

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP

JOSENEIDE FRAGA DE SOUZA

**As Diretrizes Curriculares Nacionais  
do Curso de Design para o Ensino Superior,  
e a visão humanista nas matrizes curriculares**

São Paulo  
2020



JOSENEIDE FRAGA DE SOUZA

**As Diretrizes Curriculares Nacionais  
do Curso de Design para o Ensino Superior,  
e a visão humanista nas matrizes curriculares**

Monografia apresentada como requisito para o  
Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em  
Formação de Professores (ênfase no Ensino  
Superior)

Orientador: Profa. Ms. Dra. Ligiane Raimundo  
Gomes

São Paulo  
2020

Catálogo na fonte  
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

s719d	<p>Souza, Joseneide Fraga de As diretrizes curriculares nacionais do curso de design para o ensino superior, e a visão humanista nas matrizes curriculares / Joseneide Fraga de Souza. São Paulo: [s.n.], 2020. 61 f.</p> <p>Orientador: Ligiane Raimundo Gomes</p> <p>( ) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2020.</p> <p>1. Currículo de Design. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Matriz Curricular. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p> <p>CDD</p>
-------	--

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Nome do Autor:** Joseneide Fraga de Souza

**Título:** As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Design para o Ensino Superior, e a visão humanista nas matrizes curriculares

**Natureza:** Monografia

**Objetivo:** Título de Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior

**Nome da Instituição:** Instituto Federal de São Paulo

**Área de Concentração:** Pedagogia

**Data de Aprovação:**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Membros da Banca:**

---

Ligiane Raimundo Gomes

---

Marisa Garcia

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, instituídas após a aprovação da LDB de 1996, a aplicação das orientações humanistas e sociológicas nas matrizes curriculares do curso de Design, em duas instituições públicas e uma privada. Para tanto, foi realizado um levantamento através dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs e/ou do Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Considerando as orientações das DCNS, foi analisado como estas orientações se fazem presente nas Matrizes Curriculares. A pesquisa foi documental feita em três instituições localizadas no Estado de São Paulo, e usou o método de análise de conteúdo para a análise. O resultado nos mostra que a preocupação é constante tanto nas Diretrizes Curriculares quanto nos Projetos Pedagógicos, no entanto as disciplinas que apresentam as questões humanistas, são poucas e o tempo total é inferior a 10% da carga horária completa do curso.

**Palavras-chave:** Design. Currículo de Design. Diretrizes Curriculares Nacionais. Matriz Curricular.

## **ABSTRACT**

This research aims to study, from the National Curriculum Guidelines - DCNs, instituted after the 1996 LDB approval, the application of humanistic and sociological orientations in the curricular matrices of the Design course, in two public and one private institutions. To this end, a survey was conducted through the Pedagogical Political Projects - PPPs and / or the Pedagogical Project of the Course - PPC. Considering the DCNS guidelines, it was analyzed how these guidelines are present in the Curriculum Matrices. The research was documentary done in three institutions located in the State of São Paulo, and used the content analysis method for the analysis. The result shows us that the concern is constant in both Curriculum Guidelines and Pedagogical Projects, however the disciplines that present humanist issues are few and the total time is less than 10% of the full course load.

Keywords: Design. Design Curriculum. National Curriculum Guidelines. Curriculum.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quadro Comparativo das Teorias de Currículo .....	14
<b>Tabela 2:</b> Currículo Mínimo para o bacharelado em Desenho Industrial, aprovado pelo CFE em 1968.....	25
<b>Tabela 3:</b> Currículo Mínimo para o bacharelado em Desenho Industrial e suas habilitações, aprovado pela Resolução CFE 02/87 em 1987. ....	26
<b>Tabela 4:</b> Comparação entre as ideias fundantes do Currículo Mínimo, e das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	27
<b>Tabela 5:</b> Incidência de Termos Pesquisados nos Projetos Pedagógicos por Instituição .....	39
<b>Tabela 6:</b> Análise Quantitativa – horas dedicadas de forma direta.....	48

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Currículo – caminho para as DCNs .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. O que é currículo .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2. As teorias do currículo .....</b>	<b>12</b>
<b>3. As Diretrizes Curriculares Nacionais .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Percurso das matrizes curriculares do curso de Design .....</b>	<b>23</b>
<b>4. Metodologia do Trabalho .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1. As instituições de ensino superior.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.1. Universidade Presbiteriana Mackenzie.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.2. Universidade Estadual Paulista Júlio de                 Mesquita Filho – UNESP – Bauru.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1.3. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU/USP.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2. Determinando categorias.....</b>	<b>37</b>
<b>4.3. Análise geral .....</b>	<b>40</b>
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>49</b>
<b>6. Bibliografia .....</b>	<b>51</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>54</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A questão fundamental deste trabalho é compreender a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, definidas em 2004 para o curso de Design, se encontramos nos cursos de Design uma preocupação com a formação humanista e social, destes futuros profissionais, conforme determinações presentes nas DCNs? Com isso, o objetivo é identificar como vem sendo aplicada estas questões humanistas e sociais nas matrizes curriculares das instituições selecionadas.

A escolha deste tema, vai de encontro a um interesse pessoal, após mais de 20 anos de formação, e acompanhando as diversas mudanças pelas quais o setor vem passando, além de ter trabalhado por muitos anos trabalhei na produção de Relatório Social de diversas empresas, o questionamento do papel social do designer, se tornou uma constante, e durante o andamento da pós graduação, comecei a questionar como isto estava sendo considerado na formação dos novos profissionais.

Para a realização deste trabalho, é fundamental a compreensão do que vem a ser Currículo, como ele é estruturado e o que é considerado na elaboração da matriz curricular. Pretende-se, também, observar o contexto histórico da criação do curso de nível superior no país, criado entre os anos de 1960 e 1970, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, principais centros urbanos do país, nos quais ocorriam um grande crescimento industrial com a produção de bens materiais. Os cursos surgiram com a perspectiva de formar profissionais que pudessem colaborar na criação de novos produtos manufaturados, auxiliando no desenvolvimento econômico nacional. (DE PAULA; SEMENSATO; SILVA; PASCHOARELLI; SILVA, 2010, p. 1-8)

A Escola de Ulm, na Alemanha, influenciou de maneira direta a formação desses currículos, pois ex-professores da escola e alguns dos ex-alunos, tiveram participação na formulação da matriz curricular, o qual serviu como base para vários cursos criados posteriormente, conforme referenciado no Parecer 408/69 (FERREIRA, 2018, p. 45).

Conforme Couto (2008, p. 23-27), o curso foi criado com a designação de Desenho Industrial, com a aprovação de seu primeiro currículo em 1969, na aprovação do segundo currículo em 1987 foram criadas duas habilitações, sendo elas - Projeto de Produto e Programação Visual. No entanto, com a aprovação da LDB de 1996, o curso foi reestruturado, e organizações relacionadas ao ensino superior e aos docentes, participaram de congressos, com o fim de formular sugestões para as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais definiriam

alterações nos currículos do curso, além da sugestão de mudança no nome para Design, e as habilitações passariam a ser designadas como Design Gráfico e Design de Produto.

Além da literatura sobre o Currículo, e o Contexto Histórico específico da área, é essencial definir o caminho a seguir para a análise dos documentos, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, as Propostas Pedagógicas Curriculares - PPCs ou Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs de cada instituição e as matrizes curriculares. Foram escolhidas três instituições de ensino superior, sendo uma particular e duas públicas. As três instituições estão entre as dez principais do Estado de São Paulo, sendo que duas delas instituíram seus cursos, assim que foram autorizados no país, durante as décadas de 1960 e 1970, e a outra apesar de ser uma das primeiras a ter disciplinas de comunicação visual e projeto de produto implantada em seu curso de Arquitetura nos anos de 1960, apenas criou um curso específico para a área em 2006.

Esta pesquisa é documental e se apoiará nos estudos dos dados no método de análise de conteúdo, com o propósito de compreender as mensagens expressas nos textos produzidos, face a análise das matrizes curriculares de diferentes instituições, estabelecendo a diferença entre significado e sentido, tornando fundamental a compreensão dos interesses e objetivos apresentados no curso, e se atendem às Diretrizes Curriculares em sua formação humana e social.

A escolha pelo método de Análise de conteúdo considerou o fato de que a análise se centrará em tópicos definidos, apresentando características quantitativas, embora após o levantamento dos elementos definidos, foi feita uma análise qualitativa, localizando elementos que iluminaram a compreensão da formação curricular, nas instituições analisadas, de forma confiável e crítica. O enfoque da pesquisa tem um caráter educacional e pedagógico, buscando compreender como as questões humanistas e sociais vem sendo apresentadas nos currículos, após a publicação das DCNs.

Desta forma, o trabalho apresenta a estrutura em quatro capítulos. O primeiro aborda a conceituação teórica sobre os currículos, apresenta um pouco das teorias do currículo, incluindo as teorias críticas e pós-críticas. No segundo capítulo são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, no qual se encontra os principais artigos, que serão fundamentais para a compreensão das matrizes curriculares, também é feita uma breve apresentação histórica das mudanças ocorridas no curso de Design, desde sua criação. O terceiro e último capítulo, apresenta a metodologia selecionada para a análise, além das Instituições de Ensino selecionadas para a pesquisa, a definição dos termos a serem pesquisados e a análise feita nos planos de ensino, relacionados às disciplinas humanistas.

## 2. CURRÍCULO – CAMINHOS PARA AS DIRETRIZES

### CURRICULARES NACIONAIS - DCNs

A base para a construção desta monografia, concentra-se na compreensão do que é currículo, entender como se estrutura, o que se considerar e quais os pontos fundamentais para sua compreensão. Para Forquin;

[...] uma interrogação sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais suscetíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a diferenciação possível destes conteúdos (ao mesmo tempo que das formas de organização escolar) em função das diferentes categorias de públicos aos quais o ensino se dirige. (FORQUIN, 1993, p. 21).

#### 2.1. O que é currículo?

Ao pesquisar no dicionário a definição, para o termo “currículo” no contexto acadêmico, encontra-se uma explicação bastante concisa: “Descrição do conjunto de conteúdo ou matérias de um curso escolar ou universitário.” (Dicionário Aurélio, online).

Em seu livro, “O Currículo: uma reflexão sobre a prática”, Sacristán (1998, p. 125) inicia sua descrição de currículo recorrendo a origem da palavra, em latim, a qual significa “carreira”, e também um “percurso a ser realizado”, para o autor a escolaridade é um percurso para os alunos(as), onde o currículo seria o conteúdo, e funcionaria como um guia de progresso durante a escolaridade, e que possui entre seus interesses, o controle, pois implica nele a ideia de regular, controlar e distribuir o conhecimento.

Sacristán (2000, p. 14), também apresenta definições de diferentes autores, entre elas, cita Grundy:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, p.5, 1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Tais práticas, possuem grande complexidade envolvendo questões econômicas e políticas, relacionadas aos aspectos administrativos e pedagógicos, sendo muitas vezes determinados por pessoas que não estão diretamente relacionados a sua aplicação em sala de aula. Além disso, como citado por Sacristán (2000, p. 17), os interesses das instituições também refletem no currículo, sendo considerados que diferentes perfis de alunos produzirão diferentes currículos. Apesar de Sacristán, em seu texto apresentar conceitos relacionando a exemplos vividos na Espanha, é possível observar questões muito próximas da realidade, por exemplo, Moreira e Silva (2002, p. 8) citam que o currículo está diretamente ligado às relações de poder, similar ao conceito de controle, citado anteriormente.

Se existe uma noção central à teorização educacional é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá a teorização educacional e crítica seu caráter fundamentalmente político. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 28)

Moreira e Silva (2002, p. 21), afirmam que, “o currículo é uma área contestada, é uma arena política.”. Para os autores, o currículo tem uma história, vinculada à organização da sociedade e da educação. Percebe-se que a política, e até mesmo a economia, têm influência sobre o currículo, pois atuam diretamente na organização da sociedade e da educação.

Para Sacristán (2000, p. 14-15), apesar das diferentes concepções que são encontradas para definir currículo, é possível fazer uma análise a partir de cinco âmbitos, considerando: 1- sua função social, ligando a sociedade e a escola; 2- como projeto ou plano educativo, pretensão ou real, com diferentes aspectos, experiências, entre outros; 3- como expressão formal e material, que deve apresentar os conteúdos e suas orientações para abordá-los; 4- como um campo prático: analisando processos instrutivos e a realidade da prática, como território de intersecção de diferentes práticas, e sustentando o discurso da interação entre teoria e prática; e 5- as atividades acadêmicas e pesquisas sobre todos estes temas.

Segundo Silva (2015, p. 12), o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, por volta de 1920. Naquele momento ocorria o crescimento da escolarização levando a primeira vez a “racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos”. Conforme o autor, há no livro de Bobbit, “The Curriculum”, publicado em 1918, o principal referencial para a área. Neste livro, o currículo “é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”, no qual o modelo é a fábrica, inspirado no conceito da “administração científica”, de Taylor. Modelo que, “os estudantes devem ser processados como um produto fabril”, pois, segundo o autor, no ponto de vista de Bobbit, o currículo é a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados.

Ainda, para Silva (2015, p. 24) a grande influência sobre o currículo aqui no Brasil vem de Tyler, que dominou o campo do currículo nos EUA, após a publicação de seu livro “Princípios básicos de currículo e ensino”, de 1949 (publicado no Brasil por volta de 1970), onde os estudos sobre currículo estão centrados na ideia de organização e desenvolvimento, baseando-se nos paradigmas de Bobbit. Para o autor, Tyler e Bobbit, veem o currículo apenas

como uma questão técnica, sendo que para Tyler a organização e o desenvolvimento de um currículo precisam responder a quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza que esses objetivos educacionais estão sendo alcançados? (SILVA, 2015, p. 25)

Estas quatro questões estão relacionadas diretamente com a divisão tradicional do sistema educativo, englobando o currículo (1), o ensino e a instrução (2 e 3) e a avaliação (4). Mostra que direta ou indiretamente a formação curricular brasileira carrega os conceitos de Tyler, pois essa divisão é facilmente identificada no sistema educacional de boa parte das instituições de ensino do Brasil.

## 2.2 As Teorias do Currículo

As Teorias do Currículo tornam-se fundamentais para compreender a evolução da formação do currículo ao longo dos anos, para Silva (2015, p. 14) “Uma definição não nos revela o que é essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.”, mostrando a complexidade sobre o tema.

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 9), quando surge o estudo sobre o tema, no final do século XIX e início do XX, um número significativo de educadores passa a tratar de forma mais sistemática as questões curriculares, para os autores o propósito principal destes educadores era o de planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas, e ter maior controle sobre o comportamento e pensamento dos alunos, evitando que eles desviassem das metas e padrões pré-definidos. Os autores falam sobre as primeiras tendências, observadas nos primeiros estudos e propostas:

A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbit. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 11)

Para Silva (2015, p. 26-27), as duas propostas de currículos, sendo a primeira considerada progressista e a segunda tecnocrática, constituíam de certa forma uma reação ao currículo clássico/humanista, cada uma delas atacando pontos diferentes. A tecnocrática questionando a abstração e suposta inutilidade para a vida laboral e as atividades modernas do conteúdo apresentado, enquanto a progressista atacava o currículo clássico pelo seu

distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e jovens. O autor cita que “a democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo clássico.”

Para Saviani (1999, p. 23), surge com isso o que passa a ser chamado de pedagogia nova, a qual passa a ser vista como “portadora de todas as virtudes e de nenhum vício”, enquanto a tradicional “é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude”, neste processo se vê uma forte articulação no país da pedagogia tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1999, p. 23)

Sacristán (2000, p. 22), relaciona o currículo com múltiplos tipos de prática, além da pedagógica, como a política, a administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, entre outros, envolvidos por subsistemas autônomos e em parte interdependentes, onde cada um age diretamente sobre a ação pedagógica. O autor também cita o currículo tecnicista:

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. (SACRISTÁN, 2000, p. 22)

Esses modelos de currículos, apresentados até o momento, fazem parte das teorias tradicionais, a partir dos anos de 1970, alguns pesquisadores começaram a questionar os estudos de currículos, apresentando críticas, surgindo assim as **teorias críticas**. Conforme tabela a seguir, percebe-se que na primeira coluna, que trata das **teorias tradicionais**, o foco está relacionado com práticas que podem ser padronizadas e mensuradas, enquanto na segunda coluna, os pontos apresentados questionam sobre a forma como o conteúdo era apresentado anteriormente, no qual diferentes autores apontam questões que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo no aluno a capacidade de uma análise crítica de seu aprendizado. A terceira coluna, traz temas relacionados às questões mais contemporâneas, que questionam a importância das diferenças, a representatividade das minorias, entre outros.

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Baseada no texto retirado de SILVA, 2015, p. 17

As primeiras críticas surgem em livros publicados por diversos autores, durante os anos de 1970, tanto na Europa, como nos Estados Unidos e inclusive no Brasil, essas publicações, segundo Silva (2015, p. 30) são consideradas marcos fundamentais, tanto da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica sobre o currículo, entre os principais nomes encontram-se Paulo Freire, “A pedagogia do oprimido”; Louis Althusser, “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “A reprodução”; Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France*; Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v.1; Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*; Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*; William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*; Michael Apple, “Ideologia e currículo”.

Estes são alguns dos autores que têm os seus trabalhos relacionados à teoria crítica de currículo, onde se identifica, já em seus títulos, que um dos pontos considerados são as questões ideológicas e de reprodução cultural. A seguir, alguns deles:

Silva (2015, p. 30), acredita que o ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”, do filósofo francês Louis Althusser forneceu a base para as críticas marxistas que se apresentariam na educação. O autor argumenta que Althusser considerava que para preservar a sociedade capitalista era necessário preservar os componentes econômicos, garantindo a força de trabalho e os meios de produção e reproduzindo os componentes ideológicos. No entanto, Silva (2015, p. 33) cita que as críticas à escola capitalista, não ficaram limitadas na perspectiva marxista, pois para Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, no livro “A Reprodução”, suas críticas se afastam da análise marxista em vários aspectos, onde o funcionamento das instituições de ensino e culturais, não é “deduzido do funcionamento da economia”, na qual “a cultura não depende da economia, a cultura funciona como uma economia”. “Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social

está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida”. (SILVA, 2015, p. 34)

Nesse processo a cultura dominante estabelece, que ela é a “cultura” que precisa ser reproduzida, garantindo o processo de reprodução cultural, e mantendo o “status quo” da sociedade imutável.

Apple (1982, p. 47) cita que, “muitos educadores reconheceram que a cultura, preservada e distribuída pelas escolas e por outras instituições culturais, não era necessariamente neutra”. Para o autor:

[...] o conhecimento formal e informal é usado como um intrincado filtro para preparar as pessoas, frequentemente por classe; e, ao mesmo tempo, transmitem-se diferentes tendências e valores a diferentes populações escolares, novamente em geral por classe (e sexo e raça). Com efeito, para essa tradição mais crítica, as escolas reproduzem de modo latente as disparidades culturais e econômicas (...) (APPLE, 1982, p. 54)

Percebe-se nesse texto que a reprodução se dá na sociedade de forma que preserve os espaços ocupados por cada um, as classes mais baixas receberão informações que as mantenham nesta posição, e as mais altas também receberão o conhecimento necessário para preservarem o seu lugar “correto” na sociedade. Para Apple (1982, p. 58) as escolas “ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos culturais que estão relacionados às formas econômicas desiguais”. O autor fala sobre o conhecimento técnico, o qual demonstra “algumas das ligações entre o capital cultural e o capital econômico.” Em resumo, o currículo para Apple será organizado, conforme a economia, tendo uma relação direta entre um e o outro.

Basil Bernstein e Michael Young (FORQUIN, 1993, p. 85) , fizeram parte de um movimento que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação-NSE, pontos levantados por eles estavam relacionados às questões referentes ao acesso e distribuição da educação, eles fizeram forte crítica à crença de que a simples expansão do sistema de educação contribuiria para sua maior eficiência. Segundo Forquin (1993, p. 77), o que caracteriza esta nova corrente é um ponto de vista crítico sobre o conteúdo de ensino, desconstruindo saberes e os conteúdos simbólicos dispostos nos currículos, tendo como um dos pontos, a construção de um currículo que refletisse a realidade e história dos grupos subordinados, não apenas do dominante. Forquin ao citar Bernstein, apresenta um dos conceitos centrais da NSE:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a

maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN apud FORQUIN, 1993, p. 85)

No Brasil há a presença de Paulo Freire, com a publicação de seu livro “Pedagogia do Oprimido”, em suas análises, está claro seu posicionamento contra a escola tradicional, ou o sistema chamado por ele de “bancário”, onde os professores depositavam o conteúdo, o qual os alunos deveriam absorvê-lo, ou recebê-lo como um depósito. Ele também considerava este método, um instrumento de opressão. Freire defendia um sistema humanizado de ensino, Silva (2015, p. 58-59) comenta que sua preocupação estava voltada para a educação de adultos em países subordinados na ordem mundial. Outro conceito apresentado por Freire é o da educação problematizadora, com uma perspectiva fenomenológica, no qual “conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa”, e todos os sujeitos estão envolvidos no processo de conhecimento.

Nos tempos atuais, temos outros autores importantes para as Teorias Críticas, que não foram citados anteriormente. Um deles é Henry Giroux, que apresenta o conceito neoliberal como fundamental para a determinação do processo educacional e da formação curricular. O autor critica professores que abandonaram o pensamento crítico, em função de servir o mercado, adotando “um discurso de objetividade e neutralidade que separa questões políticas de questões culturais e sociais” (GIROUX, 2003, p.27), ignorando o papel crítico da cultura na formação, focando apenas no conhecimento técnico que prepara estas pessoas para cumprir sua função de obediência no mercado de trabalho.

Não se pode esquecer do brasileiro Demerval Saviani, com seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, para o autor, não há conhecimento desinteressado, o que torna a neutralidade no ato de ensinar impossível, e por isso observa-se que os interesses da burguesia, cada vez mais se opõem ao conhecimento, pois não é interessante que seu operário consiga se expressar de forma objetiva e racional. Para Saviani (2011, p. 50), “a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade” onde o conhecimento é universal e objetivo, aplicando-se tanto para fenômenos naturais, como sociais. Na pedagogia histórico-crítica, além do caráter crítico, ao processo reprodutivista, o autor (2011, p. 63), considera a dimensão histórica, reforçando que “a educação é sempre um ato político, uma vez que trabalhar a educação politicamente é fazer política na escola”, Saviani salienta a importância da valorização da escola como um instrumento importante para as camadas dominadas.

Outra questão considerada por vários autores é a do currículo oculto, para Silva (2015, p. 79) “este ensina de forma “oculta”, questões comportamentais como o conformismo e a obediência, e se faz presente nas escolas desde os primeiros anos escolares, sendo constituído nas relações sociais da escola, seja entre professores e alunos, diretoria e alunos, e até mesmo entre alunos e alunos.

Na tabela 1, apresentada anteriormente, a terceira e última coluna trata das Teorias pós-críticas. Percebe-se que um ponto central dessa teoria é tratar do que vem sendo ignorado no ensino curricular, que seria o lado não contado, o dos derrotados, dos escravizados, das mulheres, o “diferente”. As teorias pós-críticas apresentam a importância de falar sobre o que vem sendo ignorado até o momento atual, por incomodar, ou não fazer parte da hegemonia apresentada culturalmente, entre os pontos está a questão das diferentes culturas existentes em determinada região, não apenas a dominante. Segundo Silva (2015, p. 89), para algumas críticas mais conservadoras, o multiculturalismo ataca os valores de nacionalidade de herança cultural comum à determinada região.

Outras questões apresentadas estão relacionadas ao gênero e à pedagogia feminista, que buscam derrubar estereótipos, como determinadas profissões são para homens e não mulheres. Silva (2015, p. 95), comenta que uma das propostas de um grupo feminista é o de estimular que características consideradas mais femininas, como a conexão pessoal, fossem estimuladas no ambiente educacional para ambos os sexos, pois acreditam que possibilitariam melhorias no relacionamento interpessoal para os homens, e seriam mais importantes do que as características estimuladas, como a de controle e de domínio.

As questões étnicas e racial também fazem parte das Teorias pós-críticas, o que possibilitaria uma maior discussão ao racismo institucionalizado, e amplia a visão sobre o contexto histórico pouco discutido e ainda ignorado por muitos. Outras discussões consideram a importância do estudo sobre questões homossexuais, gêneros, as questões pós-colonialistas e culturais, pontos fundamentais no contexto atual e que não deveriam mais serem ignorados.

Considerando os pontos citados até agora, percebe-se que muitas coisas precisam ser consideradas quando se prepara um currículo. A questão é: “como definimos o conteúdo a ser colocado em um currículo?”. No contexto do ensino superior, precisam ser bem especificados, quais são os objetivos e que tipo de profissional a Universidade quer preparar, como observa-se nos autores da maior parte das Teorias, o mercado vem sendo fundamental na definição do currículo. Determinando para muitas instituições o que quer que se ensine, quais são as ideias a serem discutidas, que tipo de aluno formar, considerando o tipo de profissional que o mercado

necessita? Não esquecendo que a forma como esse conteúdo será apresentado pelo professor, também interfere no processo de formação. De qualquer forma, nos tempos atuais percebe-se uma maior conscientização sobre questões éticas, ecológicas e sociais, as quais levam a considerar outros pontos na formação de um currículo. Observa-se também, nos autores lidos, que o contexto histórico, assim como o econômico, também tem influenciado no desenvolvimento dos currículos.

Para Sacristán (1998, p. 122), o fato de muitas vezes os currículos serem desenvolvidos por agentes externos à sala de aula, neste processo se perde de vista as interações entre os diferentes ambientes, “reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global dos mesmos.”. No entanto, sabe-se que muitas vezes o currículo é utilizado como um guia para a aula, já que cada professor adaptará ao seu conhecimento, a sua forma de ensinar, sendo “flexibilizado” em sua aplicação de conteúdo. Como destaca Sacristán, sobre o pensamento de Grundy:

[...] o currículo como uma realidade, produto ou objeto, algo tangível, um plano elaborado que depois se modelará na realidade, em vez de entendê-lo como um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado.” (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 1998, p. 137)

O que se compreende no texto de Sacristán é que falta a presença do educador/ professor no desenvolvimento do currículo, esquecendo da vivência em sala de aula, ficando o processo decisório com pessoas alheias à prática do dia a dia. Com isso, o currículo vem sendo usado como um roteiro base, no qual cabe ao professor escrever sua história, contextualizando muitas vezes com questões específicas a cada região ou momento econômico atual e neste processo percebemos que as DCNs, preveem esta flexibilidade.

### 3. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS - DCNs

No Brasil, quando se criou o curso de Design, o currículo se baseou no conteúdo da Escola de Ulm, criada na Alemanha e com forte influência da Bauhaus. Para Angélico e Oliveira (2017, p. 606), “é possível sugerir que as primeiras tentativas de implantação e estruturação de cursos de Design no Brasil seguiram sempre o padrão europeu com a intenção de desenvolver a indústria no país.”. O currículo de Ulm, e o conceito da Bauhaus, tinha se espalhado por diferentes escolas na Europa e nos Estados Unidos, já que muitos de seus professores e ex-alunos migraram para esses países.

A ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial, primeira escola superior de Design no país, surgiu em um contexto de busca de desenvolvimento nacional, com a chegada das multinacionais, que impulsionavam o crescimento econômico. Hatadani (2010, p. 2), acredita que a criação do curso estava diretamente relacionada à ideologia nacional-desenvolvimentista dos anos de 1960.

O currículo desenhado para a ESDI, baseado em Ulm, foi o que definiu o currículo mínimo, que seria utilizado por outras instituições, currículo esse que padronizava os cursos nas diferentes instituições, visando formar profissionais com as mesmas capacidades técnicas. Nos anos de 1990, durante a aprovação das novas leis de diretrizes e bases, viu-se a necessidade de readequação dos currículos dos cursos superiores:

Com a publicação da Lei 9.131, de 24/11/95, o art. 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23/12/96. (Parecer CES/CNE nº 146/2002, p.2)

Entre 2002 e 2004, foram publicados três DCNs, relacionado ao curso de Design, com pequenas alterações, em 2004, com a Resolução CNE/CES nº 5, de 8 de março, foi publicada a DCN, que será usada como base neste estudo, por ser a última publicada. As DCNs surgem com o efeito de substituir o currículo mínimo, o qual era considerado ultrapassado, e dificultava a adaptação dos cursos a rápida mudança do mercado laboral. É de conhecimento que na área de design estas mudanças são constantes e rápidas, já que estão relacionadas às novas tecnologias para a sua práxis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, surgiram com uma palavra-chave: “flexibilização”: flexibilidade nas disciplinas, respeitando o mínimo obrigatório; flexibilidade nos horários e na forma como as disciplinas são ministradas (EAD ou presencial). No Parecer

776/97, fica estabelecido que as DCNs devem: “a) se constituir em orientações para elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES; e c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”.

As diretrizes curriculares possuem uma parte comum para os cursos superiores, conforme verifica-se no parecer CNE/CES n. 146/2002, com princípios pertinentes a qualquer curso de Ensino Superior, que são:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (PARECER CNE n. 146/2002)

A questão da flexibilização é importante neste novo projeto, pois possibilita maior autonomia no desenvolvimento do currículo; promove a possibilidade de redução na carga horária presencial, com atividades complementares; otimiza a estrutura modular dos cursos; orienta as atividades de estágio; e contribui para a inovação e qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação. Conforme cita Couto:

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas com a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao criarem suas propostas curriculares particulares. Nelas, cinco itens foram destacados: 1. Projeto Pedagógico; 2. Organização curricular; 3. Estágios e Atividades Complementares; 4. Acompanhamento; 5. Avaliação e Monografia. (COUTO, 2008, p. 56)

Segundo consta no Parecer, as instituições são orientadas a formarem uma comissão de análise dos cursos, para o desenvolvimento e a aprovação do Projeto Pedagógico, da organização curricular, dos estágios, das atividades complementares; como serão feitos os

acompanhamentos e avaliações, e por fim o desenvolvimento da monografia/trabalho de conclusão de curso, o qual não é obrigatório para o curso de Design.

Neste primeiro momento, esta pesquisa concentra-se na análise dos principais pontos encontrados nas DCNs, que fornecem elementos para o desenvolvimento da matriz curricular.

O artigo 2 em seu 1º parágrafo apresenta elementos estruturais, os quais devem ser considerados no projeto pedagógico, citando peculiaridades específicas da área e apresentando a relevância de questões relacionadas à contextualização política, geográfica e social; lembrando o caráter interdisciplinar do curso; e salientando a integralização entre a teoria e a prática. No inciso VIII, cita os cursos de especialização Lato Sensu, como formação subsequente, reforçando a importância do aperfeiçoamento com foco em atender “as efetivas demandas do desempenho profissional”. O inciso IX, trata sobre o incentivo à pesquisa, e os itens seguintes abordam questões relacionadas ao estágio (inciso X), atividades complementares (inciso XI) e da “inclusão opcional” do trabalho de conclusão de curso (inciso XII). No Parecer há uma justificativa a esta não obrigatoriedade, pois acreditam que a escrita de uma monografia é trabalho para um curso de especialização, não de graduação, por isso, quando a instituição de ensino optar pela apresentação do trabalho de conclusão, cabe a ela, definir as normas para realização do trabalho.

O item I do referido artigo, fala sobre a contextualização política, geográfica e social, reforçando a importância de compreender as regionalidades, mas não podemos esquecer do fato que o designer desenvolve um produto para um uso muitas vezes geral, mais do que local. Normalmente os projetos são desenvolvidos para diferentes regiões, com isso a compreensão política, geográfica e social é mutável, devendo respeitar o projeto, com isso o fato do aprendizado com foco em apenas uma localidade pode se torna limitante. É claro que o crescimento do curso fora do eixo Rio-São Paulo, traz particularidades da cultura de cada região, e é importante a sua compreensão, mas também é fundamental compreender seu país, e principalmente suas diferenças. Este conhecimento amplo, é destacado no artigo 3, ao descrever o 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. (CNE, Resolução n. 5/2004)

O artigo 4 discorre sobre as Competências e Habilidades necessárias para a formação do Designer, valorizando pontos como: sua capacidade criativa, conhecimento de linguagens

próprias, visão sistêmica, domínio de diferentes etapas de conhecimento, sempre lembrando que para cada área de atuação existem diferentes conhecimentos a serem trabalhados, por exemplo, o profissional gráfico terá conhecimentos relacionados a esse campo de atuação, diferente do profissional de joias, ou moda que adequarão seus conhecimentos para o seu mercado. No inciso VII, coloca-se a necessidade do conhecimento de gerência de produção, incluindo conhecimentos relacionados à qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção. O inciso VIII, trata de questões relativas à ética dentro da atividade, e as suas relações econômicas, sociais, antropológicas e ambientais, além de estética, inerentes ao profissional de design. Os pontos apresentados deixam claro a importância da interdisciplinaridade na formação do designer.

O artigo 5, trata da definição de organização curricular, separado pelos conteúdos básicos comuns a todas as áreas do campo de Design, relacionado às questões históricas, sociológicas, psicológicas e artísticas, usando métodos e técnicas para desenvolvimento de projetos, meios de representação, comunicação, além de se preocupar com a relação usuário/objeto/meio ambiente, estudos de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado. Estes temas relacionados à área de gestão tanto no Artigo 4, como no Artigo 5, foram levados às matrizes curriculares analisadas, dentro de disciplinas de empreendedorismo.

Ainda no Artigo 5, depois da apresentação dos conteúdos básicos, são apresentados os conteúdos específicos, direcionados a cada área de atuação, considerando as diferentes ramificações (produções artísticas, industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuário, interiores, paisagismo, joalheria, gráfico). O último item trata dos conteúdos teórico-práticos, os quais também serão direcionados a cada área de atuação.

O Artigo 6 aborda a organização curricular e determinação de qual regime acadêmico a instituição irá optar, se semestral ou anual. No Artigo 7 é reforçada a necessidade da consolidação do perfil profissional desejado, através do estágio curricular supervisionado, definido por regulamento próprio, através do Conselho Superior Acadêmico de cada instituição, no qual deve constar a forma de acompanhamento, supervisão e avaliação do Estágio, que pode inclusive ser realizado internamente; e o Artigo 8 trata das atividades complementares, consideradas como componentes curriculares que podem ser adquiridas inclusive fora da instituição de ensino, e mais uma vez a interdisciplinaridade é citada salientando a necessidade da relação com o mundo do trabalho e também com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, além das inovações tecnológicas. No Artigo 9 fica claro que a Instituição

não é obrigada a solicitar o Trabalho de Conclusão de Curso, mas se assim o fizer precisa apresentar as normas de forma clara para seus alunos. De forma geral percebe-se na DCNs uma maior preocupação com a adequação ao “mundo profissional”, mas percebe-se que há alguma preocupação com a visão humanista, mas não há uma estipulação do quanto esta temática deveria ocupar na matriz curricular.

Percebemos no documento uma grande autonomia das Instituições de Ensino Superior, principalmente quanto à Avaliação (Artigo 10), a exigência que se faz é que tudo esteja explícito nos planos de ensino, e que os alunos tenham livre acesso aos mesmos. Quanto a carga horária, citada no Artigo 11, a mesma foi determinada posteriormente, apenas em 2007, através da Resolução 2/2007, que estipulou que os bacharelados do curso de Design, tenham carga horária mínima de 2.400 horas.

Todos estes pontos levantados nas DCNs serão fundamentais nas análises dos currículos das Instituições escolhidas para esta pesquisa.

### **3.1 Percurso das Matrizes curriculares do curso de Design**

Existem correntes divergentes sobre a origem do design gráfico. Para Hollis (2010), o início do seu desenvolvimento inicia a partir da Revolução Industrial; no entanto, Meggs e Purvis (2009), apontam as pinturas rupestres, a invenção da escrita e a origem dos alfabetos como precursores da atividade, seguidos pelas impressões em madeira na China e a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, culminando com a Revolução Industrial pelo impacto tecnológico nos sistemas de reprodução.

Entretanto, é de conhecimento comum, que em relação à formação acadêmica, a experiência alemã através da Bauhaus (criada em 1919) foi a pioneira, tendo se iniciado com o projeto educacional chamado “Projeto *Werkbund*” (artes e ofícios) para a criação de um ensino profissionalizante na área de Design; o projeto contou com a participação de alguns arquitetos que foram fundamentais na estruturação da Bauhaus, apesar de sua curta existência, seu ensino foi a principal referência para as Instituições de Ensino Superior que surgiram, não apenas na Alemanha, mas em outros países da Europa, Estados Unidos e Brasil. Para Niemeyer (2000, p. 40) “A Bauhaus é tida como referência no ensino de design até os dias atuais”.

O ensino do Design no Brasil, tem como marco oficial a criação da Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI, em 1963, Ferreira (2018, p. 45-48), cita as experiências pioneiras no ensino de Design, que mesmo não sendo cursos superiores foram muito importantes para o contexto histórico do campo de Design, entre eles, o IAC - Instituto de Arte Contemporânea do MASP, que hoje é considerado o precursor, ministrou cursos nos anos de 1950, por apenas três

anos, no entanto, designers que estudaram na escola foram fundamentais na implantação futura dos cursos de bacharelados instituídos no país. Para Couto (2008, p.19), outro ponto a ser considerado sobre o ensino da atividade de designer no Brasil é que “se deu como qualquer outra atividade prática, ou seja, por meio do processo de adestramento, observação e participação em tarefas concretas, como nos tempos das manufaturas e oficinas de artes e ofícios dirigidas por um mestre, assistidos por oficiais e aprendizes.” Em outras palavras, os primeiros professores eram mestres que dividiam o tempo entre a prática e o ensino.

Segundo Carvalho (2012, p.11), em São Paulo os primeiros sinais da presença do design se dão através da inclusão em 1962 de disciplinas de Comunicação Visual e Projeto de Produto no currículo do curso de arquitetura e urbanismo da USP. Os primeiros cursos específicos de Desenho Industrial, com as habilitações em Projeto de Produto e em Programação Visual surgiram em 1969 na Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP e em 1971 na Universidade Mackenzie, ambas instituições privadas.

No momento atual, a área de Design vem se transformando de forma muito rápida, refletindo diretamente no ensino com a criação de novas áreas de conhecimento, como design de games, design de moda, design gráfico e outros, com a criação de inúmeros cursos tecnológicos, e maior flexibilização dos cursos de bacharelado, sendo uma das características encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para Álvares:

A nova realidade social, a modernização dos meios de comunicação e os impactos desses processos nos costumes e hábitos, têm desafiado os pesquisadores da área de Design a redefinirem e a desenvolverem novos procedimentos teórico-metodológicos que possam compreender essas mudanças e que dizem respeito aos novos modos de ‘pensar, agir e projetar’, na medida em que as antigas convenções, crenças e referências estão sendo pulverizadas e dissolvidas. (ÁLVARES, 2004, p.1)

Angélico e Oliveira (2017, p. 609), em artigo sobre o ensino de design, identificam “a necessidade de formar profissionais aptos a atuarem em um cenário mutante e complexo, por meio de cursos de graduação que sejam compatíveis com a realidade social, mercadológica e produtiva da atualidade.”. Dentro deste contexto, os autores falam sobre a importância de discutir as novas DCNs, considerando as raízes modernistas do ensino de design no país.

Nesta pesquisa busca-se identificar e analisar a presença de conceitos relacionados às áreas sociais e humanas no curso de Design, à área cultural, sociológica, filosófica, apresentando questões atuais sobre o meio ambiente, sustentabilidade e ética. Estes tópicos são apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, junto com questões como a interdisciplinaridade e o empreendedorismo. Nos anos de 1960, quando da apresentação do primeiro currículo para o Conselho Federal de Educação - CFE, pela ESDI, constavam

disciplinas como psicologia, teoria da comunicação, temas relacionados à cultura, antropologia cultural e sociologia, no entanto, não foi aprovado pelo CFE, e em 1968, foi apresentado um novo currículo, o qual após algumas alterações foi definido e instituído através do parecer 408/69, com algumas alterações sendo publicado o currículo mínimo na resolução nº 05 de 02/07/1969, a proposta curricular apresentada era dividida em duas partes:

<b>Tabela 2. Currículo Mínimo para o bacharelado em Desenho Industrial, aprovado pelo CFE em 1968.</b>	
<b>A - Matérias Básicas</b>	<b>B - Matérias Profissionais para o Curso de Desenho Industrial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estética e História das Artes e Técnicas</li> <li>- Ciências da Comunicação</li> <li>- Plástica</li> <li>- Desenho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais Expressivos e Técnicas de Utilização</li> <li>- Expressão</li> <li>- Estudos Sociais e Econômicos</li> <li>- Teoria da fabricação</li> <li>- Projeto e seu Desenvolvimento</li> </ul>

Fonte: COUTO, 2008, p. 23.

Percebe-se nesta proposta, uma pequena participação das disciplinas que podem ser consideradas humanistas, como não houve acesso a nenhum plano de ensino da época, apenas “Estudos Sociais e Econômicos”, poderia se tratar das questões sociais, mas é possível identificar que no geral o foco está em um ensino técnico e profissionalizante.

Segundo Couto (2008, p.23), as exigências claras eram que as “matérias deveriam ser desdobradas em disciplinas que ocupassem um mínimo de 2.700 horas”, no período de 3 e 6 anos, a autora cita que o parecer causou algumas disparidades entre os currículos das diferentes instituições, pois “permitia grande liberdade e originalidade o que gerou também algumas aberrações”, foi muito superficial, quanto às disciplinas realmente necessárias para a formação de um profissional de design.

Com isso, dez anos depois, em 1978 foi constituída uma comissão para apresentar uma nova proposta de currículo mínimo obrigatório para o curso, o mesmo só foi aprovado em 1987, 9 anos depois do início da comissão, através da Resolução nº 02/1987, do CFE, o parecer fundamenta o Currículo mínimo para os cursos de bacharelados em Desenho Industrial, subdividindo-o em duas áreas: Projeto de Produto e Programação Visual, com carga horária mínima de 2.700 horas, entre 7 e 14 semestres letivos.

As disciplinas ficaram divididas da seguinte forma, conforme Couto (2008, p. 25):

<b>Tabela 3. Currículo Mínimo para o bacharelado em Desenho Industrial e suas habilitações, aprovado pela Resolução CFE 02/87 em 1987.</b>		
<b>Matérias de Formação Básica Comum às duas habilitações</b>	<b>Matérias de Formação Profissional na Habilitação em Projeto de Produto</b>	<b>Matérias de Formação Profissional na Habilitação em Programação Visual</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática</li> <li>- Física Experimental</li> <li>- Meios de Representação Bidimensional</li> <li>- Meios de Representação Tridimensional</li> <li>- Matérias de Formação Geral Comum às duas Habilitações</li> <li>- História da Arte e da Tecnologia</li> <li>- Noções de Economia</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Legislação e Normas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia Visual</li> <li>- Teoria da Comunicação</li> <li>- Metodologia do Projeto</li> <li>- Ergonomia</li> <li>- Materiais Industriais</li> <li>- Fabricação</li> <li>- Sistemas Mecânicos</li> <li>- Desenvolvimento de Projeto de Produto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia Visual</li> <li>- Teoria da Comunicação</li> <li>- Metodologia do Projeto</li> <li>- Ergonomia</li> <li>- Materiais e Processos Gráficos</li> <li>- Produção e Análise Gráfica</li> <li>- Produção e Análise da Imagem</li> <li>- Desenvolvimento de Projeto de Comunicação Visual</li> </ul>

Fonte: COUTO, 2008, p. 25.

Nesta segunda proposta, as alterações em relação à anterior são consideráveis, pois há uma maior clareza sobre as disciplinas obrigatórias mínimas, para a formação profissional. No entanto, uma das maiores críticas ao currículo mínimo é que ele engessava a matriz curricular, deixando pouco espaço para atualizações e adequações, impossibilitando muitas vezes adaptações rápidas ao contexto atual, principalmente da área de design, que se transformou radicalmente desde sua criação. Os currículos mínimos foram criados com o conceito de padronizar os currículos entre as diferentes instituições, facilitando as transferências do aluno de uma para outra. Essa rigidez dificultava a adaptação do curso ao mercado de trabalho.

Esta questão passa a ser questionada a partir de 1997, por um comitê, formado por profissionais da área, associações e instituições de ensino superior, que se reúnem para a construção de uma nova estrutura curricular, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base de 1996, outro ponto fundamental apresentado era como incluir as novas áreas que surgiam relacionadas ao campo do Design, como Moda, Animação e Interfaces digitais.

Para Couto (2008, p.27), um dos grandes problemas dos Currículos Mínimos era a forma particionada das disciplinas, as quais eram dadas de forma isolada, apresentando um antagonismo ao conceito de interdisciplinaridade, considerada uma das principais características do campo do Design, porém a autora, também descreve que a falha não está apenas no currículo, mas também pode ser relacionado a uma formação inadequada do professor, laboratórios de péssima qualidade, e bibliografia ultrapassada/desatualizada.

Veiga-Neto, (2005 p. 43) explica que “a interdisciplinaridade é entendida como uma integração das disciplinas, também para designar as abordagens curriculares que não se detêm

em uma ou outra disciplina, mas ‘atravessam’ vários campos do conhecimento”. Nas matrizes curriculares analisadas, é possível perceber como se dá esse “atravessamento”, integrando disciplinas sociológicas e filosóficas com as disciplinas práticas.

A autora apresenta uma tabela, comparando o Currículo Mínimo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que um dos pontos apresentados é a nova forma de ver o profissional a ser formado hoje. As DCNs reforçam a importância de um constante aprendizado, estimulando os profissionais a frequentemente se atualizarem, sendo autodidatas na sua busca por conhecimento, enquanto a anterior considerava que após formado, o profissional já teria todo o conhecimento necessário para o exercício da profissão. A valorização deste aprendizado constante, no qual o diploma é apenas um certificado de que se iniciou este processo de aprendizado, valoriza a experiência adquirida ao longo do tempo, estimulando a busca por outros cursos, especializações, pesquisas reforçando o contexto atual de mudanças diárias.

<b>Tabela 4. Comparação entre as ideias fundantes do Currículo Mínimo, e das Diretrizes Curriculares Nacionais.</b>	
<b>O CURRÍCULO MÍNIMO</b>	<b>AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b>
enquanto os Currículos Mínimos se mostravam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional,	as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam à diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, constituem-se prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;
enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfiadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios,	as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;
enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”,	as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

<b>Tabela 4. Comparação entre as ideias fundantes do Currículo Mínimo, e das Diretrizes Curriculares Nacionais.</b>	
<b>O CURRÍCULO MÍNIMO</b>	<b>AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b>
enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, propuseram-se a mensurar desempenhos profissionais no final do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;
enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada,	as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Fonte: COUTO, 2008, p. 44-45.

Outra característica identificada, é que as DCNs permitem que as instituições elaborem currículos com características próprias da instituição, desde que respeitem as orientações apresentadas no documento. Questões como interdisciplinaridade, adaptabilidade se tornaram comuns nas matrizes curriculares; outro ponto fundamental apresentado é que ela permite a formação específica ou generalista com ênfases a serem decididas durante o andamento do curso, esta flexibilidade se torna um atrativo, pois o aluno tem nos primeiros anos uma visão geral, e pode escolher o que melhor se identifica, quando estiver mais “maduro” no curso.

#### 4. METODOLOGIA DO TRABALHO

A escolha pelo método de Análise de Conteúdo, considerou o objeto de pesquisa, o qual será analisado através de documentos que foram publicados por diferentes instituições de ensino e pelo ministério da educação; a interpretação do conteúdo está além do que se encontra exposto, sendo necessário buscar referências bibliográficas nas áreas pedagógica e de design. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (PÊCHEUX, 1973, p.43 apud FRANCO, 2018, p.12), não se limitando apenas ao conteúdo, mas também ao significado que pode ser identificado na mensagem, (FRANCO, 2018, p.41).

Para Franco (2018, p.12), o ponto de partida em uma Análise de Conteúdo é a mensagem, indiferente se escrita, oral, figurativa, silenciosa, documental ou diretamente provocada. E que toda a Análise de Conteúdo implica em comparações contextuais. Estes elementos identificam bem o caminho a seguir durante o processo de análise do material coletado.

Bardin (p.37, 2016), cita que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Por esta pesquisa ter caráter documental, com foco em identificar o conteúdo humanístico no curso de Design, entende-se que dentro deste processo, será necessário desenvolver processos de classificação, buscando identificar as semelhanças e as diferenças no conteúdo textual. Uma das características da Análise de Conteúdo é que o procedimento de pesquisa se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação. Para Franco (2018, p. 26), toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: - uma fonte ou emissão (Quem?); um processo codificador (Por quê?) que resulta em uma mensagem (O quê?) e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector de mensagem (Para quem?); e seu respectivo processo decodificador (Com que efeito?).

A escolha por este método, também permite aplicar um caráter mais objetivo da análise, pois fornece elementos quantitativos, que oferecem parâmetros para uma análise qualitativa mais crítica, buscando uma melhor compreensão da comunicação implícita nos projetos pedagógicos e nos planos de Ensino.

Para Bardin (p.35-36), o método de análise de conteúdo possui duas funções que podem ou não dissociar-se na prática, uma delas é a “função heurística”, a qual enriquece a tentativa exploratória, aumentando as possibilidades de descobertas; e a outra seria a “administração da prova”, a qual as hipóteses podem ser usadas através de questões, como diretrizes. Na práticas as duas funções podem coexistir.

#### **4.1 As Instituições de Ensino Superior**

A escolha pelas instituições se deu primeiro pela importância de estarem entre as primeiras instituições a estabelecerem o curso no Estado de São Paulo, outro ponto fundamental é que as três instituições estão entre as melhores faculdades de Design do País, segundo o “Ranking Universitário da Folha - RUF” de 2017, e entre as cinco melhores no Estado de São Paulo. Outro fator decisivo, foi o fato de que as Instituições disponibilizam em seu site os seus Projetos Pedagógicos, possibilitando o acesso a qualquer pessoa que tenha interesse em pesquisar sobre os cursos.

As instituições pesquisadas usam nomenclaturas diferentes para os seus projetos pedagógicos, As duas instituições públicas se referem a eles como Projeto Político Pedagógico - PPP, enquanto a instituição privada chama de Projeto Pedagógico de Curso - PPC. ambos contêm a organização curricular, os objetivos e orientações para o curso, além dos planos de ensino de cada disciplina. Mas com o uso diferenciado dos termos, ora nos referiremos a PPP e ora a PPC, conforme a instituição que estiver sendo citada.

Outro ponto importante a ser citado, é que em alguns momentos há referências de características do curso de Design Gráfico, que era o foco inicial desta pesquisa, no entanto com as mudanças ocorridas nos cursos das três instituições, a pesquisa focará na formação generalista oferecida pelas instituições, considerando o conteúdo comum a todos os alunos do curso. Nas DCNs, as áreas humanísticas estão entre os conceitos básicos a serem apresentados aos alunos, em disciplinas com características teórico-críticas, no entanto é possível encontrar referências ao tema em algumas disciplinas práticas como as de Projeto, também comum a todos os alunos, quando o tema foi citado nas disciplinas de ênfase, não foi considerada nesta pesquisa, pois não envolve o aprendizado comum a todos os alunos.

##### **4.1.1. Universidade Presbiteriana Mackenzie**

O Mackenzie tem seu início no ano de 1870, como Instituto Presbiteriano Mackenzie, inicia suas atividades com cursos desde o Jardim da Infância, passando pela Escola Normal e o curso de Filosofia. Em 1894 cria o curso de Engenharia, tornando-se a primeira Faculdade Privada de Engenharia do País, entre os cursos há o de Engenheiro-Arquiteto, que viria a dar origem em 1947 a criação da Escola de Arquitetura, primeira do estado de São Paulo, já que a FAU/USP foi criada em 1949. Por um longo tempo estas duas instituições foram as únicas a oferecerem o curso de arquitetura na cidade de São Paulo, assim como na USP o curso de Desenho Industrial e Comunicação Visual têm suas raízes na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, aprovados em 1970, as primeiras turmas tiveram início no ano de 1971, iniciando

seu percurso juntamente com o curso de Desenho e Plástica, em 1976, os cursos se desmembraram da Faculdade de Arquitetura e passam a compor a Faculdade de Comunicação e Artes. Em 1988, os cursos passaram a adotar os termos de Programação Visual para Comunicação Visual e Projeto de Produto para Desenho Industrial, e tornaram-se habilitações do curso de Desenho Industrial, estrutura que permaneceu até o final de 2010. Segundo Carvalho (2012, p.169), seu currículo permaneceu praticamente inalterado, com pequenas alterações necessárias face as mudanças ocorridas no setor, a autora ainda cita a transferência do curso da Faculdade de Comunicação e Artes para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo no ano de 2005, coincidindo com o período de aprovação das DCNs, e a mudança de sua designação para Design, ocorrida em 2002.

No entanto, desde os anos de 1960, houve a inclusão das disciplinas de comunicação visual e projeto de produto nos cursos de arquitetura da Instituição, a criação do curso se deu após o reconhecimento e aprovação do Currículo Mínimo pelo Conselho Federal de Educação, a primeira matriz curricular surge dialogando com a ESDI e tendo a participação de Alexandre Wollner, convidado para organizar o curso de Comunicação Visual.

A Universidade teve até o momento quatro diferentes matrizes curriculares:

- 1ª matriz (1967 - 1989): com 2760 horas/aula, o curso tinha duração de 3 anos, sendo o primeiro ano em período integral e os restantes no período vespertino. O curso foi inicialmente alocado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Instituição, ficando até 1978, quando passou a fazer parte da Faculdade de Comunicação e Artes, criada neste mesmo ano.
- 2ª matriz (a partir de 1989): com 3750 horas em 8 semestres, e formação em Desenho Industrial com duas habilitações Projeto de Produto e Programação Visual, em 1994 a instituição implantou a disciplina de Trabalho de Graduação Interdisciplinar, como obrigatório para a Conclusão do Curso, o trabalho tinha a proposta de integrar diferentes disciplinas no projeto final.
- 3ª matriz (2000 - 2008): com 3420 horas, sendo que as disciplinas do primeiro ano tinham características predominantes de aprendizados artísticos, em 2002 houve alteração da designação de 'Desenho Industrial' para 'Design', com isso o curso altera a denominação das suas habilitações para Design Gráfico e Design de Produto.
- 4ª matriz (2013 - atual): com 2400 horas, distribuídos em 7 semestres para tempo mínimo de conclusão e 14 semestres como tempo máximo. A nova matriz curricular, será detalhada com base nas informações disponíveis no PPC da Instituição.

As principais mudanças curriculares ocorreram após alterações feita pelo Conselho de Educação, a segunda logo após a aprovação do novo currículo mínimo, a terceira após a nova Lei de Diretrizes e Bases e a quarta e última alguns anos após a aprovação das DCNs. Sem dúvida uma das maiores mudanças, pois rompe com as duas habilitações existentes de Design Gráfico e Design de Produto. A nova reestruturação tem como foco uma formação generalista, nos primeiros anos, com ênfase em diferentes segmentos nos anos finais, sendo eles: Gráfico, Digital, Moda/Jóias, Produto.

O novo currículo apresenta flexibilização, possibilitando ao aluno cursar disciplinas eletivas em outras unidades da Universidade ou outras Universidades (através de programas de intercâmbio), no PPC também é reforçado a característica humanista do curso, pois ela tem relação direta com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade: [...] formar alunos com valores humanos de alto nível, capazes de perceber e interpretar os paradigmas atuais, vislumbrando novas possibilidades e propondo a criação de caminhos alternativos, perante as demandas da contemporaneidade (PDI, *apud* PPC, 2013, p. 16-17 ).

Na página 31 de seu PPC, encontram-se as características que devem fazer parte da formação do profissional na instituição: 1º Humanista, 2º Projetualidade; 3º Sustentabilidade; 4º Reflexão Criativa; 5º Interdisciplinar; 6º Colaborativo; 7º Flexibilidade, estes aspectos são direcionados a todos os cursos.

A Universidade ressalta que houve coerência de seu currículo com as DCNs, com isso percebe-se que as disciplinas são distribuídas em três eixos interligados: o Básico, o Profissionalizante e o Específico (os dois últimos são em alguns momentos aplicados concomitantemente). A organização curricular se dá em torno de seis experiências prático-teóricas de projeto. (Disciplinas de Projeto de I a VI).

Um das coisas que chamam a atenção é que as disciplinas, principalmente nas primeiras etapas possuem nomes genéricos, como:

- Projeto I, II, III, IV, V; VI e VII
- Ferramentas, Materiais e Processos do Design I, II, III e IV;
- Fundamentos Matemáticos e Físicos do Design I, II, III e IV;
- Fundamentos Sociais e Políticos do Design I, II, III e IV;
- História e Teoria do Design I, II, III e IV.

Segundo a instituição em seu PPC, as disciplinas definidas desta forma genérica, possibilitam uma continuidade no processo de aprendizado de um semestre para o outro, evitando inúmeras disciplinas fragmentadas que não conseguem se conectar.

O Ciclo Básico está nas etapas de I a IV, com a maioria das disciplinas acima, nas etapas 5 e 6, além da disciplina de Projeto, presente em todas as etapas, teremos as disciplinas dos Estudos Profissionalizantes, elas são escolhidas de acordo com a especialidade que o aluno definir, sendo que nas quatro primeiras etapas, terão vivências nos diferentes segmentos do design, permitindo ao aluno, maior tranquilidade quando for decidir pela ênfase que o interessa. Isso ocorrerá na seção das disciplinas profissionalizantes, das quais o aluno deve escolher quatro específicas para serem cursadas, a mesma coisa com as Oficinas Optativas, que também envolvem conhecimentos específicos e deverão ser cursadas quatro das oferecidas, iniciando a partir da 3ª etapa; as profissionalizantes só terão início na 5ª etapa do curso. A disciplina de projeto na 5ª e 6ª etapa também terão caráter profissionalizante, e na 7ª etapa será desenvolvido o Trabalho de Conclusão do Curso, conforme orientações determinadas pela Instituição.

Além das disciplinas, descritas acima, a partir da 2ª etapa, inicia-se a disciplina de Metodologia Científica, reforçando a preocupação da instituição em incentivar a pesquisa no campo do Design, no seu PPC (2013, p.37), a instituição cita que sua metodologia de ensino se pauta em quatro pilares filosóficos da Universidade Presbiteriana Mackenzie: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Outras características, são os eixos temáticos, inseridos nos debates dentro de cada disciplina, possibilitando um caráter humanista ao aprendizado. São eles: - O homem e a contemporaneidade; - O homem e a cidade; - O homem, a casa e o espaço de trabalho; - O homem, os bens e os serviços; - O homem e o ambiente; O homem e a sociedade. Os eixos não estão definidos rigidamente por semestre.

Verifica-se em diferentes locais do PPC questões como flexibilidade, responsabilidade social, meio ambiente, questões atuais e a importância de profissionais que se adequem rapidamente as mudanças que ocorrem diariamente, como característica fundamental a área de Design. No projeto apresentado e nas leituras citadas principalmente nas disciplinas de Fundamentos Sociais e Políticos do Design, vemos uma discussão inserida em um contexto atual com autores clássicos e publicados recentemente, tratando da história da filosofia e sociologia, as diferentes escolas, questões para compreensão do mundo contemporâneo, dos conceitos de antropologia cultural, cultura material e as relações com o campo de design, as discussões continuam em temas atuais como políticas públicas, indústria cultural, consumismo e a sociedade em rede e as mídias sociais.

#### **4.1.2. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - Bauru**

No ano de 1974, teve início na Fundação Educacional de Bauru, o curso de Educação artística e Artes Plástica com habilitação em artes industriais, o qual foi mantido até o ano de

1976, quando se deu início ao curso de Desenho Industrial e Comunicação Visual, em 1985 a Fundação se transformou em Universidade de Bauru -UB, e em 1988 foi incorporada à UNESP, neste mesmo ano houve a primeira reestruturação curricular do curso que passou a denominar-se Desenho Industrial com habilitação em Projeto de Produto e Programação Visual. No ano de 2007, teve a implantação de um novo currículo e o curso passou a denominar-se Design, com as habilitações em Design Gráfico e Design de Produto. A matriz curricular, vigorou até 2017, quando foi implantada uma nova.

Antes de tratar sobre a nova matriz, nesta pesquisa, comenta-se um pouco da anterior. Assim como a Universidade Presbiteriana Mackenzie, as mudanças das matrizes curriculares na UNESP (segunda e terceira) se deram à publicação de novos Pareceres pelo Conselho de Educação. A matriz anterior foi desenvolvida logo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, e tinha presente nela as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Antropologia e de Psicologia aplicada ao Design, no entanto nas ementas das disciplinas, foi identificado que as referências bibliográficas eram muito antigas, a maioria dos anos de 1970, 1980 e 1990, com poucas referências que foram publicadas após o ano 2000.

O curso de Design Gráfico, até então possuía um enfoque artístico, e com isso a possibilidade de experimentação em diferentes setores da área gráfica, como Tipografia que possuía 3 semestres para a disciplina. A mudança do curso se deu após reunião entre os docentes que viam a necessidade de modernizar o curso, e ao mesmo tempo torná-lo mais dinâmico, e considerando a perda de professores que a instituição teve nos últimos anos, devido a aposentadoria e a falta de previsão para a contratação de novos professores.

A nova estrutura curricular começou a ser desenvolvida no início de 2015, segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP do curso, foram analisados os currículos de dezenas de Instituições de Ensino Superior - IES do país, das consideradas melhores. Após a análise, a instituição alterou sua matriz sem perder sua característica formativa e a qualidade de suas aulas. Verifica-se uma modernização na Bibliografia apresentada, entre esta e sua antecessora, com inclusão de livros mais atuais, embora alguns clássicos tenham sido preservados. Outro ponto citado, foi a mudança das disciplinas humanistas, que antes eram ministradas nas primeiras etapas, e foram alteradas para etapas subsequentes, a partir do 3º semestre, segundo a Instituição eles perceberam que quando as disciplinas eram dadas nas primeiras etapas o aproveitamento era mínimo, pois os alunos não compreendiam a discussão levantada naquele momento, e estavam focados nas disciplinas práticas, a mudança se deu ao fato de considerarem que após as duas primeiras etapas, eles estão mais aptos para participarem da discussão, e até mesmo de relacioná-la com a área de Design.

O curso foi unificado, não havendo mais duas habilitações, e sim quatro ênfases (digital, gráfico, moda e produto), com isso, assim como o Mackenzie há uma disciplina de Projeto I a VIII, que atravessa todo o currículo, e a partir da 4ª etapa, o aluno pode escolher a sua disciplina de Ênfase na área que preferir. Houve também uma divisão em eixos estruturais, sendo eles:

- eixo projetual (disciplina de Projeto, que tem o objetivo de unir o aprendizado das outras disciplinas, acentuando o caráter interdisciplinar da formação de Design);
- eixo expressivo (disciplinas artísticas e criativas);
- eixo cultural (questões atuais, humanistas, sociológicas);
- eixo tecnológico (disciplinas projetuais e processuais)
- eixo mercado (disciplinas voltadas a estratégias gerenciais e de mercado); e
- as disciplinas de ênfase.

São quatro disciplinas de ênfase obrigatória e uma disciplina optativa. Verificam-se no PPP, questionamentos reforçando a importância da interdisciplinaridade, preocupação com uma produção sustentável, responsabilidade ética e social.

#### **4.1.3 Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU/USP**

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP é separada da Politécnica no ano de 1949, quando é implantada em imóvel em Higienópolis, na capital de São Paulo. Em 1962 é feito uma reestruturação da Faculdade, na qual são incluídas as disciplinas relativas ao Desenho Industrial e à Comunicação Visual, a instituição opta pela inclusão das disciplinas, visto a relação entre os campos, em relatório de atividade de 1962, conforme cita Carvalho (2012, p. 65, a instituição “demonstra o desejo, [...], de posicionar o arquiteto como profissional voltado às questões sociais em resposta às novas demandas industriais e tecnológicas que eram almejadas para o desenvolvimento brasileiro.”, foram criadas oficinas que permitiam o desenvolvimento de atividades extracurriculares relacionados à área, buscando uma integração entre a realidade do mercado e a prática acadêmica, nessa busca a instituição junto com a ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial criam em 1963 a ABDI - Associação Brasileira de Desenho Industrial. As disciplinas referentes a área de Desenho Industrial são introduzidas desde o primeiro ano do curso de Arquitetura.

Na década de 1970, o curso sofre uma reformulação e as disciplinas de Desenho Industrial, passam a ser ministradas a partir do segundo ano, de forma mais categorizada, com um setor que respondia diretamente pelas disciplinas e seu desenvolvimento, o curso tenta atender algumas das disciplinas do currículo mínimo vigente no período, e demonstra a

importância que o tema vem tomando dentro do curso de Arquitetura, se tornando uma das primeiras representantes acadêmicas desta área do conhecimento, segundo Carvalho (2012, p. 95), devemos lembrar que o curso de Arquitetura no período tinha duração de 5 anos, com aulas nos primeiros anos em período integral, incluindo disciplinas obrigatórias e eletivas, que permitiam aos alunos interessados na área de design, buscar mais conhecimento nesse campo, no ano de 1969 a Faculdade muda para o prédio Construído na Cidade Universitária. O curso teve desde o início entre seus professores grandes designers de destaque no cenário nacional, como Ludovico Martino, João Carlos Cauduro, Eduardo de Almeida e outros.

Em 2006, foi criado o curso de Design, vinculado a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, o qual formou sua primeira turma em 2010. Tem como proposta a formação de um bacharel em Design, compreendendo tanto a criação de produto, quanto a área gráfica, ministrado no período noturno e com duração de 5 anos, os professores são do departamento de Arquitetura, e tem parceria com outras faculdades (como a Escola de Comunicação e Artes, a Faculdade de Economia e Administração e o Departamento de Computação da Escola Politécnica), as aulas ocorrem no Prédio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, segundo consta no site da própria instituição, os alunos são incentivados a iniciação a pesquisa, a extensão e as atividades de ensino

A matriz curricular da USP também sofreu alteração no ano de 2017, e vem sendo implantada de forma gradativa, com a substituição de algumas disciplinas do curso anterior e a implantação da nova matriz para as turmas que iniciaram em 2018. O Projeto Político Pedagógico da instituição é bastante simplificado, quando comparado com os das outras Instituições analisadas. Em seu texto é reforçado a importância da formação de seus alunos/egressos nas áreas projetuais, prática e crítica, principalmente considerando suas origens nos cursos de Arquitetura, por isso o desenvolvimento de produtos, serviços e sistemas que se relacionam com o ambiente arquitetônico e urbano.

O PPP descreve o enfoque interdisciplinar e salienta que o perfil do curso está de acordo com as determinações definidas nas DCNs (Resolução CNE/CES n. 05, 2004, p. 2). No documento é reforçado a responsabilidade da instituição como universidade pública quanto a possibilitar uma resposta social aos seus egressos, salientando a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; formando profissionais com uma postura humanista e ética frente à sociedade.

Os conteúdos curriculares estão divididos em básicos, específicos e teórico-práticos, conforme orientações que verificamos nas DCNs. Nos quatro primeiros semestres (1º e 2º ano) as disciplinas têm foco nas fundamentações teóricas e práticas, os quatro semestres seguintes

(3º e 4º ano) se concentram no núcleo profissional e os dois últimos semestres são dedicados ao encerramento, sendo desenvolvido o projeto final de curso e possibilitando que o aluno curse mais disciplinas optativas.

Outra característica do curso é o seu enfoque interdisciplinar, apesar de ser coordenado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, o curso tem disciplinas obrigatórias oferecidas em outras faculdades da Universidade de São Paulo, reforçando o convívio entre diferentes áreas.

As disciplinas obrigatórias compreendem 70% da carga horária do curso e os outros 30% são disciplinas optativas, embora entre as disciplinas optativas, uma delas precisa ser com ênfase em programação visual e desenho industrial, para garantir a formação generalista a que se propõe o curso, característica está definida desde o início do mesmo. As disciplinas optativas são divididas em modulares de projeto (MOP - módulo optativo de projeto e MIP - módulo interdepartamental de projeto), os dois tipos devem ser cursados a partir do 5º semestre, e a partir do 6º semestre há também disciplinas optativas livres. É necessário cursar pelo menos oito disciplinas modulares e quatro optativas

O curso possui a maior carga horária dos apresentados, com 3840 horas, no entanto apenas 2640 horas é referente a carga horária de aulas presenciais, as outras 1200 horas são relativos a projetos, atividades extracurriculares (participação em simpósios) e outras atividades relacionadas ao campo de atuação. O estágio não é obrigatório, mas a instituição possui uma coordenação e um setor para acompanhamento do aluno, se o mesmo tiver interesse.

Há disciplinas com enfoque humanista durante todo o curso, os primeiros semestres são apresentados os Fundamentos Sociais do Design, e a partir do segundo ano, encontramos disciplinas com discussões sobre o consumo na contemporaneidade, e no terceiro ano tratando sobre a cultura de consumo e design e no quarto ano a disciplina de Legislação, normas e ética profissional.

O que verificamos é que as questões sociais se tornaram fundamentais no debate profissional, citado nas Diretrizes Curriculares, encontramos a presença delas em todos os Projetos Pedagógicos analisados.

#### **4.2 Determinando categorias**

O curso de Design tem características que dificultam a sua categorização entre uma área voltada às ciências humanas ou exatas. Para Bonsieppe (2011, p.234), o design é uma categoria própria, podendo-se dizer que autônoma, pois encontra-se na intersecção entre mercado, tecnologia e cultura (considerando a prática da vida cotidiana). Esta relação ao mesmo tempo que estimula a interdisciplinaridade, também possibilita um foco mais técnico, direcionado a

execução de um projeto, desconsiderando as relações humanas e sociais. No entanto, verifica-se no artigo 3.

Art. 3º O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico e cultural. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004)

Percebe-se a clara preocupação com uma formação reflexiva, que além da produção que envolva sua sensibilidade artística, para que o profissional produza dentro de sua área de atuação, produtos ou serviços, considerando a história, a cultura do público alvo, reforçando a importância de conhecer bem as características e o contexto cultural onde está inserido, tanto social quanto econômico.

No Artigo 4, os pontos apresentados no artigo 3 são detalhados, especificando as características e habilidades necessárias à formação profissional.

Art. 4º O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para: I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação; II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual; III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos; IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto; V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados; VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais; VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção; VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004)

Sendo assim, a determinação das categorias orientou-se em um primeiro momento pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. Como a presente pesquisa está interessada na visão humanista e social dos Currículos, a análise considerou apenas os termos relacionados de alguma forma a temática na citação acima, como: (II) [...] atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos; (IV) [...] aspectos econômicos e sociológicos dos produtos; (VI) [...] traços culturais da sociedade, [...] e outras manifestações regionais; (VIII)

[...] visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade. Depois, foi considerado se os termos definidos se faziam presentes nas matrizes curriculares, constantes nos Projetos Pedagógicos das Instituições analisadas.

Por tratar de questões humanistas, definimos primeiro as disciplinas direcionadas às áreas de ciências sociais e humanas, eliminando em um primeiro momento, as aulas voltadas ao desenvolvimento de projeto e específicas para a formação profissional. A investigação se deu em torno dos Projetos Pedagógicos, com isso foi feita uma leitura prévia para identificar os termos comuns neles, que possibilitassem uma comparação entre as instituições. Após a leitura se fez o uso do recurso de busca presente nos softwares, para identificar de forma mais eficiente em que situações eles foram citados. Desta forma, definiu-se os termos a serem pesquisados.

<b>Termos</b>	<b>Mackenzie</b>	<b>Unesp</b>	<b>USP</b>
Ambiental / meio ambiente	21	17	34
Antropologia / Antropológico(s)/a(s)	13	14	10
Cultura(s) / culturais / cultural	82	165	155
Empreendedorismo	37	12	15
Ética(s)	43	30	30
Filosofia	14	21	3
Interdisciplinar / interdisciplinaridade	39	104s	7
Social(is) / sociológico(s)/a(s)	117	65	63

Depois das buscas, foi necessário verificar se as categorias escolhidas atendiam as regras comuns ao método de Análise de conteúdo, que devem ser consideradas para a definição das categorias. Conforme Carlomagno e Rocha (2016, p. 178-182), estas regras são: 1. Regras claras de inclusão e exclusão nas categorias (definição claro dos limites e definição de cada); 2. As categorias precisam ser mutuamente excludentes/exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar na outra); 3. as categorias não podem ser muito amplas (as categorias devem ser homogêneas, não ter coisas muito diferentes entre si no mesmo grupo); 4. As categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis, e “outro” precisa ser residual; 5. Objetividade sem subjetivismos (confiável, para que possa ser replicado o estudo).

Seguem as categorias definidas, após considerar as regras especificadas anteriormente (exclusão mútua, pertinência, objetividade e produtividade), com isso alguns termos foram unidos, pois se encontravam em disciplinas similares: Interdisciplinaridade; Questões sociológicas, antropológicas e culturais; Questões ambientais; Questões éticas; e Empreendedorismo.

Visto que o objetivo da pesquisa foi identificar a presença do conteúdo relacionado às questões humanas e sociais, à análise das matrizes curriculares, considerou nos planos de ensino as informações relativas à carga horária destinada a estas disciplinas, as bibliografias sugeridas, e as citações, tanto nos Planos de Ensino, como nos textos gerais dos Projetos Pedagógicos de cada instituição. Com a definição das categorias, será possível responder à questão central da pesquisa, “Se existe uma visão humanista no curso de Design?”, e assim identificar como foram aplicadas as orientações disponíveis nas DCNs.

A escolha pelas questões humanas e sociais, consideraram o contexto atual, no qual é muito importante a visão do todo, dos efeitos de uma produção no meio ambiente, considerando a durabilidade de um produto, e a importância de evitar desperdícios na produção, tanto economicamente, como no uso dos recursos naturais. Também é fundamental pensar no usuário, que se tornou mais exigente com a funcionalidade, ergonomia de um produto, sua origem, processos e pessoas envolvidas na produção. Resumindo todos estes fatores se tornaram essencial no desenvolvimento de um projeto de design e fundamental na formação profissional.

### **4.3 Análise Geral**

O curso surgiu na década 1960, sob a designação de Desenho Industrial. Desde então ele teve três grandes alterações em sua estrutura curricular. O primeiro currículo foi aprovado em 1968, apresentava disciplinas de forma bem sucinta, conforme podemos verificar na Tabela 2, apresentada anteriormente. Segundo Couto (2008, p. 27) o currículo mínimo aprovado não agradou os professores e em 1978-1979, uma comissão de especialistas começou a definir uma nova proposta curricular, com duas habilitações para o curso – projeto de produto e programação visual - no entanto o mesmo só foi aprovado em 1987 (Tabela 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2004, foi a maior alteração para a formação das matrizes curriculares, apresentando apenas diretrizes a serem seguidas, com definições de conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos, não relacionando disciplinas próprias, mas sim orientações a serem seguidas, o que permite que cada instituição ministre as disciplinas de forma diferente uma da outra. Outra possibilidade apresentada pelas DCNs, é a de que ela pode ter formação específica para uma área de Design, mas esta não é uma obrigação, o que tem permitido que algumas instituições optem por uma formação mais generalista, com opção de que os alunos busquem ao final do curso uma especificidade dentro da área que mais te interesse, característica presente nas três instituições que iremos analisar.

- **Interdisciplinaridade**

Citado nas DCNs, como um dos requisitos para a formação profissional do Designer, reforça o fato de que este estará em contato constantemente com pessoas de outras áreas, e lidará constantemente com conhecimentos de áreas diferentes da sua para desenvolvimento de seu projeto, por exemplo, o designer gráfico ao desenvolver um material impresso, precisa compreender o processo gráfico, entender a mensagem a ser passada e o público final. Se for desenvolver uma embalagem para um material refrigerado, precisa compreender além do processo gráfico, a resistência do material, o tipo de produto a ser armazenado, conservação e as normas a serem cumpridas na produção da embalagem. Com isso é comum o contato do designer com diferentes profissionais, entre eles engenheiros, gráficos, escritores, editores de conteúdo, analistas de sistemas, enfim a interdisciplinaridade se torna fundamental para compreender as diferentes relações e produtos aos quais o designer estarão em contato no exercício de sua profissão.

Este tema é o único que precisa ser analisado de forma geral, pois atravessa todo o curso, sendo citado constantemente, e interligando os outros tópicos que serão tratados. Conforme orientação das DCNs, artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IV, é necessário que no Projeto Pedagógico as Instituições apresentem propostas que possibilitem a Interdisciplinaridade.

Isto se torna muito claro nos diferentes Projetos Pedagógicos analisados:

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o curso é dividido por eixos temáticos, integrando as disciplinas de cada semestre em torno de um tema comum. A disciplina de Projeto que é ministrada do primeiro ao último semestre (7 semestres no total), tem por objetivo desenvolver as relações do projeto, integrando o aprendizado entre as diferentes disciplinas ministradas e as diferentes áreas do Design, como Produto, Programação Visual e outras.

A matriz curricular do Curso é organizada de forma a propiciar a interdisciplinaridade de conteúdos por meio de uma organização didático-pedagógica que privilegia o agrupamento de saberes por competências e habilidades e que se estrutura por meio de atividades, contrapondo-se à excessiva fragmentação e compartimentação dos conhecimentos, decorrentes do excessivo número de disciplinas na matriz curricular anterior. (PPC Mackenzie, 2014, p. 56)

Na Unesp, há reformulação da sua matriz curricular foi recente, em 2017, no novo currículo, a interdisciplinaridade também é mencionada, também através da disciplina de Projeto, ministrada do primeiro ao último semestre (8 semestres), com a proposta de integrar as disciplinas durante o semestre. Segundo orientação constante na página 39 do PPP:

O princípio pedagógico se estabelece a partir do ensino de projeto em uma relação interdisciplinar com todas as disciplinas do semestre (interdisciplinaridade vertical) e,

também em diálogo e relação durante o processo formativo com todas as disciplinas do curso por meio de seus eixos estruturantes (interdisciplinaridade horizontal) em níveis de aprofundamento e complexidade. A formação profissional está estruturada a partir da visão que entenda a realidade como um processo constante de transformação dos modos de vida e sob um ponto de vista crítico para que, o profissional Designer possa compreender e atuar mediante as diferentes realidades sociais, locais, nacionais e internacionais. (PPP UNESP, 2016, p. 39)

Na USP, a interdisciplinaridade, surgiu na própria estrutura do curso, o qual é ministrado em conjunto por três Faculdades da instituição, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, a Escola de Comunicação e Artes, e a Escola Politécnica, no entanto até o terceiro semestre todas as disciplinas são ministradas pela FAU, e a partir do quarto semestre há disciplinas ministradas pela Poli e pela ECA, e os discentes terão o seu primeiro projeto integrador com várias disciplinas obrigatórias se alternando entre as três instituições, os projetos interdisciplinares são bimestrais, sendo dois projetos por semestre, até o 8º semestre, o último ano, no qual são ministrados o novo e décimo semestre, é dedicado ao projeto final, com orientação para que se use a interdisciplinaridade no desenvolvimento de seus projetos.

- **Questões sociológicas, antropológicas, filosóficas e culturais**

Nas DCNs, é apresentada, como uma das competências em dois incisos, a importância de compreender os aspectos sociológicos do produto, e a visão histórica e prospectiva centrada nos aspectos socioeconômicos, e a importância das implicações sociais, antropológicas e culturais.

Várias questões sobre o papel social do design vêm sendo discutidas:

A área do design de produto vem sendo intensamente explorada no que diz respeito à sua capacidade de contribuição para o bem-estar da sociedade, tanto na teoria como na prática. Os efeitos benéficos que os produtos podem proporcionar à vida das pessoas são indiscutíveis. Procuramos, aqui, estender esse debate ao campo do design gráfico e como ele pode trabalhar em prol do social já que, com essa atividade, lidamos com a transmissão de mensagens exclusivamente voltadas ao interesse da melhoria de vida da população. (NEVES, 2011, p. 47)

No contexto atual também vem sendo discutidas as questões sociais relacionadas ao consumo, e a questão da obsolescência programada.

Lima e Martins (2011, p. 115), falam sobre o conceito de “Design Social”, para elas está relacionado com a preocupação projetual, com análise das consequências sociais do processo de Design, promovendo valores relacionados a sustentabilidade, e o desenvolvimento socio cultural. É importante compreendermos que o papel do Designer precisa ser de total responsabilidade com as consequências de seus projetos, no contexto atual projetos apenas focados no consumismo precisam ser repensados, e na verdade questões como estas são citadas

desde os anos de 1970. As autoras (2011, p. 126) citam Victor Papanek, que em seu livro publicado em 1972, fez uma famosa declaração, na qual ele dizia que “há profissões mais danosas que o design industrial, porém somente muito poucas.” As consequências do consumo excessivo, são uma prova clara do dano que estamos causando ao meio ambiente.

O Design tem transformado a vida das pessoas nas últimas décadas, permitindo o acesso e facilitando o dia a dia, em suas casas, escritórios, na cidade, presente em diferentes setores e segmentos, o que demonstra a importância da responsabilidade do Designer em seus projetos.

A própria DCN também prevê questões como respeito as diferentes culturas, considerando que em várias partes do mundo, designers participam de projetos de valorização de produtos artesanais, junto a pequenos produtores, auxiliando-os no processo de criação, produção e divulgação. Valorizando este aspecto, as questões sociológicas, antropológicas, filosóficas e culturais são as mais citadas entre as pertencentes as áreas Humanísticas, nas matrizes curriculares.

O Mackenzie tem a disciplina “Fundamentos Sociais e políticos do Design”, que é ministrada em 4 semestres (do 1º ao 4º semestre – 27hs por semestre). No primeiro semestre, as questões começam pelo estudo de conceitos filosóficos gerais, mas já com referência ao campo do Design, entre os estudiosos vistos neste primeiro momento, temos Chauí, Capra, Forty e um específico da área que é Vilém Flusser. No segundo semestre, a proposta é sobre compreender o Eu contemporâneo, compreendendo o “espaço” como lugar e infraestrutura, conceitos antropológicos também são estudados neste momento e os estudiosos citados são Laraia, Bourdieu, Kowarick, Marchi, Milton Santos, Arendt, Baudrillard e outros. No terceiro semestre são abordados temas relacionados à antropologia social, introdução a economia criativa, a cidade como espaço de obra de arte e como suporte da circulação de economia, reforçando os autores vistos nas etapas anteriores e incluindo outros como Sudjic e Norman). O quarto semestre, que é o último específico da disciplina se aprofunda no estudo sobre a Indústria Cultural, marketing, propaganda, as questões do consumo, e o papel social do design, são apresentados também o conceito de sustentabilidade, as mídias sociais. Os estudiosos visto neste semestre são Debord, Jameson, Eagleton, Freitag, Baudrillard, Klein, Flusser e outros.

A UNESP dividiu a sua disciplina por eixos de conhecimento, e as disciplinas de caráter humanístico e social, se encontram no “eixo cultural”, nem todas serão citadas na pesquisa, pois algumas fogem do escopo definido, então serão descritas, apenas, as que de alguma forma têm relação com os tópicos definidos.

No primeiro semestre, a disciplina “Design e Cultura na Contemporaneidade”, ministrada no primeiro semestre com 60h aula, discute as relações do design na pós-

modernidade e na contemporaneidade, é visto também as possibilidades da transdisciplinaridade do design com arte, arquitetura e moda; além de questões relacionados aos modos de vida na contemporaneidade, e estudo sobre o design contemporâneo no Brasil e no mundo. No segundo semestre a disciplina “Design e Cultura no Modernismo”, segundo semestre com 60h/aula, têm proposta similar a primeira mudando o período histórico, tratando de questões relacionadas a Revolução Industrial e o desenvolvimento do Design neste período. No terceiro semestre a disciplina “Design e Cultura na História Gráfica”, terceiro semestre com 60h/aula trata do desenvolvimento do Design Gráfico inserida no contexto social. Os autores recomendados na Bibliografia das três disciplinas, são todos relacionados ao campo do Design. O que acabamos identificando que as disciplinas acima, estão mais próximos do contexto histórico do campo do Design e fazem relação com a cultura em diferentes períodos para a historicidade da área. No entanto no quarto semestre a disciplina de “Sociologia”, é que possibilita uma maior discussão do campo com questões sociológicas, entre os principais tópicos da disciplina, estão questões relacionadas a modernidade, ao consumo e desenvolvimento sustentável, a democracia, e a inserção do Design, a mercantilização do espaço, do trabalho e das relações sociais. Entre os autores citados encontram-se Bauman, Milton Santos, Giddens, Jameson, Manzini e outros. No mesmo semestre é ministrado a disciplina de “Filosofia”, a qual é dividida em três temáticas: Percepção e Realidade; Filosofia, ética e comunicação; e Filosofia e Design, os autores estudados são: Descartes, Umberto Eco, Immanuel Kant, Nietzsche, Horkheimer e Adorno, e Flusser e Gropius, específicos do Campo do Design. No quinto semestre, a disciplina “Antropologia Cultural e Design”, tem como objetivo fornecer conhecimentos que possibilitem maior compreensão da dimensão social, cultural e política da produção material; entre o conteúdo os alunos terão introdução à Antropologia, ao conceito de cultura, consumo e diferenças culturais na contemporaneidade e o papel do design na produção de produtos. Entre os autores referenciados, encontramos Canclini, Geertz, Levi-Strauss, Kopytoff e outros.

A USP possui a disciplina “Fundamentos Sociais do Design”, ministrada no segundo semestre com 30h/aula, tendo como objetivos principais, iniciar os estudantes nas relações entre a história social e econômica e o design; colocando o contexto econômico atual e buscando um entendimento do papel do design neste contexto. Também é discutido o papel social do design, as culturas de massas e consumo. Entre os autores referenciados encontramos Marx, Canclini, Debord, Jameson e muitos outros. As questões sociais também são referenciadas em disciplinas históricas, por exemplo, em “História do Design I”, serão apresentadas críticas sociais ao processo de industrialização; No módulo II desta mesma disciplina, será tratada a questão da

obsolescência planejada e o consumismo, e no módulo III o papel social do design versus a demanda de mercado, estas disciplinas são ministradas sucessivamente no primeiro, segundo e terceiro trimestre.

- **Questões ambientais**

Presente nas DCNs ao lado das questões sociológicas, estão as questões ambientais, dentro do contexto da formação do profissional de Design se tornou fundamental para os novos profissionais formados, a preocupação com materiais utilizados, e principalmente a sua forma de descarte, o que leva há um aprofundamento do conhecimento sobre técnicas de produção e materiais.

As questões ambientais, em sua maioria, são pontuadas em diferentes disciplinas, entre elas as relacionadas aos materiais e processos de produção. No entanto, a USP possui uma disciplina específica para o tema, “Design, ambiente e sustentabilidade”, com 30h/aula ministrada pela FAU durante o quinto semestre. O objetivo da disciplina é tratar das relações entre o design e as questões ambientais, e pensar a redução dos impactos da sua prática profissional sobre o ambiente. São tratados temas como o conceito de Ecodesign; o ciclo de vida dos produtos; noções de gestão ambiental relacionado ao design. O tema também é tratado nas disciplinas de “Consumo na contemporaneidade” e “Crítica do Design”, ambos levantando pontos sobre a questão do consumismo e seus impactos; também vemos referência a temática na disciplina de “Materiais e Processos de Produção”, com indicação bibliográfica do livro “Desenvolvimento de produtos sustentáveis”.

A Unesp também possui uma disciplina específica sobre a temática, a disciplina de “Design para a sustentabilidade” ministrada no sexto semestre com 30h, tendo por objetivo apresentar os conceitos básicos de sustentabilidade aplicadas ao design de produtos, promover a utilização de resíduos, a análise do ciclo produtivo e promover um design produtivo. A proposta também apresenta a perspectiva de uma sociedade sustentável, o uso de recursos de baixo impacto ambiental. A questão do consumo também é tratada na disciplina de “Sociologia” e em disciplinas específicas, conforme a ênfase escolhida.

O Mackenzie não possui uma disciplina específica sobre o tema, no entanto em seu PPC a inúmeras referências a questão ambiental, o tema é discutido em diversas disciplinas, aparecendo em “Ética e Cidadania” com o ensino do conceito de ecologia; em “Fundamentos sociais e políticos do design IV”, o livro “Desenvolvimento de Produtos sustentáveis – os requisitos ambientais dos produtos industriais”, está presente. O tema também é apresentado em disciplinas de projeto no quarto e quinto semestre. Mas como não há uma disciplina

específica, não é possível mensurar o tempo real dedicado ao assunto. Também é citado com mais frequências em disciplinas profissionalizantes, relativas a ênfase escolhida.

- **Questões éticas**

No parágrafo 4º das Diretrizes Curriculares as questões éticas também são citadas, e para uma adequada análise de todas as outras ela é fundamental nesse processo e determinante para a formação de qualquer profissional independente da área de atuação. No Mackenzie este tema é apresentado em dois semestres (primeiro e segundo – 27h por semestre) com o nome de “Ética e Cidadania”, são apresentados no primeiro semestre as definições do termo; e tratam outros termos relacionados diretamente com o tema como ‘moral’ e ‘cidadania’; as relações com o mundo do trabalho; responsabilidade e o conhecimento. No segundo semestre, o tema se concentra em ‘Política e Cidadania’, a democracia e a conduta ética como exercício de cidadania, e a importância da mesma na prática profissional. A leitura obrigatória traz principalmente referências ao Calvinismo, a Carta de Princípios da própria instituição e a Constituição Federal. Também encontramos referência ao termo na descrição das ‘Finalidades, Objetivos e Justificativas do Curso’ que fala sobre “[...] motivar a prática profissional com responsabilidade ética e social.”

A Unesp oferece a disciplina “Direitos Humanos, Ética e Acessibilidade”, com 60h e ministrado no sétimo semestre do Curso, no objetivo, é falado sobre a importância em reconhecer e praticar a ética no desempenho das funções profissionais, tratando também sobre a acessibilidade e inclusão social. São apresentados os conceitos sobre ética, as aplicações e implicações da mesma. Na disciplina de “Filosofia”, apresentada no quarto semestre um dos temas discutidos é ‘Filosofia, ética e comunicação’; entre os objetivos da formação do profissional pela instituição é citado “[...] valorização da formação humanística, expressiva e criativa, técnica, profissional e ética [...]”. O termo é discutido em diversas disciplinas comuns e também nas disciplinas profissionais conforme a ênfase escolhida, como: “Projeto III e V” e “Empreendedorismo e Gestão”.

A USP também oferece uma disciplina específica sobre o tema, “Legislação, Normas e ética profissional” com 30h/aula ministrada na FAU, centrada na discussão sobre ética, cidadania, o direito e a responsabilidade do designer; o código de ética profissional; a proteção legal do design: direito autoral e propriedade industrial; e questões sobre a regulamentação profissional e a contratação de serviços na área de Design. A discussão sobre o tema também aparece em outras disciplinas como “Metodologia de Projeto em Design” e “Crítica do Design” e nas específicas escolhidas conforme a Ênfase que o aluno optar, entre os princípios

pedagógicos apresentados pela instituição é citado “[...] formar profissionais capazes de compreender o mundo atual e estabelecer relações entre tecnologia e sociedade, contribuindo com seu ofício com uma visão ética e humanista.”

- **Empreendedorismo**

No artigo 4, parágrafo VII, se apresenta como uma das competências aos profissionais, o domínio de gerência de produção, conhecimento de fábrica, arranjo físico, custos e investimentos, além de administração de recursos humanos. As disciplinas se apresentam caracteristicamente como administrativas, mas percebemos que todas as instituições a apresentam a disciplina com o termo principal em Empreendedorismo, classificada como uma disciplina da área de Humanas, resolvemos citá-la pois tem como foco a visão pessoal do profissional, como gestor de sua carreira. A Universidade Mackenzie ministra a disciplina “Empreendedorismo e gestão” nos dois primeiros semestres do curso, cada semestre com 27h, trazendo discussões sobre mercado de trabalho, ambiente competitivo e importância da ação inovadora e empreendedora, ensina o desenvolvimento de um plano de negócios e sistema de gestão em design. A USP ministra a disciplina no sétimo semestre, chamada de “Inovação e Empreendedorismo” o curso tem 60h/aula, com foco em empreendedorismo, discutindo desenvolvimento de produtos e serviços, e apresentando a estruturação de empreendimentos resultantes de incubadoras, além de estratégias de marketing. A questão da gestão é apresentada em outras disciplinas do curso, como “Viabilidade e Gestão de Projetos em Design”, focada na gestão em Design, o curso é ministrado pela Poli e tem 30h/aula. A Unesp ministra a disciplina Empreendedorismo e Gestão do Design, com 60h/aula é apresentada no sétimo semestre, onde um dos principais pontos discutidos é a transformação de uma ideia não somente em produto, mas também em negócio; o curso também discute sobre formas de empreender.

Percebe-se que as categorias selecionadas, muitas vezes, são discutidas fora de disciplinas específicas, mas como aparecem superficialmente nos planos de ensino, muitas vezes como um tópico ou sugestão bibliográfica, não é possível mensurar o quanto elas são tratadas em sala de aula. Para uma análise geral do tempo realmente dispendido para as categorias determinadas nesta análise, foi montada uma tabela que possibilite uma visão geral, para que possamos compreender o mínimo de horas aulas que realmente é dispendido nas discussões humanistas escolhidas.

<b>Tabela 6. Análise Quantitativa – Horas dedicadas de forma direta</b>			
<b>Temas</b>	<b>Mackenzie</b>	<b>Unesp</b>	<b>USP</b>
Interdisciplinaridade	-	-	-
Questões sociológicas, antropológicas, filosóficas e culturais	108h	90h	30h
Questões ambientais	-	30h	30h
Questões éticas	54h	60h	60h
Empreendedorismo	54h	60hs	90h
Total	216h	240h	210h

A interdisciplinaridade como já citado na própria análise da categoria, não tem uma disciplina específica pois ela trata justamente desta relação, entre diversas disciplinas, o Mackenzie e a Unesp citam que as disciplinas de projeto existente em todos os semestres tem justamente as relações interdisciplinares como essencial para a prática de projeto, então mesmo sem quantidade de horas específicas, o que se percebe é que esta é uma característica presente no curso em todas as instituições, a USP possui menos tempo para a disciplina de projeto mas o próprio formato do curso explora esta questão interdisciplinar.

As questões sociológicas, percebemos que o Mackenzie tem maior tempo de hora aula disponível para a discussão, com maiores referências bibliográficas de sociólogos e filósofos, no entanto, nas outras instituições este tema aparece em diferentes disciplinas o que pode possibilitar uma maior discussão sobre o tema. Nas questões ambientais, o Mackenzie é o único que não tem uma disciplina específica, vemos referência a essa discussão em disciplinas como a de “Fundamentos Sociais” e de Ética, a USP e a UNESP dedicam 30h aula para a disciplina sobre questões ambientais, em um contexto este é o tema com menor hora aula exclusiva para discussão. As questões éticas possuem praticamente o mesmo tempo de dedicação para ela nas três instituições. E o empreendedorismo, possui menos tempo de discussão sobre ele no Mackenzie e na Unesp, e maior tempo para a discussão do mesmo na USP, também identificamos nela outras disciplinas que indiretamente tratam da questão empreendedora.

Quanto ao tema mais discutido por cada instituição, percebemos que o maior foco do Mackenzie e da Unesp entre as categorias determinadas são as questões sociológicas, enquanto na USP o empreendedorismo é o foco principal, considerando as horas mínimas dedicadas ao tema. No entanto em um contexto geral a Unesp é a que possui maior tempo “mínimo” para discutir as categorias que selecionamos para esta pesquisa.

As matrizes curriculares das três instituições estão nos anexos: sendo Anexo I – Universidade Presbiteriana Mackenzie; Anexo II – Unesp; Anexo III - USP.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à questão principal da pesquisa: “Se encontramos nos cursos de Design uma preocupação com a formação humanista e social, destes futuros profissionais, conforme determinações presentes nas DCNs?”. Podemos dizer que sim, há uma preocupação com a formação humanista, estas questões aparecem em algumas disciplinas específicas e em diferentes disciplinas apresentadas, estão presentes na bibliografia de algumas disciplinas projetuais. Alguns temas são mais valorizados que outros e estão presentes de forma mais incisiva, como por exemplo, as questões sociológicas e culturais que estão mais presentes nas matrizes curriculares das três instituições analisadas.

As Diretrizes Curriculares têm estas questões apresentadas de forma enfática, no entanto, não determina um período mínimo para as mesmas. Como a pesquisa realizada foi documental, só conseguimos mensurar as disciplinas dirigidas para cada tema e conforme a tabela 6, apresentada na página 47, constatamos que o tempo dispendido, não chega a 10% de toda a carga necessária ao curso. Ocorreu um crescimento em relação as matrizes anteriores, mas se estas discussões não atravessam o currículo e não são discutidas em outras disciplinas, ainda é pouco tempo para considerar que há uma formação humanista do designer.

Não encontramos nos projetos pedagógicos clareza quanto as Teorias de Currículo que as instituições adotem, na realidade, não existe menção a nenhum aspecto pedagógico nos Projetos, no entanto, percebe-se que a discussão está além das Teorias Tradicionais, mais próxima das Teorias Críticas, considerando os aspectos apresentados, como a questões éticas e culturais, identifica-se conceitos como o citado por Giroux, na página 15, que cita que o conceito neoliberal é fundamental no processo educacional, e em um curso que nasce para atender a demanda do mercado como citado na página 18, para atender uma política desenvolvimentista, esta relação neoliberal está presente no cerne do curso de Design, mas também identificamos características das teorias pós-críticas na própria Diretriz, quando salienta a importância do respeito a cultura de cada região, mostrando o respeito ao multiculturalismo do país.

Nos Projetos Pedagógicos vemos muitas referências em seu texto-base sobre a preocupação com uma formação ética, responsável social e ambientalmente, para a formação do Designer. Percebe-se no material que para uma pesquisa mais aprofundada, seria necessário a presença em algumas aulas, de disciplinas específicas que apresentam o tema, para verificar se realmente esta discussão ocorre.

Na minha experiência pessoal, como Designer formada a mais de 20 anos, percebo uma mudança considerável na formação crítica do profissional hoje. As disciplinas humanistas eram muito menores, com um semestre de sociologia, no qual não se tratava sobre o papel sociológico do designer, mas sim fazia uma apresentação geral sobre o tema e não havia discussão nas disciplinas profissionalizantes, nelas apenas executávamos projetos.

Para Cardoso (2016, p.233), “Ao se formar na faculdade de design, portanto, o aluno é mais projeto e promessa do que profissional. Já é muita coisa, pois todo designer sabe o valor de um bom projeto.”. Importante salientar que a disciplina de Empreendedorismo que em um primeiro momento parece estar fora de contexto, pode ser importante na gestão da carreira do Designer, e permitir que se formem profissionais melhores a cada dia. Cardoso em seu livro, faz uma ampla discussão e acredita que ainda precisamos mudar a forma de gerir os cursos de Design (2016, p.219-254). A forma que as instituições vêm ministrando seus cursos estão completamente fora do modo habitual, mas pode ser um caminho para uma área de ensino, tão complexa quanto o Design. Complexa em suas inúmeras vertentes, que ao mesmo tempo que são distintas, caminham lado a lado.

## BIBLIOGRAFIA

ALVARES, Maria Regina. **Ensino do Design: A Interdisciplinaridade na Disciplina de Projeto em Design**. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2004.

ANGÉLICO, Ana Maria Duarte e OLIVEIRA, Mirtes Cristina Marins de. **O ensino do design no Brasil: Currículos, Ideologias e Contemporaneidade**. Revista Educação, Cultura e Sociedade. v. 7, n. 2, p.604-615. Jul./Dez. 2017. Sinop/MT. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/2629>. Acesso em: maio/2018.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo Complexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

CARVALHO, Ana Paula Coelho de. **O Ensino Paulistano de Design: a origem das escolas paulistas**. Dissertação (Mestre em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, p.317, 2012.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre ensino de design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.

DE PAULA, A. J.; SEMENSATO, C.B.; SILVA, J.C.P.; PASCHOARELLI, L. C.; SILVA, D.C. **Breve História e análise crítica do ensino do design no Brasil**. Convergências – revista de Investigação e Ensino das Artes. V. 5, p 1-8, 2010.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso: julho/2019

FERREIRA, Eduardo Camillo Kasparevicis. **Os currículos mínimos de Desenho Industrial de 1969 e 1987: Origens, constituição, história e diálogo no campo do Design**. Dissertação (Mestre em Design) - – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 162, 2018.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

HATADANI, Paula; ANDRADE, Raquel; SILVA, José. **Um estudo de caso sobre o ensino do Design no Brasil: A Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI)**. In: Anais do 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010.

HOLLIS, Richard. **Design gráfico: uma história concisa**. Tradução: Carlos Daudt. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2ª edição, 2010.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática e a política dos estudos culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Edna Cunha e MARTINS, Bianca. Design Social, o herói de mil faces, como condição para atuação contemporânea. In: BRAGA, Marcos da Costa (Org.). **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. (p.115-136).

MEGGS, Philip B. e PURVIS, Alston W. **História do Design Gráfico**: Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf). Acesso em: maio/2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE n 776/97**: Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em: dezembro/2019.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE n. 146/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em dezembro/2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NEVES, Flávia de Barros. Contestação Gráfica: engajamento político social por meio do design gráfico. In: BRAGA, Marcos da Costa (Org.). **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. (p.45-63).

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil**: origens e instalação. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.  
RUF – Ranking Universitário Folha. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/os-melhores-cursos-de-design-do-brasil/>. Acesso em 10nov 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze testes sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.  
\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em design**. Disponível em: [https://up.mackenzie.br/fileadmin/OLD/62/ARQUIVOS/PUBLIC/SITES/UP\\_MACKENZIE/servicos\\_educacionais/graduacao/Design\\_SP/PPC\\_DESIGN.pdf](https://up.mackenzie.br/fileadmin/OLD/62/ARQUIVOS/PUBLIC/SITES/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/graduacao/Design_SP/PPC_DESIGN.pdf). Acesso em Março/2019.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. **Projeto Político Pedagógico Design**. Disponível em: <https://sistemas.faac.unesp.br/pauta/anexo/3887/9f0ecd0f7a875133c73fc6c0ce1919d2>. Acesso em Junho/2019.

Universidade de São Paulo – USP. **Projeto Pedagógico do Curso de Design**. Disponível em: [http://www.fau.usp.br/arquivos/acad/NOVO\\_PPP\\_Design\\_de\\_2018.pdf](http://www.fau.usp.br/arquivos/acad/NOVO_PPP_Design_de_2018.pdf). Acesso em Junho/2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGANETO, Alfredo et. al. **Currículo e avaliação na educação superior**. 1ªed. Araraquara, SP: JM editora Ltda, 2005. (25-51).

## **ANEXOS**

## ANEXO I – Matriz curricular: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Componente Curricular	Horas/Relógio
<b>ETAPA 1 / o homem e a contemporaneidade</b>	<b>324</b>
Projeto 1	135
Empreendedorismo e gestão 1	27
Ética e cidadania 1	27
Ferramentas, materiais e processos do design 1	40,5
Fundamentos matemáticos e físicos do design 1	27
Fundamentos sociais e políticos do design 1	27
Histórias e teorias do design 1	40,5
<b>ETAPA 2 / o homem e a cidade</b>	<b>324</b>
Projeto 2	135
Empreendedorismo e gestão 2	27
Ética e cidadania 2	27
Ferramentas, materiais e processos do design 2	40,5
Fundamentos matemáticos e físicos do design 2	27
Fundamentos sociais e políticos do design 2	27
Histórias e teorias do design 2	40,5
<b>ETAPA 3 / o homem, a casa e o espaço de trabalho</b>	<b>337,5</b>
Projeto 3	135
Atividades integradoras 1	27
Ferramentas, materiais e processos do design 3	40,5
Fundamentos matemáticos e físicos do design 3	27
Fundamentos sociais e políticos do design 3	27
Histórias e teorias do design 3	40,5
Oficina optativa 1	40,5
<b>ETAPA 4 / o homem, os bens e os serviços</b>	<b>337,5</b>
Projeto 4	135
Atividades integradoras 2	27
Ferramentas, materiais e processos do design 4	40,5
Fundamentos matemáticos e físicos do design 4	27
Fundamentos sociais e políticos do design 4	27
Histórias e teorias do design 4	40,5
Oficina optativa 2	40,5
<b>Etapa 5 / o homem e o ambiente</b>	<b>337,5</b>
Projeto 5	135
Atividades integradoras 3	27
Projeto profissionalizante 1	67,5
Projeto profissionalizante 2	67,5
Oficina optativa 3	40,5
<b>Etapa 6 / o homem e a sociedade</b>	<b>337,5</b>
Projeto 6	135
Atividades integradoras 4	27
Projeto profissionalizante 3	67,5
Projeto profissionalizante 4	67,5
Oficina optativa 4	40,5
<b>Etapa 7 / TCC</b>	<b>128</b>
Tcc atendimento individual	20
Etapas diversas	280
Estágio supervisionado	180
Atividades complementares	202
<b>Total</b>	<b>2400</b>

**ANEXO II – Matriz curricular: UNESP – Bauru**

DISCIPLINA	CRÉDITOS	HORAS
<b>1º Ano</b>		<b>1º Ano</b>
Projeto 1	4	60
Plástica 1	4	60
Desenho de Observação 1	4	60
Fotografia e Discurso Multimodal	4	60
Design e Cultura na Contemporaneidade	4	60
Materiais e Processos 1	4	60
Projeto 2	4	60
Plástica 2	4	60
Desenho de Observação 2	4	60
Design e Cultura no Modernismo	4	60
Semiótica do Design	4	60
Materiais e Processos 2	2	30
Processos de Fabricação	2	30
<b>2º Ano</b>		<b>2º Ano</b>
Projeto 3	4	60
Ilustração	8	120
Design e Cultura na história gráfica	2	30
Psicologia: Cognição e Percepção no Design	2	30
Design e Complexidade	4	60
Planejamento Gráfico e Tipográfico	4	60
Projeto 4	4	60
Desenho Técnico 1	4	60
Sociologia	2	30
Filosofia	2	30
Ateliê de Madeira	4	60
Modelagem e Prototipagem	4	60
<b>3º Ano</b>		<b>3º Ano</b>
Projeto 5	6	90
Desenho Técnico 2	6	90
Antropologia Cultural no Design	4	60
Ergonomia Aplicada ao Design	4	60
Projeto 6	6	60
Processos Criativos e Expressivos	4	60
Conhecimento Científico	2	30
Planejamento Estratégico	2	30
Design e Experiência do Usuário	4	60
Design para a Sustentabilidade	2	30
<b>4º Ano</b>		<b>4º Ano</b>
Projeto 7	6	90
Direitos Humanos, Ética e Acessibilidade	4	60
Comunicação em Marketing	2	30
Design de Serviços	2	30
Design Inclusivo	2	30
Tecnologias Assistivas	2	30
Design da Informação	2	30
Projeto 8	12	180
Empreendedorismo e Gestão em Design	4	60

## ANEXO II – Matriz curricular: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP

Bacharelado em Design FAU USP - grade NOVA (ingressantes a partir de 2018)

ANO	SEMESTRE	Atividades complementares em design					
1	ANO 1 / SEMESTRE 1	Linguagens visuais FAU AUP gdpv	Fundamentos do Projeto: Experimentação e Materialidade FAU AUP gddi	Tipografia FAU AUP gdpv	História da arte, da arquitetura, e suas técnicas FAU AUH	Técnicas de visualização e representação I FAU AUT	Materiais e processos de produção I FAU AUT
	ANO 1 / SEMESTRE 2	Modelos e protótipos em design FAU AUP gddi	Estratégias Analógicas de Projeto FAU AUP gddi	Laboratório da imagem FAU AUP gdpv	História do design I FAU AUH	Técnicas de visualização e representação II FAU AUT	Materiais e processos de produção II FAU AUT
2	ANO 2 / SEMESTRE 3	Introdução ao projeto visual FAU AUP gdpv	Introdução ao projeto de produto FAU AUP gddi	Introdução ao design de serviços FAU AUP	Metodologia de projeto em design FAU AUP gddi	História do design II FAU AUH	
	ANO 2 / SEMESTRE 4	Produção gráfica FAU AUP gdpv	Linguagem computacional EP PCS	História do design III FAU AUH	Projeto integrado FAU AUP gddi + gdpv	Consumo na contemporaneidade FEA EAD	
			Ergonomia I EP PRO				
3	ANO 3 / SEMESTRE 5	Ergonomia II EP PRO	Gestão de marcas FEA EAD	Teorias do signo ECA CCA	MOP ou MIP / 1º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
	ANO 3 / SEMESTRE 6	Computação Interativa EP PCS	História do design IV FAU AUH	Design, ambiente e sustentabilidade FAU AUT	MOP ou MIP / 2º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
	ANO 3 / SEMESTRE 6	Cultura urbana na contemporaneidade FAU AUH	Meios e métodos de produção EP PRO	optativa eletiva FAU / ECA / EP / FEA	MOP ou MIP / 1º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
					MOP ou MIP / 2º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
4	ANO 4 / SEMESTRE 7	Design para a comunicação ECA CRP	Inovação e empreendedorismo EP PRO	optativa eletiva FAU / ECA / EP / FEA	MOP ou MIP / 1º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
	Viabilidade e gestão de projetos em design EP PRO		MOP ou MIP / 2º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)				
	ANO 4 / SEMESTRE 8	Práticas audiovisuais ECA CTR	Textos comunicacionais ECA CCA	optativa LIVRE OU optativa eletiva do curso USP	MOP ou MIP / 1º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
			Legislação, normas e ética profissional AUT		MOP ou MIP / 2º bimestre FAU AUP (MOP) FAU AUP + FAU AUH / FAU AUT / ECA / EP / FEA (MIP)		
5	ANO 5 / SEMESTRE 9	TCC 1 FAU / ECA / EP / FEA			optativa eletiva FAU / ECA / EP / FEA	optativa LIVRE ou optativa eletiva do curso USP	
	ANO 5 / SEMESTRE 10	TCC 2 FAU / ECA / EP / FEA					

## ANEXO III – Diretrizes Curriculares Nacionais (1/4)

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### RESOLUÇÃO Nº 5, DE 8 DE MARÇO DE 2004. (\*) (\*\*)

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776/97, de 3/12/97 e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Design, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003, de 5/8/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, resolve:

Art. 1º O curso de graduação em Design observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Design, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
- IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- XI - concepção e composição das atividades complementares;
- XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades

(\*) CNE. Resolução CNE/CES 5/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2004, Seção 1, p. 24

(\*\*) Republicada no Diário Oficial da União, de 1º de abril de 2004, Seção 1, p. 19

### ANEXO III – Diretrizes Curriculares Nacionais (2/4)

monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Design poderão admitir modalidades e linhas de formação específica, para melhor atender às necessidades do perfil profissional que o mercado ou a região assim exigirem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III - conteúdos teórico-práticos: domínios que integram a abordagem teórica e a prática

### ANEXO III – Diretrizes Curriculares Nacionais (3/4)

profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Design estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção e pré-requisito, atendido o disposto nesta Resolução.

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.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de Ensino Superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Design, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do

### **ANEXO III – Diretrizes Curriculares Nacionais (4/4)**

período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.

Art. 11. A duração do curso de graduação em Design será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. Os cursos de graduação em Design para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO  
Presidente da Câmara de Educação Superior