

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese, construímos um painel de discursos que manifestam o perfil de designer ora vigente. Deste painel, ensejamos reflexões e apontamos para as relações entre formação e configuração do campo. Muitos percebem o trabalho de registro dessas linhas como algo menor, mas entendemos que essa discussão é, sim, uma grande contribuição ao campo. O traçado desta figura que registra os aspectos que configuram o agente formado atualmente traz marcas, vestígios, que permitirão que haja, futuramente, novas discussões, num diálogo com as manifestações de perfis de designer vindouras. Aqui, já em diálogo com dados e discursos que tratam da fundação e progresso do ensino de Design no país, trazendo informações de programas de fomento e qualificação, tanto do ensino superior quanto da formação na área, estas marcas configuram um ponto do qual se liberarão - *oxalá* - novas questões, novos pensamentos, em concordância ou dissonância, que espelhem ou que contrastem, mas que mantenham sempre um olhar atento quanto a quem formamos e quanto ao potencial formado, ora desperdiçado, ora exercitado. E isso nunca termina, porque enquanto há tempo em curso, há mudança, há o refazer do curso das ações presentes, que futuramente se descolarão do canal ora percorrido, pela relação dialética entre profissão, educação e sociedade – pois "enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos". (GEGe, 2009). Por tudo o que foi visto, o Design é um campo onde tal relação atuará sobremaneira, por seus contornos fluidos, por sua prática dialógica e por sua relação com os anseios humanos, sociais e tecnológicos sempre em transitividade.

Retomamos aqui o quadro síntese que apresentava os parâmetros iniciais da pesquisa.

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

	Entende-se que o estudo realizado e a reflexão a ser daí apontada, relacionando política vigente, resposta institucional e epistemologia do Design, permitirão construir o estado da arte da educação em Design no país.
QUESTÕES NORTEADORAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os elementos centrais na definição da política para a educação superior na área do Design? 2. Estes elementos se fazem presentes nas declarações institucionais dos cursos de bacharelado em Design? Uma vez presentes, de que forma eles permitem balizar os cursos de Design no país? 3. Quais elementos manifestos nas declarações institucionais de diferentes cursos coincidem, formando um núcleo comum para a formação no campo do Design? Quais divergem? 4. O que as semelhanças e diferenças, articuladas a textos sobre a epistemologia do campo, dizem sobre a formação em Design no país hoje?
OBJETIVO GERAL	- Compreender o impacto das diretrizes e avaliações nesta área de formação
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Gerar referência que subsidie a compreensão das relações entre configuração do campo do Design e os direcionamentos assumidos pela formação nos cursos de bacharelado em Design no país; - Analisar a política para a educação superior na área do Design; - Analisar os discursos trazidos pelas declarações institucionais dos cursos; - Relacionar as respostas conformadas pelos cursos de formação em Design no país às orientações prescritas na legislação para a educação superior na área do Design; - Articular as relações entre epistemologia do campo e o cenário da formação em Design no país. - Construir um painel ensejando um diálogo entre política, formação e campo.
MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento dos números relativos à educação superior em Design no país, relacionando número de escolas e de alunos matriculados. - Levantamento das declarações institucionais dos cursos de Design aprovados pela avaliação do SINAES, residentes em cursos que possuam pós-graduação em Design (doutorado). - Análise do discurso das declarações, colecionando semelhanças e diferenças em relação aos entendimentos do profissional, do campo e da formação em Design.

Tabela 15 Quadro síntese do projeto de pesquisa. (fonte: autor)

Nos discursos referentes à história do ensino de Design no país, no discurso das NDCNs e do ENADE e nos discursos referentes à definição da atividade pela ICSID vemos um movimento de atualização e redefinição do campo. Desde a mudança do paradigma dos Currículos Mínimos para a concessão de autonomia às instituições de ensino no planejamento do percurso de formação, à compreensão da necessidade de atualização constante do profissional, os textos revelam que o perfil de quem formamos deve ser constantemente repensado. Nos discursos da ICSID sobre o campo, a atividade antes estritamente ligada à produção seriada industrial, começou a contemplar o lugar do usuário até que passou a compreender o processo de trabalho do designer como uma atividade fundamentada numa visão holística e sistêmica. No movimento, as redefinições deixam marcada uma crítica ao protagonismo formalista estético, integrando as perspectivas culturais, tecnológicas e econômicas ao Design.

Comparando o percurso histórico do ensino de Design e os textos que manifestam a política corrente, vemos uma dinâmica de atualização, novas exigências para o designer em novos tempos. Há novas concepções relativas às arenas de ação do profissional. Os aspectos cultural e social da profissão ganham mais destaque. Bem como a compreensão de que as demandas não são apenas pela organização da produção industrial, mas pela configuração de uma cultura material atinente aos espaços de vida dos sujeitos.

Era esperado que, nos discursos das declarações institucionais dos bacharelados, encontrássemos outro movimento de atualização, mesmo em relação à legislação vigente, uma vez que esta política assevera a autonomia que as instituições possuem para criar respostas singulares às prescrições da política. Além disso, as expectativas se deviam às orientações para que as respostas configuradas pelos cursos dialoguem com o contexto em que se insere o curso. No entanto, a atualização que vemos é em relação ao atendimento de demandas do mercado. Alguns cursos respondem às orientações, mas não apontam um aspecto de diferenciação. Aqueles que apontam algum aspecto, geralmente relacionam tal aspecto a lacunas dos nichos produtivos relacionados a novas tecnologias e mídias. Convém questionar, no entanto, se a formação prescrita se dirige a atender ao mercado ou a equipar o estudante para uma atuação autônoma, atenta à necessidade de uma cultura de constante atualização e capaz de conceber quais são as demandas do indivíduo e da sociedade a cada momento. Afinal, se

formamos para as demandas de mercado presentes, como garantir que esse estudante não encontrará mais à frente um cenário modificado? Mais ainda, não é um aspecto da formação equipar o designer para, ele sim, se inserir e modificar o mercado? Não é para modificar o tecido social e cultura material que formamos nossos alunos? Não é para atualizar constantemente sua leitura referente aos desejos dos sujeitos, depois configurada ante os horizontes produtivos disponíveis?

Se a atualização apontada se coaduna tão somente à inserção no mercado, não estamos atendendo a todos os objetivos de formação denotados em nossa política para a educação, presente na LDB, no PNE e nas NDCNs, e mantida por meio do ENADE. Com efeito, Milton Santos (1987, 2000), a partir de uma leitura dos impactos da globalização nas estruturas sociais, reflete sobre o achatamento das dimensões de formação dos educandos. Para ele, a homogeneização, provocada pelo fenômeno da globalização, conduziria a uma formação estritamente técnica, utilitarista visando apenas à produtividade no mercado. A busca pelo saber prático e a meta de formar o designer para o mercado ensejam uma armadilha potencial para o campo e vão de encontro às orientações políticas. A armadilha se dá pelo descompasso temporal; afinal, como planejar agora, para as demandas do mercado atual, a formação de um designer que a concretizará num lapso de quatro anos ou mais? Não há aí o risco de formar futuramente alguém equipado para se inserir num mercado já modificado?

No campo do Design, João Leite (in Coelho, 2006) também reflete sobre as relações entre mercado, sociedade e educação. Para o autor, um dos principais aspectos da educação seria o de propiciar a cada aluno “o reconhecimento de seu poder social enquanto indivíduo” (Leite in Coelho, 2006, p. 106). No entanto, no entendimento de Leite, é necessário vencer a dicotomia reinante nos discursos que põem em oposição mercado e sociedade. Segundo o autor, para vencer a dicotomia entre o que ditam os donos dos meios de produção e econômico e o que pedem os sujeitos numa sociedade, é preciso valorizar a capacidade de planejamento e a visão multidisciplinar inerentes ao designer, educando um agente capaz de compreender a sociedade como um todo, “pelo que é oferecido pelo mercado e por aquilo que lhe permanece à margem” (Leite in Coelho, 2006, p. 107).

O movimento de atualização nos discursos sobre o campo e o ensino no campo e nas definições do profissional mostra uma necessidade de constante atualização e de novas discussões sobre as definições do Design e do designer. O fim da discussão acerca do que se pede ao profissional e de como isso tem impacto sobre o campo não é uma consolidação, é um confinamento, que pode levar à diluição pela perda de pertinência do Design na contemporaneidade, com extrema especialização e subdivisão da prática.

A política abre um espaço para discutir como o Design pode servir a diferentes contextos locais. Abre espaço para discutir quais tecnologias e horizontes pode produzir havendo um diálogo com as culturas locais. Abre espaço para que o Design auxilie na produção de conhecimento sobre os espaços de vida de cada lugar do país. Mas a análise das declarações não esclarece se e como esses espaços vêm sendo preenchidos. O único movimento detectado se direciona ao atendimento às forças de mercado. A própria avaliação da Capes, como vimos, atesta o crescimento de habilitações relacionadas a novas tecnologias de produção digital e à indústria da moda, ramos em crescimento no país. Mas cabe questionar se os cursos de Design devem se movimentar ao sabor do mercado, ou se, eles sim, devem também propor novas leituras e redefinições do mercado.

Os elementos centrais na definição da política para a educação superior na área do Design se compõem de diferentes partes. A primeira é a parte que está subjacente em toda a política para a educação, em qualquer nível, no país. A Lei de Diretrizes e Bases lança os fundamentos para a educação de "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" (BRASIL, 2003).

A segunda parte é aquela que prescreve as orientações referentes à formação na área. Em consonância, as Diretrizes conferem poder e autonomia às instituições para planejarem cursos que observem necessidades e condições do local onde estão instaladas. Mais ainda, conferem aos bacharelados a responsabilidade de oferecer linhas de formação específicas, a fim de atender ao contexto cultural e produtivo em que se insere.

Em relação aos formandos, dizem as diretrizes que se espera que haja a formação de um profissional reflexivo, com sensibilidade artística, capaz de

projetar considerando as características dos usuários e seu contexto sócioeconômico e cultural. As NDCNs reconhecem a necessidade de atualização constante do profissional e a necessidade do desenvolvimento de competências a partir do diálogo entre aprendizado formal, exercício profissional e experiências extramuros de caráter livre, pela obrigatoriedade de se conceber projetos pedagógicos que incluam no processo de formação o reconhecimento de atividades complementares e de estágio supervisionado.

Tais elementos se **fazem presentes nas declarações institucionais do universo analisado**. As diretrizes aparecem como mobilizadores de mudanças curriculares profundas em cursos com longa tradição na área. No caso da declaração da UFPR, por exemplo, a apresentação ancora-se fielmente nas orientações das NDCNs. No caso da declaração da PUC-Rio, curso que renovou seu projeto curricular em 2007, agregando duas novas habilitações, as atividades complementares aparecem na apresentação. No caso da declaração da UFPE, as diretrizes aparecem como motivadoras de uma revisão curricular. A presença dos elementos se faz diluída nos discursos ou percebida, por vezes, como força motriz de uma revisão.

Das oito declarações analisadas, podemos definir que existe, além da política educacional, outro ponto de tensão que polariza o direcionamento dos percursos de formação: a necessidade de atender ao mercado. A UFSC diz desenvolver competências e habilidades nos alunos para a inserção no mercado profissional. A UAM, ao apresentar seus conteúdos curriculares, mostra que os alunos realizarão uma formação extremamente técnica e voltada a preencher postos das cadeias produtivas ainda carentes de mão-de-obra. A PUC-Rio demonstra realizar uma formação de base humanista, pautada pelo Design social. Sendo assim, podemos distinguir os cursos de Design analisados segundo **três forças**: a primeira referente às **demandas do mercado para a atuação profissional**, a segunda referente ao atendimento às **orientações das NDCNs** (avaliadas pelos **ENADE**) e a terceira referente às **demandas sociais pela atuação do designer**.

Considerando essas três forças de tensão, vimos alguns pontos de divergência nas declarações. Observamos que os cursos denotam, por vezes, uma preocupação com a formação de um designer voltado para uma cadeia produtiva – UFRGS, por exemplo; outras vezes, a preocupação que protagoniza a educação é

o aspecto social da profissão – PUC-Rio, por exemplo; outras vezes, o atendimento a áreas carentes de mão-de-obra – UAM, por exemplo – é o que pauta o discurso que representa a formação. Entendemos que a relação entre essas três forças leva os cursos a atender o convite à autonomia institucional feito na política prescrita nas NDCNs. A multiplicidade, no caso, permitirá ao Design atender a diferentes espectros mercadológicos, sociais e humanos, possibilitando, com a reflexão sobre as redefinições do campo e da atuação profissional, um crescimento da área de conhecimento. Sendo assim, não defendemos aqui um discurso monológico. Longe disso, é contra a possibilidade de homogeneização que refletimos nesta tese. A política traz um aspecto de poder que poderia levar a esse tipo de monólogo no cenário de formação, mas, nas análises, vimos uma outra esfera que pode levar a essa homogeneização: o direcionamento da formação ao preenchimento de postos de trabalhos, nichos produtivos. Por isso, reforçamos que nem uma instância política – que dá poder e responsabilidade às instituições de formação – nem a leitura das necessidades do mercado devem suprimir a heterogeneidade dos cursos.

No entanto, há **diversos elementos que coincidem nas declarações**. Os eixos de coincidência se dão nas respostas a **orientações expressas das Diretrizes** ou no **entendimento daquilo que configura o campo do Design**. As definições do Design como atividade projetual e do designer como produtor de sistemas visuais, tridimensionais ou digitais que atendem às necessidades do usuário em seus espaços de vida marca os diferentes discursos. A observância do cenário tecnológico produtivo concernente ao profissional da área também aparece nos discursos. O conhecimento de meios, materiais e técnicas de produção também é qualidade cara à atividade do designer.

Desde a implantação do ensino de Design no país até os dias atuais – no discurso do Programa Brasileiro de Design e das Diretrizes – vimos que os setores acadêmico, profissional e industrial protagonizam as definições de políticas de fomento e educação na área. O constante retorno à discussão sobre o campo deve servir não a suprimir uma formação direcionada ao mercado, mas a instituir e distinguir as diferentes visões relativas ao que configura os mercados e às formas de inserção do Design no tecido social. Discussão é diálogo, é soma de pontos de vista diferentes, complementares e dialéticos, porque no diálogo, mesmo no impasse, novos pensamentos e intenções vão alterar os contornos da área.

O próprio ENADE, a cada atualização, atualiza a lista de competências avaliadas. Não está aí outra pista para a necessidade de discussão constante acerca dos objetivos de formação que nos levam a indagar para qual perfil e que competências estão sendo desenvolvidas. A formação do designer é condicionada, assim, àquilo que se entende como definidor do campo do conhecimento. Essa definição epistemológica influencia as demandas sociais de inserção do profissional e, conseqüentemente, a política educacional na área. Tal política condiciona os cursos de formação que, no entanto, pela multiplicidade de respostas ensejadas, adicionam novos pontos à conformação dos percursos de formação, mediando a prescrição política, o entendimento do campo e as demandas sociais e mercadológicas pela atuação do designer.

A legislação transfere atribuições às instituições de educação superior. Nessa transferência há um aumento de responsabilidade, mas há também, na autonomia, uma oportunidade de alargamento das fronteiras das atividades. Projetos pedagógicos que busquem a conexão entre a formação e o contexto sociocultural, tecnológico e produtivo onde ela se dá, possibilitariam nova compreensão da relevância da atividade para diferentes esferas sociais. Nessa nova compreensão há um potencial para enriquecer a epistemologia do campo pelo desdobramento de novos resultados da atividade no tecido social. Mais ainda, a academia não deve formar para o mercado. Deve, sim, ter como meta o alargamento do campo de experiência do Design em sua concepção social. Deve fomentar a pesquisa acadêmica e tecnológica, sem a finalidade *a priori* ou única de enriquecimento econômico, mas com a finalidade de estimular novos campos de experiência educacional para o designer em formação e de produção de conhecimento a partir do campo.

A pesquisa realizada traz diversas possibilidades de desdobramento. Espera-se que estimule, em primeiro lugar, uma reflexão quanto ao rol de competências considerado pelas avaliações de estudantes. Espera-se que estimule, em segundo lugar, o próprio questionamento relativo à melhor forma de aferir o desenvolvimento de competências em atividade de caráter dialógico, social e ‘praxiológico’. Espera-se que a pesquisa traga, em terceiro lugar, um lastro para subsidiar um estudo mais profundo, com amostragem maior, sobre as declarações institucionais e projetos pedagógicos de bacharelados em Design, com a

finalidade de identificar as diferentes naturezas que norteiam os rumos da educação em Design oferecida no país.

A área do Design, definida como atividade projetual de caráter dialógico e interdisciplinar que tem a finalidade de configurar objetos que façam a mediação das relações entre o homem e o seu espaço de vida, tem em seu cerne o olhar que relaciona contextos, sujeitos e objetos. A atividade se vale, fundamentalmente, de uma visão holística dos problemas, uma vez que os problemas tratados pelos designers são problemas complexos ou mal definidos, e de uma visão prospectiva, pois a atividade do Design tem relação com a crítica da existência, procurando solucionar problemas divisados ou exercitar potencialidades existentes no cotidiano. E essa crítica não pode ser feita sem observar os contextos históricos, sociais, culturais e tecnológicos, onde se encontram as dinâmicas na qual se quer interferir. Atividade com múltiplas aplicações em diversos nichos produtivos, o Design se vale de linguagens específicas para configurar os projetos em cada área na qual se insere. Tais especificidades levam em consideração também uma visão setorial e o conhecimento de técnicas de produção que estabelecem parâmetros relativos ao horizonte produtivo disponível para concretizar as soluções planejadas.

Ao definir o perfil de egresso almejado, as Diretrizes e o ENADE confirmam a definição de área como atividade projetual. As definições entram em consonância ao atentar para os aspectos reflexivo e crítico necessários ao profissional. A qualidade criativa – nas diretrizes presente como “sensibilidade artística” -, para resolver os problemas que elabora em cada projeto, também é parte da composição do perfil do designer. Os dois discursos destacam como fundamental à atuação, a atenção às dimensões tecnológicas, culturais, sociais e econômicas presentes em cada contexto abordado no desenvolvimento dos projetos em Design. Especificamente, as NDCNs destacam o aspecto social da atividade, ao destacar como uma das condições para a atividade o “desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto sócioeconômico e cultural”.

NDCNs	ENADE
“O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação	“Apto a compreender e responder às necessidades do indivíduo e da sociedade, com

<p>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>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>
--	--

Tabela 16 Quadro comparativo dos perfis profissiográficos definidos pelas NDCNs e ENADE para a área do Design.

Em tais definições vemos a relação do Design com o horizonte tecnológico de produção, com o tecido social e com as demandas dos sujeitos. Tais aspectos aparecem presentes nas declarações institucionais. As declarações se valem de tais referências na definição do caráter da atividade. Nesse sentido, as diretrizes asseguram aos cursos a autonomia na construção de respostas singulares às orientações da política, conformando projetos político-pedagógicos concernentes às qualidades específicas dos contextos onde se dá o processo de formação. Era de se esperar, assim, que os projetos de regiões diferentes do país trouxessem características diferenciadas e marcas das vocações culturais, econômicas e produtivas regionais.

O exercício das vocações regionais pode ser bom ponto de partida para responder à autonomia asseverada pelas diretrizes. Planejar projetos pedagógicos que atentem para as potencialidades do contexto socioeconômico e cultural onde a formação se dá, resultaria na criação de linhas específicas de formação que respondam a demandas locais e na formação de um profissional atento ao seu entorno. Além disso, estimularia a prática reflexiva de seu ofício, conectando seus projetos às condições cotidianas que o cercam, bem como à visão prospectiva, analisando as cadeias de produção e dinâmicas socioculturais históricas e contemporâneas a fim de produzir soluções atentas ao passado e direcionadas ao presente. Os cursos devem levar em conta, portanto, o parque industrial instalado, de onde demandas técnicas e tecnológicas surgirão, as condições de vida da população local, de onde demandas sociais e comerciais surgirão, e o contexto

sociocultural onde ocorre a formação, de onde as práticas e dinâmicas históricas em diálogo com as práticas contemporâneas permitirão a proposição de soluções atentas às comunidades para as quais se dirige. A atenção a tais eixos levará à formação de múltiplos perfis que trarão modos de operar e saberes diferentes e se complementarão, a partir do exercício das vocações locais.

Entendemos que a formação em Design deve seguir dois movimentos transitivos. O primeiro, é aquele que se alimenta da epistemologia que define a área de formação. Das definições da atividade e do que se pede ao profissional, temos as concepções básicas do que faz o designer e de que contribuições o campo tem a fazer a outros campos do conhecimento e à própria sociedade. Temos aí o primeiro horizonte de expectativas quanto ao que o Design pode realizar. A definição básica de perfil e de eixos de competências necessários para o desenvolvimento deste perfil também provem daí.

O segundo movimento é aquele de atualização e contextualização da profissão. Nesse movimento, os contextos locais e as condições sociais, culturais, políticas, tecnológicas, industriais e econômicas vigentes distinguirão experiências didáticas múltiplas que levarão ao desenvolvimento dos mesmos eixos de competências vistos por diferentes perspectivas. Por exemplo, desenvolver competências para a visão prospectiva pode acontecer num estudo de linha de produção da indústria automobilística, contemplando seu histórico desde a implantação e o acompanhamento do processo ora executado, ou num estudo da produção, transporte e processos de consumo de determinada produção artesanal, contemplando o processo de fabricação, seus valores históricos e culturais, a logística de distribuição, consumo e divulgação e as expectativas e valores atribuídos pelos consumidores.

É nesse movimento que acreditamos que os bacharelados em design podem contribuir com o alargamento da pertinência do campo, não só na formação de qualidades de designers com experiências didáticas diferentes - e, cremos, complementares -, ainda que desenvolvam *a priori* eixos de competências similares, mas, também, com a demonstração do alcance da profissão, beneficiando diferentes grupos culturais, sociais e cadeias produtivas. Desse modo, pelos múltiplos percursos de formação, o campo demonstra diferentes possibilidades de inserção no tecido social e enriquece sua epistemologia. Entendemos também que tais linhas de formação devem partir das vocações

regionais para promover o aprofundamento do conhecimento do contexto pela perspectiva do design, sem simular linhas de formação que não atentem para o seu contexto. Desenvolver um curso de design de moda num lugar onde não há capacidade industrial, comercial e manufatureira instalada levaria, por exemplo, à formação de profissionais que produzem conhecimento a partir do olhar lançado a realidades distantes e com a perspectiva de atuação fora do lugar de formação. Não dizemos aqui que o designer deve ser formado para atuar sempre no contexto onde se deu sua formação - o que levaria a saturação de mercado.

Pelo contrário, acreditamos que a formação generalista capacita o designer a operar nos mais diversos contextos, aplicando sua visão holística e prospectiva, sua atuação dialógica e criativa, na elaboração de problemas nos mais diversos cenários sociais, que exercitem as diferentes potencialidades presentes no cotidiano. Nesse sentido, a base epistemológica fundamenta a formação do profissional. O processo de educação, no entanto, deve diferenciar-se, erguendo, nas experiências educativas com a finalidade de desenvolver as competências para atuar no campo, pontes singulares que destaquem a relevância da atividade para os múltiplos cenários de atuação. Formar-se sem um espaço para capacitação técnica ou sem a expectativa próxima de atuação, de desenvolvimento de competências extramuros pelas atividades complementares ou pelo estágio supervisionado em sua área (dispositivos orientados nas NDCNs), levaria ao desenvolvimento de um profissional incapaz de enxergar de forma complexa e reflexiva sua prática, pela diminuição do seu espaço de construção autônoma como profissional, impossibilitado de fazer dialogarem os conhecimentos teóricos e práticos com uma experiência profissional no campo no qual pretende atuar.

Acreditamos que a formação desse profissional, portanto, é condicionada à epistemologia do campo do saber e às demandas sociais contemporâneas, que denotam novos nichos de atuação e novas possibilidades de inserção da prática profissional. Nesse sentido, é o diálogo entre esses dois aspectos que configura a política para a educação no campo, atualizada pelas diferentes respostas institucionais e pelos diversos percursos de formação oferecidos. Com efeito, a política vem conferir legitimidade a determinadas visões acerca do profissional, possibilitando a construção de uma visão preponderante. A formação do designer, portanto, será sempre efeito da tensão de forças entre o campo, a política educacional e as respostas oferecidas a tal política, atendendo ao que se prescreve

e apontando para a potencial necessidade de atualizações nas visões acerca do designer, de suas competências e do que fundamenta sua atuação.