos e serviços de Design;</p>
<p>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;</p>	<p>1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística); 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 12) aplicar conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e instrumentais à prática do projeto; 16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais; 17) contextualizar o design com visão sistêmica em aspectos ambientais, culturais, econômicos, históricos, sociais e tecnológicos; 18) identificar demandas da Sociedade e propor soluções de Design; 19) identificar, formular e resolver problemas de Design; 20) desenvolver visão setorial; 21) analisar sistemas, produtos e processos; 25) avaliar criticamente alternativas de solução para problemas; 27) avaliar a viabilidade técnica e econômica de projetos de Design; 28) considerar os fatores humanos no equacionamento e soluções de problemas;</p>
<p>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;</p>	<p>9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 13) dominar a linguagem técnica do Design; 21) analisar sistemas, produtos e processos; 22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design;</p>

	23) estabelecer conceitos e desenvolver projetos, utilizando método de Design;
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;	13) dominar a linguagem técnica do Design; 16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais; 20) desenvolver visão setorial; 21) analisar sistemas, produtos e processos; 22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design; 26) adquirir conhecimentos na área de administração da produção;
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;	9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 13) dominar a linguagem técnica do Design; 16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais; 20) desenvolver visão setorial; 21) analisar sistemas, produtos e processos; 22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design; 26) adquirir conhecimentos na área de administração da produção; 27) avaliar a viabilidade técnica e econômica de projetos de Design; 28) considerar os fatores humanos no equacionamento e soluções de problemas;
VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.	1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística); 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 10) desenvolver iniciativa empreendedora; 17) contextualizar o design com visão sistêmica em aspectos ambientais, culturais, econômicos, históricos, sociais e tecnológicos; 29) contribuir na construção de valores para a atuação profissional ética e responsável.

O perfil do designer, de acordo com o entendimento que explicita o ENADE, compreende seu caráter reflexivo e seu caráter social – em função do

atendimento às demandas humanas e sociais e sua visão humanística. Do mesmo modo, reconhece, destarte, como um profissional de premissa prática praxiológica, realizada na “concepção, ao desenvolvimento, acompanhamento e produção de projetos na sua área de competência”, ou seja, no desenvolvimento de projetos em Design, reunindo planejamento, processo e produção. Tais projetos partem de uma compreensão sistêmica de um problema, construído por seus mais diversos aspectos - “considerando componentes políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”, ligando o cenário problemático à uma nova possibilidade, por meio de uma oportunidade de projeto - “identificação e resolução de problemas de forma criativa”. É interessante notar as relações entre tal definição de perfil e as definições anteriormente abordadas de Leite (quanto aos aspectos do projeto em Design), Miller (quanto à própria definição de Design) e Bomfim (quanto ao que dá corpo à atuação no campo do Design).

Para delinear o que se espera daquele que se forma em Design, devemos recorrer a estudos que mostrem quais qualidades estão presentes no exercício da profissão. Compreender as mecânicas que fundamentam o fazer Design é uma pista fundamental para pensar criticamente o profissional que intentamos formar. Tal pensamento crítico deve animar revisões constantes do percurso de formação do graduando, compreendendo nesse projeto que os designers, em seu exercício, contribuirão para a formação de um campo semântico a partir do qual a própria área será significada.

A formação deste profissional deve primar pelo exercício projetual, portanto. Desenvolver competências para realizar a prática reflexiva requerida pelo campo e ensejar de forma bem sucedida o processo dialético e dialógico desenrolado em cada projeto requer capacidades e habilidades que estão além da técnica material ou do conhecimento operacional. O profissional do campo deve ser capaz de lançar um olhar holístico e se entender como parte de um sistema, recorrendo a todos os atores ali inscritos como colaboradores, compreendendo assim o caráter cíclico do trabalho, através do qual realiza uma crítica sobre a existência. Deve entender também que a experimentação orientada para a solução é parte de seu modo de conhecer, e que suas soluções não serão a única resposta a todas as condições de um determinado cenário complexo, mas um modo de induzir o sistema a decompor situações indeterminadas e reconstruí-las em situações determinadas, procedendo, então, a alteração do estado dessas situações

do *status quo* para um estado ideal, cujo alcance foi traçado como meta. A noção de teia de ações compreende as imbricações entre os momentos do projeto e as respostas necessárias ao projetista para seu prosseguimento. Desse modo, formar o profissional para agir numa “conversação reflexiva com a situação” parece tarefa difícil, pelas diversas nuances que tais processos circunscrevem. Para realizar tal tarefa, o exercício projetual parece ser a melhor forma de antecipar o tipo de orquestração necessária ao desenvolvimento das ações inscritas na atuação do designer. A atividade, calcada na experimentação e no processo dialético de conhecimento dos contextos abordados, não pode prescindir de ser aprendida na ação, na experiência caracterizada pelos três aspectos da prática reflexiva – operando, portanto, não apenas o produzir, mas o planejar e o refletir, que se alimentem e promovam a conversação reflexiva tanto com a situação em que se projeta, mas com a experiência didática em curso.

De fato, considerando a intenção em formar um agente capaz de se apropriar de forma compreensiva de um cenário, construir o problema por suas diferentes dimensões, a partir de pesquisa, planejamento, desenho e da geração de soluções não definitivas, operando um processo de pensamento direcionado ao desenvolvimento de algo que vai promover uma alteração dinâmica naquele cenário trabalhado, deve-se constantemente analisar e criticar os projetos de formação. É essa oportunidade que as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram, animando a crítica e a busca pelo desenvolvimento de novos percursos de formação, coerentes com o cenário contemporâneo e o papel ativo, mediador e formativo conferido às instituições de ensino superior.

Apontando para a relevância da questão ora tratada, diz Bomfim (2004 in Couto, 2008):

“Mesmo com o notável crescimento do interesse pela história da configuração de artefatos no Brasil, inclusive no que tange às instituições de ensino, enfocando o aprendizado desta atividade, um fato salta aos olhos: o ensino de design é observado sob a ótica de diferentes pensamentos pedagógicos, discutidos quanto aos recursos metodológicos empregados, perscrutado em relação aos resultados alcançados, mas tais estudos raramente se ocupam da legislação oficial, que regeu a educação brasileira de modo geral, o que obviamente inclui o design.”

Sobre a necessidade de rever os processos e delinear as pontes entre legislação, currículo, campo e sociedade, Bomfim (2004 in Couto, 2008) atenta para o fato da reprodução das visões no início do processo de ensino de Design no Brasil. O discurso inicial repassado por ex-alunos, tornados professores para as novas gerações, garantia a manutenção de uma voz. O movimento que nos interessa é o diálogo, promovido pela nova legislação e que convida, em sua letra, ao aparecimento de diversas vozes.

“Talvez porque a ESDI tenha sido criada como uma Instituição isolada permaneceu um consenso silencioso de que o ensino do design pertenceria a um processo à parte dos demais bacharelados. Acrescenta-se a este fato a inexperiência das primeiras gerações de professores, em sua grande maioria ex-alunos, despreparados didática e pedagogicamente para o exercício da educação no ensino superior. Ensinava-se mais ou menos o que se havia aprendido, com auxílio do que o empirismo acrescentou. E, neste sentido, somos ainda em grande parte rapsodos declamando trechos enxertados da nossa odisséia.”

A proposta aqui é trazer à luz o *status* da nossa odisséia. É refletir, a partir das relações destacadas, sobre as relações ensejadas e sobre a premência de uma constante avaliação e crítica dos rumos que o campo toma no país. Aqui, o recorte se dá na relação entre a legislação e a formação sob a perspectiva do perfil de egresso que tomamos como meta, e do rol de competências que ora define esse perfil. O recurso a dados históricos e a contextos sobre a educação na área serve de pano de fundo para analisarmos os caminhos que tomamos. Tal traçado não se dá pela coincidência, mas pelos diferentes meandros que manifestam os diferentes direcionamentos tomados pelos órgãos responsáveis pela educação no Design.

Couto (2008) pontua algumas questões a partir das Diretrizes Curriculares. Sobre os objetivos de cada curso e de como cada um deve levar em consideração sua inserção institucional, política, geográfica e social. Sobre as oportunidades que a instituição deve engendrar a fim de levar a cabo a constante atualização profissional. Sobre o contexto em que se localiza e os aspectos que devem influir no projeto de curso. Sobre os modos de articulação entre teoria e prática, valorizando estágios, pesquisa e atividades de extensão. Sobre a autonomia do educando e o sistema de avaliação adequado a tal caráter. Sobre o papel comunitário do bacharelado e a produção que pode disponibilizar à sociedade, com a finalidade de auxiliar no crescimento e avanço da ciência e tecnologia.

Finalmente, sobre o reconhecimento de competências e habilidades adquiridas pelo aluno.

Todas são dimensões diferentes. Todas, porém, são dimensões interligadas, por trazerem diferentes perspectivas do mesmo sistema. Facetas conectadas por se ampararem nas novas concepções e no paradigma trazidos pelas diretrizes.

Love (2002) já tratava das mazelas do campo do Design como aspectos definidores e, ao mesmo tempo, desafiadores a essa definição. Seu caráter interdisciplinar e seus contornos difusos são levados à prática pelo agente do campo, sujeito que projeta com o recurso a saberes e técnicas de disciplinas associadas. A competência fundamental do designer, então, é ser capaz de ativar tais conhecimentos e capacidades, recorrer a tais saberes e competências a partir da práxis projetual.

Dos discursos analisados, o polo generalista e o polo especialista indicam diferenças na visão do papel do designer. Pela concepção trazida por Love (2002) quanto ao que liga a ação do designer com a definição do campo; pela concepção de disciplina projetual trazida por Leite e Magalhães (in Coelho, 2011) e Couto (1997) – e reafirmada nos discursos das declarações ; pela concepção do designer como profissional reflexivo trazida por Schön (1983) e Cross (2004), a especialização técnica e produtiva vai de encontro à formação do profissional “adaptável”, autônomo e que necessita de uma cultura de atualização, aspectos trazidos nas NDCNs. Do mesmo modo, a especialização técnica direciona o designer ao setor econômico e industrial, limitando, de fato, o lastro e a capacidade para a inovação – presente nas declarações - e para o desenvolvimento tecnológico (Couto, 1997), caráter fundamental da profissão.

Em relação à atuação do profissional, quanto a seu *locus*, vemos polarização entre o aspecto econômico-produtivo (o Design como incremento da produção) e o aspecto social e humano. Marcadamente, recorreremos à declaração institucional da PUC-Rio, em consonância com Findeli (2001) ao reafirmar o aspecto social e humano da prática do Design:

“O Design Social ou Design em Parceria tem como característica básica a participação do indivíduo ou do grupo social com o qual se projeta, em praticamente todas as etapas do processo de produção. A interação entre o designer e o grupo social permite o bom entendimento do contexto social e garante a abordagem de um problema, identificado e

definido pelo próprio grupo. Esta prática favorece a geração de soluções apropriadas, sempre em consonância com os anseios e necessidades da população envolvida.” (PUC-Rio)

Considerando a possibilidade de prática do Design em parceria, alterando o sistema social de um estado A para um estado B (Findeli, 2001), não estaria aí o lugar do caráter inovador do designer? Mais ainda, considerando a afirmação do Design como uma disciplina projetual de viés tecnológico e a compreensão de tecnologia (Couto, 2008) - “não está separada da teoria nem é mera aplicação da ciência pura, mas tem um componente criativo particularmente manifestado na pesquisa tecnológica e no planejamento de políticas tecnológicas” -, a articulação teórico-prática que marca a ação do designer denota seu aspecto não apenas de usuário da tecnologia, mas, sim, de produtor de tecnologias. Nesse sentido, as habilitações ligadas aos meios e suportes digitais, presentes nas declarações, suprimem esta qualidade do profissional, conferindo a esse agente um papel passivo na sua capacidade de utilizar tais tecnologias.

Sobre o subentendimento da atividade, vale relembra Couto (1997):

“É igualmente equivocado continuar entendendo o produto do Design como estética minimal aplicada, ou apenas como um produto estético, orientado para o consumo. Jonas diz que a formação e a qualificação do designer, hoje em dia, abrangem o reconhecimento geral e a definição de critérios práticos e sociais de uso para o produto, assim como o desenvolvimento de soluções construtivas para ele.”

Mas não é isso que apresentam os discursos de programas institucionais de fomento ao Design. E não é isso que denota a leitura dos dados feita pela avaliação trienal da Capes (BRASIL, 2010), como já visto. Mesmo as declarações institucionais manifestam tal aspecto, subtraindo do perfil do designer seu aspecto de agente de inovação social e tecnológica, enquanto destaca os conhecimentos necessários para a inserção no mercado.

Ao observarmos novamente a tabela que traz os eixos orientadores de competências e habilidades do designer presentes nas NDCNs, vemos que, dos oito eixos, apenas dois (VI e VII) se dedicam ao aspecto produtivo da profissão. O Eixo I aborda a capacidade criativa para gerar respostas aos anseios e necessidades da sociedade. O Eixo II fala das capacidades de representação,

expressão e comunicação de suas formulações. O Eixo III aborda a interlocução com especialistas de outras áreas, a fim de realizar o enfoque interdisciplinar que marca a ação projetiva do designer. O Eixo IV e o Eixo VIII se relacionam, como aspectos que permitem a detecção e a elaboração de problemas num dado contexto, bem como a proposição de soluções. Por fim, o Eixo V trata da instrumentalização metodológica para a *performance* e o desenvolvimento do projeto.

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	capacidade de conceituação e concatenação, compreensão da morfologia dinâmica do sistema, incluindo insumos passíveis de operação – tanto	Comportamento individual dos sujeitos Interação sujeito-sujeito Comportamento dos contextos Comportamento dos objetos

<p>materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto</p>	<p>humanos quanto materiais -, 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</p>	<p>Interação objeto-objeto Interação sujeito-contexto Interação sujeito-objeto Interação objeto-contexto Interação sujeito-objeto-contexto</p>
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>Comportamento individual dos sujeitos</p>
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>Comportamento dos objetos Interação objeto-objeto Interação objeto-contexto</p>
<p>VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e</p>	<p>similar ao anterior, num aspecto não relacionado à montagem do objeto, mas, sim, à gestão da produção,</p>	<p>Comportamento dos contextos Comportamento dos objetos Interação objeto-objeto Interação sujeito-objeto</p>

investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção	assumindo a compreensão de 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 objeto-contexto Interação sujeito-objeto-contexto
VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócioeconômicos 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

Considerando os discursos que definem a área e a atividade, vemos que a base para equipar o designer a desempenhar seu papel de desenvolvimento tecnológico e social está centrada nos Eixos VIII e IV. O primeiro eixo destacado atenta para o repertório necessário para conhecimento dos cenários abordados. A visão histórica e prospectiva é aquela lançada por alguém capaz de projetar novos mundos (UNESP). E é ela o combustível para criticar a existência (Argan, 1992) e iniciar o processo de criação/análise/reflexão (Miller, 1994) que levam ao ponto de mudança do sistema social abordado (Findeli, 2001). Já o segundo eixo é aquele que permite a articulação entre as diferentes variáveis presentes no contexto, tanto no aspecto de elaboração do problema, quanto no aspecto de compreensão das condições existentes e necessárias para vencê-lo.

A partir do desenvolvimento dessas capacidades, do pensamento holístico e sistêmico (UFPR, PUC-Rio, UNESP), o designer vai recorrer a outros eixos de competências que permitam o desenvolvimento da criação (eixo I), instrumentalizada pela capacidade de formular e representar conceitos (eixo II) e subsidiada pelos conhecimentos de outros campos (eixo III). O canal pelo qual tais capacidades são orquestradas é ordenado pelo domínio metodológico e pelo planejamento do processo de projeto (eixo V). Para concretizar a resposta

projetada, no entanto, é necessário, antes, compreender os parâmetros, as necessidades e a capacidade instalada para a produção (eixo VI), para, enfim, produzir (eixo VII).

Observando o perfil profissiográfico esperado pelas diretrizes e pelo ENADE, vemos a preponderância do entendimento da atividade por sua perspectiva social e humana. A partir da compreensão das necessidades do homem e da sociedade, por uma ação reflexiva, crítica e criativa, o designer identifica e resolve os problemas aí incrustados. Os NDCNs dizem que a finalidade do profissional é a de produzir projetos observando o desenvolvimento das comunidades, as características dos usuários e do contexto sócioeconômico e cultural. Já o ENADE traz como objetivo, o de responder às necessidades do indivíduo e da sociedade por meio de sua forma de atuação específica.

NDCNs	ENADE
<p>“O curso de graduação em Design deve ensejar, 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.” (fonte: Resolução CNE/CES 05/2004)</p>	<p>“Apto a compreender e responder às necessidades do indivíduo e da sociedade, com ética e capacidade crítica, reflexiva e de visão humanística, referente à concepção, ao desenvolvimento, acompanhamento e produção de projetos na sua área de competência. Sua atuação se dá na identificação e resolução de problemas de forma criativa, relativamente às questões tecnológicas, funcionais e estéticas, considerando componentes políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.” (fonte: Portaria INEP 128/2009)</p>

A consideração do aspecto social reafirma a preponderância dos Eixos IV e VIII como facetas fundamentais da prática do designer. O primeiro, relacionado ao segundo como par dialógico, é o desenvolvimento de uma solução/elaboração de um problema. Os perfis reafirmam o que os discursos analisados mostram sobre o campo e reforçam a orientação que tende à formação generalista. É interessante notar as relações entre tal definição de perfil e as definições anteriormente abordadas de Leite (quanto aos aspectos do projeto em Design), Miller (quanto à própria definição de Design) e Bomfim (quanto ao que dá corpo à atuação no campo do Design).

Isso não descarta a necessidade, posterior, de compreender as condições técnicas e tecnológicas e as linguagens específicas envolvidas na confecção de determinado objeto. De tal sorte que as habilitações permitem um grau de especialização que torne mais eficiente a adequação das soluções projetadas à capacidade produtiva instalada. Conforme comenta Leite:

“Diferentes áreas do campo do design exigem processualísticas diferentes quanto ao seu projeto. Isso diz respeito, tanto aos processos, quanto aos documentos que caracterizam o projeto. Isto significa que a abordagem ao projeto de design em cada uma de suas áreas específicas implica relações de linguagem características.” (Leite in Coelho, 2011)

E, conforme demonstra a permanência do eixo VI, a relação dialética no processo projetual é aí marcada. Isto ocorre pois não se pode pôr à prova uma potencial solução sem saber por quais meios e linguagens tal conceito ganhará concretude.

O perfil que aparece na síntese das declarações também se constrói em consonância com tais discursos. O diferencial é em relação à descrição das atitudes investigativas e experimentais que pavimentam a prática do Design. É digno de nota que os discursos não se sobrepõem totalmente e que, através das declarações, possamos descobrir mais aspectos relativos à qualidade da prática profissional.

O texto da proposta do ENADE, em sua edição de 2009, oferece em detalhes uma lista com 29 competências desenvolvidas pelo profissional.

- “1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística);
- 2) conectar fundamentos conhecidos para produzir conhecimento ou procedimento novo (criatividade);
- 3) implementar novos conhecimentos ou procedimentos (inovação);
- 4) desenvolver senso estético;
- 5) desenvolver percepção visual, espacial e de proporcionalidade;
- 6) desenvolver raciocínio lógico e o raciocínio geométrico;
- 7) aprimorar expressão verbal;
- 8) aprimorar expressão visual;
- 9) ampliar a capacidade de análise e síntese;
- 10) desenvolver iniciativa empreendedora;

- 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais;
- 12) aplicar conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e instrumentais à prática do projeto;**
- 13) dominar a linguagem técnica do Design;
- 14) atuar em atividades interdisciplinares;
- 15) trabalhar em equipe;
- 16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais;
- 17) contextualizar o design com visão sistêmica em aspectos ambientais, culturais, econômicos, históricos, sociais e tecnológicos;**
- 18) identificar demandas da Sociedade e propor soluções de Design;**
- 19) identificar, formular e resolver problemas de Design;
- 20) desenvolver visão setorial;
- 21) analisar sistemas, produtos e processos;
- 22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design;
- 23) estabelecer conceitos e desenvolver projetos, utilizando método de Design;
- 24) supervisionar e coordenar projetos e serviços de Design;
- 25) avaliar criticamente alternativas de solução para problemas;
- 26) adquirir conhecimentos na área de administração da produção;
- 27) avaliar a viabilidade técnica e econômica de projetos de Design;
- 28) considerar os fatores humanos no equacionamento e soluções de problemas;**
- 29) contribuir na construção de valores para a atuação profissional ética e responsável.”
- (fonte: Parecer INEP 128/2009)

É bem evidente o fato de o aspecto humano do rol de competências do designer ser indicado em apenas um dos 29 itens. Considerando que o perfil do profissional, celebrado tanto pelos discursos da política quanto pela síntese das declarações, destaca tal aspecto como finalidade e meio da produção do agente da área, causa estranheza o aparecimento solitário (item 28) do aspecto humano e o aparecimento dos aspectos social e cultural da atividade em somente outros três itens (itens 12, 17 e 18).

Recorrendo à categorização realizada anteriormente, em diálogo com a epistemologia do campo, confirma-se a preponderância de certas competências como nucleares à prática do Design. O Eixo Central da categorização lida com competências relacionadas à criação, produção, projeção, expressão e comunicação. Chama a atenção o aparecimento do termo “iniciativa empreendedora”, conceito que aparece apenas em duas declarações – como um critério para a atuação do designer, segundo a UFSC, e como um aspecto

estimulado pela UAM. Observamos também que, além de haver apenas uma ocorrência do termo “humano”, a competência aí formulada se liga muito mais à operacionalização do projeto que ao olhar que fundamenta a prática do Design.

Eixo central	<p>1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística);</p> <p>2) conectar fundamentos conhecidos para produzir conhecimento ou procedimento novo (criatividade);</p> <p>3) implementar novos conhecimentos ou procedimentos (inovação);</p> <p>4) desenvolver senso estético;</p> <p>5) desenvolver percepção visual, espacial e de proporcionalidade;</p> <p>6) desenvolver raciocínio lógico e o raciocínio geométrico;</p> <p>7) aprimorar expressão verbal;</p> <p>8) aprimorar expressão visual;</p> <p>9) ampliar a capacidade de análise e síntese;</p> <p>10) desenvolver iniciativa empreendedora;</p> <p>20) desenvolver visão setorial;</p> <p>29) contribuir na construção de valores para a atuação profissional ética e responsável.</p>
Eixo relacional	<p>14) atuar em atividades interdisciplinares;</p> <p>15) trabalhar em equipe;</p> <p>24) supervisionar e coordenar projetos e serviços de Design;</p>
Eixo operacional	<p>16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais;</p> <p>17) contextualizar o design com visão sistêmica em aspectos ambientais, culturais, econômicos, históricos, sociais e tecnológicos;</p> <p>18) identificar demandas da Sociedade e propor soluções de Design;</p> <p>19) identificar, formular e resolver problemas de Design;</p> <p>23) estabelecer conceitos e desenvolver projetos, utilizando método de Design;</p> <p>25) avaliar criticamente alternativas de solução para problemas;</p> <p>27) avaliar a viabilidade técnica e econômica de projetos de Design;</p> <p>28) considerar os fatores humanos no equacionamento e</p>

	soluções de problemas;
Eixo instrumental	11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 12) aplicar conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e instrumentais à prática do projeto; 13) dominar a linguagem técnica do Design; 21) analisar sistemas, produtos e processos; 22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design; 26) adquirir conhecimentos na área de administração da produção;

Pondo em diálogo os eixos de competências prescritos nas NDCNs, as competências arroladas no texto do ENADE e os conhecimentos e capacidades presentes nas declarações, podemos formar a seguinte tabela.

NDCNs	ENADE	Declarações
I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;	1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística); 2) conectar fundamentos conhecidos para produzir conhecimento ou procedimento novo (criatividade); 3) implementar novos conhecimentos ou procedimentos (inovação); 10) desenvolver iniciativa empreendedora; 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 18) identificar demandas da Sociedade e propor soluções de Design;	- criação, avaliação e seleção de soluções - técnicas e processos de criação - capacidade de propor soluções inovadoras
II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as	4) desenvolver senso estético; 5) desenvolver percepção visual, espacial e de proporcionalidade; 6) desenvolver raciocínio	- possibilidades linguísticas - técnicas de expressão e reprodução visual - desenvolver linguagem adequada que o possibilite

diversas técnicas de expressão e reprodução visual;	lógico e o raciocínio geométrico; 7) aprimorar expressão verbal; 8) aprimorar expressão visual; 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais; 13) dominar a linguagem técnica do Design;	expressar conceitos e soluções em seus projetos
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;	1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística); 7) aprimorar expressão verbal; 8) aprimorar expressão visual; 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 10) desenvolver iniciativa empreendedora; 14) atuar em atividades interdisciplinares; 15) trabalhar em equipe; 20) desenvolver visão setorial; 24) supervisionar e coordenar projetos e serviços de Design;	- técnicas de expressão e reprodução visual - enfoque interdisciplinar - interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares
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;	1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística); 9) ampliar a capacidade de análise e síntese; 12) aplicar conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e instrumentais à prática do projeto; 16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais;	- possibilidades tecnológicas - atuar em ambientes dinâmicos com características culturais, históricas, técnicas e mercadológicas específicas - apto a projetar novos mundos, novas sociedades em sintonia com a rede de conexão global - capacidade de propor soluções inovadoras

	<p>17) contextualizar o design com visão sistêmica em aspectos ambientais, culturais, econômicos, históricos, sociais e tecnológicos;</p> <p>18) identificar demandas da Sociedade e propor soluções de Design;</p> <p>19) identificar, formular e resolver problemas de Design;</p> <p>20) desenvolver visão setorial;</p> <p>21) analisar sistemas, produtos e processos;</p> <p>25) avaliar criticamente alternativas de solução para problemas;</p> <p>27) avaliar a viabilidade técnica e econômica de projetos de Design;</p> <p>28) considerar os fatores humanos no equacionamento e soluções de problemas;</p>	
<p>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;</p>	<p>9) ampliar a capacidade de análise e síntese;</p> <p>11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais;</p> <p>13) dominar a linguagem técnica do Design;</p> <p>21) analisar sistemas, produtos e processos;</p> <p>22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design;</p> <p>23) estabelecer conceitos e desenvolver projetos, utilizando método de Design;</p>	<p>- possibilidades tecnológicas</p> <p>- métodos de projeto</p> <p>- ferramentas específicas de projeto</p> <p>- gestão estratégica e operacional de projetos</p> <p>- elaboração e execução de pesquisas e projetos</p> <p>- técnicas de coleta e de tratamento de dados</p> <p>- entendimento de variadas alternativas para a metodologia de gestão e desenvolvimento de um projeto, desde o briefing; abordagens para geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e</p>

		<p>comunicação de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceituar seu projeto a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos, antropológicos e sociológicos do produto
<p>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;</p>	<p>13) dominar a linguagem técnica do Design;</p> <p>16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais;</p> <p>20) desenvolver visão setorial;</p> <p>21) analisar sistemas, produtos e processos;</p> <p>22) especificar materiais e processos de produção em projetos de Design;</p> <p>26) adquirir conhecimentos na área de administração da produção;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - possibilidades tecnológicas - visão setorial relacionada 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
<p>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;</p>	<p>9) ampliar a capacidade de análise e síntese;</p> <p>11) escolher e usar recursos informacionais/computacionais;</p> <p>13) dominar a linguagem técnica do Design;</p> <p>16) compreender as dinâmicas políticas e do mercado produtivo como fenômenos sociais;</p> <p>20) desenvolver visão setorial;</p> <p>21) analisar sistemas, produtos e processos;</p> <p>22) especificar materiais e processos de produção em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gestão estratégica e operacional de projetos - conceitos relacionados à gestão da qualidade e Just-in-Time, Gerenciamento Visual, entre outros, além de aspectos gerais relacionados ao marketing, estratégia, recursos humanos e gestão da produção e serviços

	<p>projetos de Design;</p> <p>26) adquirir conhecimentos na área de administração da produção;</p> <p>27) avaliar a viabilidade técnica e econômica de projetos de Design;</p> <p>28) considerar os fatores humanos no equacionamento e soluções de problemas;</p>	
<p>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.</p>	<p>1) lidar com as especificidades das partes sem perder a visão do todo em sua complexidade (visão holística);</p> <p>9) ampliar a capacidade de análise e síntese;</p> <p>10) desenvolver iniciativa empreendedora;</p> <p>17) contextualizar o design com visão sistêmica em aspectos ambientais, culturais, econômicos, históricos, sociais e tecnológicos;</p> <p>29) contribuir na construção de valores para a atuação profissional ética e responsável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento histórico - investigação - análise - senso crítico - reflexão apurada - atuar em ambientes dinâmicos com características culturais, históricas, técnicas e mercadológicas específicas - entendimento do contexto social - apto a projetar novos mundos, novas sociedades em sintonia com a rede de conexão global - história do design - entendimento e interpretação dos aspectos sócio-econômicos e culturais relacionados à história do design, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade - capacidade de propor soluções inovadoras - considera o perfil, potencialidades e limitações econômicas, tecnológicas das

		unidades produtivas, onde os sistemas de informação e objetos de uso serão fabricados - considera as características dos usuários e de seu contexto socio-econômico-cultural
--	--	---

A síntese das capacidades relativas ao perfil do profissional revela uma vez mais as pontes entre as orientações (NDCNs), a regulação (ENADE) e a promessa de curso (Declarações institucionais dos bacharelados em Design). Excetuam-se, aí, as referências a conhecimentos técnicos específicos de cada habilitação, uma vez que tais capacidades não se encontram no escopo da avaliação realizada pelo ENADE. As diferentes naturezas das declarações apontam para caminhos diferentes nos percursos formativos. Ainda assim, a síntese mostra os pontos comuns que relacionam a formação e o campo, pelo diálogo entre as definições epistemológicas da área, a política e o discurso institucional.

Convém observar que, nos documentos levantados, as visões dos aspectos sociais e humanos não se manifestaram nos programas de incentivo à cultura na área. Geralmente, tais programas se afastam da pesquisa tecnológica e da esfera acadêmica, aproximando-se da configuração de produtos e da esfera industrial. A missão educacional de formar o cidadão e aprofundar o seu conhecimento acerca do homem e de seu contexto local, bem como a missão de disseminar o conhecimento produzido, aparecem aliados das declarações e dos programas. Isso mostra que ainda há uma lacuna na concepção da atividade do designer por parte das entidades governamentais, produtivas, de fomento econômico e educacional, do mesmo modo que as declarações que manifestam a esfera acadêmica não dão conta de tal faceta.

Quanto às competências profissionais, estão confirmadas em seus eixos relacionados à configuração específica do olhar do designer, à operacionalização de sua atividade, à instrumentalização de sua atividade e ao aspecto relacional do profissional, na comunicação de suas formulações e com agentes de outros campos do saber. As linhas de consenso perpassam a política, a avaliação e a formação.

Mas é na diferença de contorno entre os discursos, no entanto, que repousam outras descobertas. Os silêncios nos discursos (Amorim, 2002) aí destacados mostram que existe, em alguma parte do sistema, uma supressão no entendimento quanto às possibilidades da profissão ou quanto à motivação para a atuação do designer. Do mesmo modo, observamos que a visão do profissional por parte das instituições se dilui em caminhos diferentes e por vezes contrastantes. As diferenças são nuances entre sete das instituições analisadas (como a variação do homem que aparece por vezes como indivíduo, como usuário e como público alvo), enquanto salta aos olhos a natureza direcionada ao mercado da UAM. A formação generalista, em oposição à especialização. A motivação produtiva, em oposição à motivação social e humana. O projeto de incrementação do produto, em oposição ao projeto de desenvolvimento de tecnologia e inovação como alteração dos sistemas sociais.

Destacar essas diferenças é o papel deste trabalho. O conhecimento organizado e gerado deve servir ao intuito de buscarmos novas alternativas para destacar os aspectos da atividade que vêm sendo suprimidos no diálogo entre os discursos e no diálogo entre as esferas institucionais. Se, atualmente, temos uma proposta política que convida ao exercício da autonomia institucional e do conhecimento e dos serviços comunitários, talvez seja o momento em que possamos rever as estratégias de inserção e *interface* entre campo e sociedade. É no sentido de animar tal impulso que elencamos as descobertas que realizamos e que destacamos da análise documental.