

LAÍLA ALVES MARINHO DANTAS

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL E PERCEPÇÃO SOBRE A
FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DE DESIGN - UFCG: UMA AVALIAÇÃO DO ENSINO

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Design na
Universidade Federal de Campina Grande.
Área de concentração: Ergonomia, ambiente e
processos.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Felipe de Almeida Lucena

Campina Grande

2016

LAÍLA ALVES MARINHO DANTAS

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL E PERCEPÇÃO SOBRE A
FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DE DESIGN - UFCG: UMA AVALIAÇÃO DO ENSINO

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Design na
Universidade Federal de Campina Grande.
Área de concentração: Ergonomia, ambiente e
processos.

Aprovado em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Felipe de Almeida Lucena
Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Vinícius Gadis Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande

DEDICATÓRIA

A Luiza Alves Marinho Dantas e José do Nascimento
Dantas, por todo apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tornar possível todas as coisas.

Aos meus pais, Luíza e Nascimento, e a Luína, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram, sob qualquer circunstância e em qualquer decisão. Jamais chegaria até aqui se não fosse o sacrifício e o amor de vocês por mim. Espero um dia poder retribuir tudo isso. Obrigada por tudo!

A Enoque Filho, por toda compreensão, amor, incentivo e ajuda durante todo esse percurso.

Aos meus amigos, em especial a Mayara Gondim, que mesmo com a distância se fazia presente em muitos momentos, dando apoio e torcendo pelo meu sucesso.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Design e da graduação em Design, em especial a Denise Lino, Itamar Ferreira, Wellington Medeiros, Cleone Souza, Klivisson Campêlo e Lúcia Januário, como também ao professor Manoel Neto e Vinícius Ribeiro.

Aos colegas da turma 2014, pelo incentivo, pela ajuda, pela força, pelo compartilhamento das dificuldades e vitórias.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Luiz Felipe de Almeida Lucena, por ter me acolhido como orientanda, por todo o apoio e orientações durante a execução desta pesquisa.

Por fim, a todos os egressos do curso de Design que compreensivamente colaboraram para a concretização desta pesquisa. Sem sua ajuda, a realização desta não seria possível. Muito obrigada!

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL E PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE EGRESSOS DE DESIGN - UFCG: UMA AVALIAÇÃO DO ENSINO

RESUMO

A pesquisa procurou identificar o perfil profissional dos egressos do curso de Design da Universidade Federal de Campina Grande, que se formaram entre os anos de 2005 a 2014, submetidos ao Projeto Político Pedagógico implantado no ano de 2001. Além disso, buscou analisar a percepção destes sobre a formação recebida. O estudo possuiu enfoque misto e caracterizou-se como Exploratório Sequencial de caráter comparativo, o qual constituiu-se de uma primeira fase de pesquisa qualitativa sobre temas importantes para o estudo, permitindo a construção de uma base de dados para a elaboração do instrumento de pesquisa da segunda fase. Esta, por sua vez, caracterizou-se como uma *survey*, na qual foram coletados dados quantitativos por meio de um questionário autoadministrado à amostra via internet, resultando em uma taxa de respondentes de 72%. Dentre as principais inferências, destaca-se a identificação de um maior número de atividades exercidas em atividades não ligadas à área de formação, como o design gráfico e o design de interiores, em detrimento daquelas ligadas à área do design de produto. Observou-se que existe uma incompatibilidade entre algumas das áreas abordadas no curso e as principais áreas exercidas pelos egressos, ou seja, uma incompatibilidade entre a vocação do curso e a vocação produtiva local, visto que a grande maioria dos egressos exerceu suas atividades profissionais na Paraíba. Identificaram-se ainda as práticas pedagógicas dos docentes, a pouca aplicação dos projetos à realidade regional, a pouca interação com o mercado de trabalho e a pouca interdisciplinaridade no curso como alguns de seus principais pontos fracos. Contudo, de forma geral, os egressos acreditam que a graduação foi satisfatória para o exercício de suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Design. Egressos. Perfil Profissional. Avaliação.

DESCRIPTION OF THE PROFESSIONAL PROFILE AND PERCEPTIONS ABOUT UFCG DESIGN GRADUATES: AN EDUCATIONAL ASSESSMENT

ABSTRACT

This research aimed to identify the professional profile of Design graduates at Federal University of Campina Grande, who earned their degrees between 2005 and 2014, under the pedagogic political project inaugurated in 2001. Moreover, it sought to analyze the perception of those graduates on the education received. Accordingly, this sequential exploratory study under a comparative perspective adopted a mixed focus and was accomplished in two phases. The first one consisted of a qualitative research on relevant issues to the study, which allowed the construction of a database for the development of the research instrument to the following phase. The second one utilized a survey to collect quantitative data using a self-administered questionnaire via the Internet, resulting in a respondent rate of 72%. Among the leading conclusions, it is stressed the identification of a greater number of activities carried out in jobs not connected to their former area of education, such as graphic design and interior design. In addition, there is an incompatibility between some of the areas covered in the course and the main areas performed by the graduates, unveiling a mismatch between the vocation of the course and the local productive vocation, as the vast majority of graduates worked in Paraíba. Finally, this research also brought to light the pedagogical practice of teachers, the poor application of projects to the regional reality, the little interaction with the job market and the little interdisciplinarity in the course as some of its major weaknesses. Nonetheless, graduates believe that, in general, their course was satisfactory to their professional practice.

Keywords: Design. Graduates. Professional Profile. Assessment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho do método - DEXPLOS	80
Figura 2 - Frequência de ano de conclusão dos egressos respondentes	93
Figura 3 - Egressos que atuam na área de formação	94
Figura 4 - Egressos que atuam em uma área do design.....	94
Figura 5 - Egressos que atuam em uma área diferente do design.....	95
Figura 6 - Egressos que continuam estudando e o que estudam.	95
Figura 7 - Situação profissional atual dos egressos que atuam na área de formação	96
Figura 8 - Atividades exercidas e classificações geradas	98
Figura 9 - Atividades marcadas e exercidas pelos egressos	98
Figura 10 - Quadro do Design de Produto.....	100
Figura 11 - Quadro do Ensino do Design	102
Figura 12 - Quadro do Design de Moda.....	104
Figura 13 - Quadro do Design de Calçados.....	106
Figura 14 - Quadro do Design Gráfico	108
Figura 15 - Quadro da atividade Móveis Projetados	110
Figura 16 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'.....	112
Figura 17 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'.....	113
Figura 18 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'.....	114
Figura 19 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'.....	115
Figura 20 - Pontos positivos do curso	116
Figura 21 - Pontos negativos do curso	119
Figura 22 - Grupo 'Professores' - Pontos negativos.....	120
Figura 23 - Comparação entre o desenvolvimento de habilidades na graduação e no exercício profissional	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjo Produtivo Local
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEEDesign	Comissão de Especialistas de Ensino de Design
CEEARTES	Comissão de Especialistas em Ensino das Artes e do Design
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FIEPB	Federação das Indústrias do Estado da Paraíba
IES	Instituição de Ensino Superior
ICSID	<i>International Council of Societies of Industrial Design</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PBD	Programa Brasileiro do Design
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROBEX	Programa de Bolsa de Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivo Geral	13
1.2	Objetivos Específicos	13
1.3	Justificativa	13
1.4	Estrutura da dissertação	15
2	A ATIVIDADE DO DESIGN	17
2.1	Construção e definição da atividade do design ao longo do tempo	17
2.2	O design hoje	24
2.2.1	Áreas do design.....	27
2.3	O Designer	30
2.3.1	Habilidades e Competências	31
2.4	A atividade do design no Brasil: das origens aos dias atuais	37
2.4.1	O mercado de trabalho brasileiro do design	44
2.4.2	O mercado de trabalho da Paraíba	48
3	O ENSINO DO DESIGN	50
3.1	O ensino do design no Brasil: bases para a compreensão dos problemas atuais ..	50
3.2	Cenário atual do ensino do design	55
3.3	Currículo	60
3.3.1	Das teorias tradicionais às pós-críticas	62
3.4	O currículo no Brasil e suas políticas educacionais	64
3.5	O currículo de Design	67
3.6	O curso de Design - UFCG	69
3.6.1	Currículo 1 (1978 - 1987)	70
3.6.2	Currículo Experimental (1993 - 2001)	71
3.6.3	Currículo 2 (2001 - 2013).....	72
3.6.4	Avaliação do currículo 2.....	77
4	MÉTODO	79

4.1	Caracterização da pesquisa	79
4.2	Objetos de Estudo	81
4.3	Universo e Amostra	81
4.4	Instrumento de Coleta de Dados	82
5	RESULTADOS E ANÁLISES	86
5.1	Base de Dados 1	86
5.1.1	A atividade e o conceito do design contemporâneo	86
5.1.2	As formas e os campos de atuação do designer.....	87
5.1.3	As áreas do design de produto	87
5.1.4	O ensino do design.....	87
5.1.5	Habilidades e Competências do designer	88
5.1.6	O currículo do curso de Design da UFCG.....	90
5.2	Base de Dados 2	93
5.2.1	Identificação do egresso	93
5.2.2	Situação Profissional Atual.....	93
5.2.3	Atividades Profissionais	97
5.2.4	Formação Acadêmica	112
5.2.5	Habilidades e Competências.....	125
5.3	Análise das bases de dados 1 e 2	128
5.3.1	Perfil profissional.....	128
5.3.2	Formação acadêmica e Habilidades e Competências	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

1 INTRODUÇÃO

O design é uma atividade que surge com a emergência da Revolução Industrial, datada dos séculos 18 e 19 na Inglaterra, a partir da noção da separação entre o ato de projetar e de fabricar, no qual a fabricação estava sempre atrelada à indústria, à produção em escala. Com o passar dos séculos e as mudanças que ocorreram em um contexto global – de processos produtivos, de avanço das tecnologias, de mudanças no contexto econômico – a atividade do design ganha novos paradigmas.

Hoje, o design é visto não mais sob a ótica de 'desenho industrial', como uma atividade atrelada a processos industriais de fabricação de produtos tangíveis. O termo 'desenho industrial' não mais abrange todo o espectro que o design engloba nos dias atuais, como a noção intangível e imaterial dos produtos, significados e experiências que ele pode proporcionar. Por outro lado, a relação do design com os contextos produtivos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos emergentes torna sua atividade sempre relativa à contemporaneidade e ao contexto local, conferindo assim um caráter perenemente transitório a ela, que nunca poderá ser rigidamente definida, mas apenas compreendida no momento presente.

A atividade do design surge no Brasil entre as décadas de 50 e 60, período em que instituem-se as primeiras escolas de design em solo brasileiro. Porém, o modelo de ensino importado de escolas alemãs, sem uma devida crítica ao contexto local – acrescido de políticas de desenvolvimento econômico e industrial que não favoreceram o mercado produtivo brasileiro e, conseqüentemente, a atividade do designer local – acabou por ocasionar a área muitos problemas, que se estendem até os dias atuais.

Alguns destes problemas podem ser exemplificados pelo não reconhecimento da importância do designer como um agente de inovação e competitividade, acarretando em uma dificuldade de inserção do profissional em setores produtivos, de pesquisa, desenvolvimento e inovação tecnológica.

Por ser uma profissão relativamente nova e sem regulamentação no Brasil, ainda há dificuldades com relação à obtenção de informações concisas sobre o mercado de trabalho brasileiro para o design e sobre a adequação do ensino do design às necessidades apresentadas pelo mercado. Em âmbito regional a dificuldade é ainda maior, pois muitas vezes a Paraíba e alguns estados do Nordeste sequer fazem parte dos estudos que conseguem obter informações a respeito desta atuação profissional. No entanto, verifica-se que o conhecimento acerca do

mercado de trabalho para a área é de extrema importância, pois a formação de um profissional deve estar em consonância com a demanda do mercado.

A rigidez do ensino e a falta de contextualização deste em relação à prática profissional foram problemas identificados em diversas áreas do conhecimento. Como uma solução a este problema, o governo brasileiro reelaborou suas diretrizes para o ensino superior, no qual o sistema de Currículos Mínimos foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando uma maior flexibilidade aos currículos e autonomia às universidades, com o intuito de fornecer uma maior adequação do ensino às demandas emergentes do mercado de trabalho e da sociedade.

O curso de Design da Universidade Federal de Campina Grande passou por três modificações curriculares oficiais desde a sua fundação, em 1978, até os dias atuais. Porém, apesar dessas alterações propostas, que tinham por objetivo a adequação às diretrizes educacionais vigentes ou como uma solução a problemas detectados no currículo, o referido curso nunca realizou uma avaliação de seus alunos egressos. Esta, por sua vez, caracteriza-se como um referencial orientador no que diz respeito à elaboração dos currículos de um curso superior, visto que os egressos que estão inseridos no mercado de trabalho podem nortear, por meio de sua experiência profissional, a elaboração ou adequação dos componentes curriculares, de acordo com as exigências percebidas em suas atividades profissionais.

De acordo com Espartel (2009), a avaliação de um curso representa a busca por informações sobre os seus efeitos, envolvendo o processo de formação do aluno e o impacto desta formação em sua atividade profissional, em cujo processo avaliativo os egressos possuem a capacidade de verificar a contribuição que o curso trouxe à sua atuação profissional.

Segundo Andriola (2000, 2001, 2014), os resultados obtidos por meio de pesquisa acerca do profissional egresso propiciam informações relevantes para os gestores acadêmicos dos cursos de graduação, de modo que estes possam planejar ações de aprimoramento dos processos envolvidos na formação dos discentes, enfatizando ainda que o acompanhamento dos egressos é uma relevante estratégia institucional para a obtenção de informações sobre a qualidade da formação acadêmica e de sua adequação às novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Harnik (2005) complementa, enfatizando que esta avaliação é importante para que os gestores possam refletir sobre a adequação da formação às necessidades do mercado e da sociedade.

Lousada e Martins (2005) afirmam que as rápidas mudanças ocorridas na sociedade, como a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais, exigem que as Instituições de Ensino Superior capacitem profissionais aptos para as constantes mudanças do mercado de trabalho e que, para que isto aconteça, é necessária a introdução de ajustes constantes em seus currículos. Dessa forma, apontam que é imprescindível saber o que os egressos pensam a respeito da formação recebida para se proceder a ajustes em todas as partes do sistema de ensino ofertado, pois o conhecimento acerca dos egressos possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Como observado no documento de orientações do SINAES às Instituições de Ensino Superior para a elaboração da sua autoavaliação, os egressos são um dos principais pontos abordados pelo mesmo, o qual orienta a realização de uma análise voltada para a inserção profissional e a participação dos egressos na vida da Instituição, sugerindo os seguintes questionamentos orientadores: "Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética? Quais são?"; "Qual a situação dos egressos? Qual o índice de ocupação entre eles? Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida?"; "Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que contribuições sociais têm trazido?". Por sua vez, dentre a documentação sugerida para a fundamentação deste tema estão listadas "pesquisas ou estudos sobre os egressos" e "dados sobre a ocupação dos egressos". (MEC, 2004a)

Além dos egressos, um tema que integra os principais pontos das orientações do SINAES para a autoavaliação das instituições compreende a "Transferência de conhecimento e importância social das ações universitárias e impactos das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional", bem como a "Natureza das relações com o setor público, com o setor produtivo, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis". Dentre as perguntas orientadoras estão: "Existem atividades institucionais em interação com o meio social?"; "Quais as relações estabelecidas pela instituição com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho?". (MEC, 2004a)

Em concordância com o SINAES, a pesquisa e o acompanhamento dos egressos são caracterizados pelo próprio curso de Design da UFCG como uma necessidade iminente, tendo em vista a "inexistência de acompanhamento dos egressos como forma de avaliar a eficiência do conteúdo das disciplinas e do nível de conhecimento adquirido no curso" (UFCG, 2013).

Considerando o exposto, foram elaboradas as perguntas de pesquisa, que serão respondidas através dos seus objetivos.

- Qual a percepção dos egressos em relação à formação acadêmica recebida? Esta foi adequada às exigências profissionais do mercado de trabalho?
- Qual o perfil profissional destes egressos?
- Como as habilidades e competências específicas da área de atuação foram desenvolvidas durante a formação acadêmica e o exercício profissional?

1.1 Objetivo Geral

Caracterizar o perfil profissional dos egressos da graduação em Design - UFCG, que se formaram entre os anos de 2005 e 2014, bem como avaliar a percepção dos mesmos sobre a formação acadêmica recebida.

1.2 Objetivos Específicos

- Obter um panorama representativo da realidade profissional da amostra de egressos do curso de Design da UFCG.
- Relacionar a percepção dos egressos sobre a formação acadêmica recebida às definições curriculares estabelecidas no Projeto Político Pedagógico 2001 do curso de Design.
- Analisar o desenvolvimento de habilidades e competências específicas do designer durante a formação acadêmica, relacionando-as ao perfil desejado do egresso de Design da UFCG e às características contemporâneas do ensino do design.
- Analisar o desenvolvimento de habilidades e competências específicas do designer durante o exercício profissional, relacionando-as às características contemporânea da atividade do design.

1.3 Justificativa

A análise da percepção dos egressos sobre a formação recebida, referente aos componentes curriculares que constam no Projeto Político Pedagógico anterior ao vigente justifica-se pois, como afirmam Veiga et al (2007) o Projeto Político Pedagógico implica uma memória do passado, por meio da interpretação do cotidiano escolar, numa dinâmica entre professores, alunos, gestores e pela sociedade na qual se inserem, visto que não é uma negação do passado, mas uma compreensão dele pelas suas determinações presentes, visando ao futuro e ansiando por torná-lo presente.

Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico deve estar constantemente sendo avaliado e melhorado, posto que é um instrumento de formação e, assim, uma construção permanente, pois está inserido em um contexto social, político e econômico maior e em constante movimento (VEIGA, 2007).

A avaliação dos componentes curriculares anteriores aos vigentes, por meio da percepção dos egressos, justifica-se ainda pelo fato de que o novo currículo não possui egressos formados a partir dele, tornando impossível sua avaliação por meio deste instrumento.

A pesquisa também justifica-se pela própria determinação do curso de Design, em seu Projeto Pedagógico de Curso, no qual afirma que "o curso de Design da UFCG deverá ser avaliado periodicamente, possibilitando revisão ágil e atualização do Projeto Político Pedagógico" e que "[...] estudos que demonstrem os dados estatísticos referentes aos níveis de aprovação e retenção nos componentes curriculares do curso são imperativos" (UFCG, 2013)

A pesquisa possui ainda o respaldo do SINAES no que diz respeito à avaliação dos egressos como um instrumento que poderá auxiliar a tomada de decisões acerca de diferentes aspectos, a partir do momento em que se considera esta avaliação como parte integrante do instrumento de autoavaliação das Instituições de Ensino Superior.

Os resultados da pesquisa poderão proporcionar uma base de dados para que os gestores e docentes do curso analisem as práticas pedagógicas e os componentes curriculares vigentes, similares aos do currículo anterior, avaliando a adequação dos mesmos. Os pontos falhos e pontos positivos da formação recebida pelos egressos, que podem possibilitar um embasamento para futuros planejamentos, com o intuito do melhoramento e de uma maior adequação do ensino às demandas vigentes, poderão ser contemplados quando da análise dos referidos resultados.

A identificação do perfil profissional dos egressos, por sua vez, poderá possibilitar informações a respeito do mercado de trabalho para o designer em âmbito local e/ou regional, visto à escassez de informações sobre o mesmo. Poderá constatar-se ou desmistificar-se a hipótese de que o mercado de trabalho local não absorve o profissional egresso para atuar em sua área de formação. Estas informações poderão ainda contribuir para docentes, discentes e futuros ingressantes no curso, por meio do fornecimento de informações concretas e reais sobre o panorama do mercado de trabalho destes profissionais.

Acredita-se que o conhecimento do mercado de trabalho local para o designer é importante, pois, apesar da área do design de produto ser ampla e possuir uma diversidade de áreas de atuação, a realidade local e/ou regional poderá não corresponder à variedade e amplitude de opções existentes na literatura sobre o campo. Desta forma, a pesquisa poderá constituir-se como um guia orientador aos interessados na área, disponibilizando assim mais informações para o planejamento de suas futuras atividades, como profissionais formados.

Com os resultados da pesquisa, poderão ser formuladas recomendações e hipóteses para estudos futuros, bem como orientações referentes aos componentes curriculares do curso em questão, às práticas pedagógicas e às iniciativas acadêmicas com relação ao mercado de trabalho e à sociedade. Acrescido a isto, a pesquisa trará um panorama representativo da realidade profissional local, podendo servir como uma base orientadora para futuros estudos que pretendam abordar de forma mais profunda o mercado de trabalho local do design.

Dessa forma, a pesquisa pode ser justificada pela necessidade de uma avaliação curricular do curso em questão, por meio da percepção dos egressos sobre a formação recebida, com o intuito de demonstrar os níveis de adequação de seus componentes curriculares e da sua prática pedagógica às emergentes transformações do ensino e da atividade do design, visto que esta vem sendo modificada ao longo do tempo e seu ensino deve acompanhar estas modificações. Portanto, além de caracterizar-se como um instrumento de avaliação da adequação da formação recebida, a pesquisa pretende proporcionar informações relevantes sobre o mercado de trabalho deste campo, preenchendo assim uma parcela da lacuna existente com relação à escassez de informações sobre o mercado de trabalho local para o design.

1.4 Estrutura da dissertação

A dissertação está dividida em cinco principais momentos: a introdução, o referencial teórico, o método utilizado, os resultados da pesquisa e as análises dos mesmos e as considerações finais do estudo.

Na introdução, observa-se uma contextualização geral da pesquisa, bem como seus principais objetivos e os motivos que justificam o desenvolvimento desta.

A revisão bibliográfica consistiu de dois capítulos: o primeiro objetivou caracterizar a atividade do design – desde o seu surgimento até os dias atuais –, definiu as principais áreas do design e suas abrangências, identificou o profissional designer e suas principais habilidades e competências, analisou o surgimento da atividade do design no Brasil e suas

principais consequências e, por fim, identificou a situação atual do mercado de trabalho do design a nível nacional e paraibano.

O segundo capítulo da revisão bibliográfica visou analisar o ensino do design: o surgimento deste em âmbito nacional e suas principais consequências; o cenário atual para o ensino do design no Brasil; buscou compreender o que é o currículo, quais as principais vertentes curriculares e como o currículo está sendo tratado no Brasil, mais especificamente, o currículo de design. Por fim, o segundo capítulo tratou de analisar os diferentes currículos do curso de Design da Universidade Federal de Campina Grande, em especial, o currículo implantado em 2001, que se caracteriza como um dos principais objetos de estudo desta pesquisa.

O capítulo referente ao método demonstrou como a pesquisa foi realizada, identificando o método, os principais materiais e técnicas utilizados. O capítulo subsequente demonstrou os resultados e análises obtidos com a pesquisa e, por fim, o último abordou as principais conclusões e considerações finais do estudo.

2 A ATIVIDADE DO DESIGN

2.1 Construção e definição da atividade do design ao longo do tempo

O termo *design*, proveniente da língua inglesa, se refere à ideia de plano, designo, intenção, configuração, arranjo, estrutura. Com origem do latim *designare*, abrange o sentido de designar e desenhar. Cardoso (2004) afirma que, epistemologicamente, o termo já contém ambiguidade desde as suas origens: a tensão entre o aspecto abstrato de projetar e o aspecto concreto de registrar, configurar, formar.

Cardoso (2004) atribui ao design a junção do designo e do desenho, definindo-o como uma atividade que gera projetos, atribuindo forma material a conceitos intelectuais. Historicamente, o marco fundamental que caracteriza o design é a separação entre projetar e fabricar, ou seja, o design como uma atividade que gera projetos para a fabricação mecanizada. Porém, a atividade do design, como é vista atualmente, passou por algumas modificações e vai além desta definição.

De acordo com Löbach (2001), nem sempre fica claro o que se quer dizer com este termo. A partir da abrangência de seus significados e de sua pluralidade de empregos – que acontece devido à falta de conhecimento do seu real significado por parte da sociedade e das empresas, bem como à propagação do termo pelos meios de comunicação como algo ligado apenas à estética (SILVA et al, 2012) –, o mesmo é muitas vezes utilizado de forma errônea e acabam por supor seu entendimento sem compreender suas complexas inter-relações, fazendo-o apenas de forma superficial.

O design engloba uma série de fatores e seus inter-relacionamentos, tecendo uma verdadeira rede de elementos que influenciam e determinam os caminhos do design, da mesma forma que são influenciados e determinados por ele. Estes elementos contemplam os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos, educacionais, tecnológicos, produtivos, bem como o trabalho de institutos de pesquisa e a própria comunidade acadêmica e científica.

A partir da afirmação de Cardoso (2004), revelando que "o cruzamento de dados de ordem econômica e cultural com outras informações de natureza tecnológica e artística faz-se essencial para dar sentido à diversidade de manifestações do design em diferentes contextos" e Rebouças (2013), quando comenta que "a atividade do design [...] não pode ser pensada como uma área estática, com fronteiras definidas. Ela se configura a cada nova necessidade profissional e social [...]", observa-se a importância do conhecimento das mudanças que ocorreram ao longo dos séculos no âmbito do design, seus diferentes contextos e os elementos

que o influenciam, para compreender a atividade como um todo e como ela chegou ao que se encontra hoje, pois "conhecer a história do design é essencial para que o futuro profissional saiba os motivos pelos quais a sua área foi emancipada e a que demandas visava atender." (NIEMEYER, 2007).

Apesar de atividades ligadas ao design antecederem a aparição do designer, como pode ser observado em registros da utilização de técnicas básicas de produção em série já na antiguidade, bem como os projetos das manufaturas reais francesas do século 17 – que já separavam o projeto do pintor da execução dos mestres-artesãos –, as atividades ligadas ao design tenderam a surgir como decorrência da implantação do processo industrial, entre os séculos 18 e 19 na Europa. (CARDOSO, 2004)

No século 19, o design surge predominantemente como um agregador de valor estético, principalmente sob a forma de produtos de luxo e decorativos para o lar, utilizados pela sociedade para expressar sua identidade e status. O design recebe influências do modelo de produção e organização das indústrias da época – o Taylorismo –, no qual a mudança na ordenação dos postos de trabalho podia ser percebida através da evolução do design de mobiliário de escritório, onde a tradicional escrivaninha alta com muitas gavetas do escrevente do século 19 dá lugar à mesa baixa, vazada e sem gavetas do século 20, retirando a autonomia do antigo escrevente e inserindo-o no novo modelo de produção: a divisão e fragmentação do trabalho. (CARDOSO, 2004)

No século 20 observa-se, novamente, a influência do modelo de produção na concepção dos objetos. Com a consolidação da produção em massa, o sistema fordista de linha de montagem exerceu um papel essencial no estabelecimento da visão de mundo desse século, marcada por uma "ditadura benévola" da indústria: uma imposição de produtos fabricados de acordo com a conveniência do fabricante, misturada a uma democratização radical do consumo, através da estratégia de aumento dos salários dos operários, transformando-os em consumidores potenciais. (CARDOSO, 2004). Neste contexto, o design era centrado no produto e não levava em consideração as necessidades do usuário.

Entre as décadas de 40 e 50 a concepção sobre o produto resultante da atividade do design começa a alterar-se e a ganhar, literalmente, outras dimensões: a expansão das mídias – o cinema, o rádio e a televisão – passou a representar um enorme potencial econômico e cultural, no qual a natureza do produto industrial foi se alterando e passava a ser compreendido como algo imaterial: a informação, o entretenimento e as novas experiências.

Com a ampliação da informática, os conceitos tradicionais de 'produto' e de 'design'

havia atingido o limite de suas contradições, tornando-se necessário procurar outras explicações para o papel da informação como fator determinante para a produção industrial. (CARDOSO, 2004)

A partir de 1950 o sistema fordista de produção começa a declinar e surgem movimentos de defesa do consumidor nos EUA, que passam a exigir responsabilidade por danos causados pelos produtos. Dessa forma, a indústria começa a perder o poder de ditar normas arbitrárias aos produtos; o design passa a centrar-se no usuário e começa a pensar-se de forma sistêmica, desde o desenvolvimento do projeto até sua logística. (CARDOSO, 2004)

Uma das estratégias para aumentar as vendas dos produtos, à época, foi o investimento em publicidade, que junto com a televisão passam a ser um fenômeno cultural e econômico, ajudando a consolidar a relação trinitária entre design, publicidade e marketing, transformando assim a atividade de forma permanente e reaproximando-a de considerações mercadológicas (CARDOSO, 2004), configurando também a interação do design com outras áreas, ou seja, sua interdisciplinaridade.

O contexto do pós-guerra, marcado pela necessidade de redirecionamento da produção industrial e por uma consequente ampliação de sua capacidade produtiva, fez com que o governo norte-americano estimulasse a compra pelos consumidores, proporcionando-lhes crédito e criando uma sociedade consumista. Dessa forma, a atividade do design foi influenciada, durante as décadas de 50 e 60, por uma ideia de produtos descartáveis, efêmeros, da obsolescência planejada (CARDOSO, 2004), que ainda perdura nos dias atuais.

No final da década de 60 e início da década de 70, as preocupações com a contracultura, o meio ambiente e a autonomia política de países do terceiro mundo contribuíram para a formação de uma nova consciência em nível mundial do papel do design e da tecnologia, como a ecologia humana, estratégias de tecnologias alternativas e a responsabilidade social do designer, culminando no que vai se chamar de pós-modernidade. (CARDOSO, 2004)

A crise do petróleo de 1973 foi um dos principais marcos da preocupação com a questão ambiental, quando observou-se que não poderiam continuar como uma sociedade consumista e com uma produção sem limites, reconhecendo que as matérias-primas eram esgotáveis. Em 1969, o assunto entrou para as pautas de discussões do *International Council of Societies of Industrial Design (ICSID)*, que aconselhou os designers a darem prioridade à qualidade de vida sobre a quantidade de produção. (CARDOSO, 2004)

Neste contexto, ganham força os enfoques do design nos sistemas e na gestão da qualidade, como um meio para projetar o uso mais eficiente de recursos através do planejamento do consumo e da eliminação do desperdício:

Cabe ao designer pensar cada vez mais em termos de ciclo de vida do objeto projetado, gerando soluções que otimizem o uso de materiais não poluentes e de baixo consumo de energia, a eficiência de operação e facilidade de manutenção do produto e o potencial de reutilização e reciclagem após o descarte. (CARDOSO, 2004, p. 217)

Além destes aspectos, os avanços tecnológicos possibilitaram uma alteração definitiva entre forma e função, técnica e materiais. A partir de um microprocessador poderia ser gerada virtualmente qualquer forma ou função. Segundo Cardoso (2004), a preferência pela usabilidade interativa à imprevisibilidade das interações humanas gerou grandes perspectivas profissionais para o designer, pois tanto a interatividade quanto a interação precisavam ser projetadas e configuradas. Ou seja, a partir do avanço da tecnologia o produto ganha cada vez mais uma noção fluida de processo, além do destaque para a questão da interação.

Em função dos avanços de tecnologia eletrônica, o eixo conceitual do design no fim do século 20 vem se deslocando da autonomia relativa tradicionalmente atribuída ao produto, como entidade fixa no tempo e no espaço, para uma noção mais fluida de processo e de interação, bem mais próxima da maneira em que sempre se conceituou o objeto gráfico. (CARDOSO, 2004, p. 211)

Pode-se observar, dessa forma, que a atividade do design vem sofrendo constantes mudanças ao longo do tempo, de acordo com o contexto em que se insere; às formas de produção vigentes, aos interesses e necessidades de certos atores sociais, ganhando assim novas formas e definições. É graças a esse caráter transitório da atividade que, até os dias atuais, o termo é de difícil conceituação.

Cara (2008) acredita que o desenvolvimento do design não apresenta uma estrutura linear, cíclica, definitiva ou estática, mas imprime um caráter relativo ao seu conceito, pois a partir do momento em que o processo de industrialização não ocorre de forma uniforme e nem em um mesmo momento para cada uma das nações, uma definição rígida e vinculada às características de um contexto específico de desenvolvimento se torna insustentável.

Partindo-se do pressuposto de que, portanto, não se trata de um campo estático, não há como deter-se em determinar um caráter definitivo ou conclusivo à disciplina, mas, sobretudo, examinar em cada contexto de espaço e tempo, o seu papel e o seu significado. (CARA, 2008, p. 164)

As diferentes definições do conceito de design industrial elaboradas pelo *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID), ao longo dos anos, podem revelar a transitoriedade e relatividade do design, bem como sua modificação pela influência de diversos fatores.

A primeira definição de design industrial elaborada pelo ICSID data de 1959 e se preocupava principalmente em esclarecer quais eram as atividades com as quais o designer se ocupava profissionalmente, dentro da produção de objetos industriais ou de bases artesanais e, principalmente, objetos industriais seriados, afirmando assim a distinção entre design e arte. (CARA, 2008)

Essa definição é justificada pelas premissas da instituição em sua fundação, em que se objetivava garantias e proteção à prática profissional. Porém, não havia muita preocupação em direcionar a formação de um campo de conhecimento. Além disso, o inicial desconhecimento das técnicas de produção industrial e a complexidade do processo determinaram ao design, inicialmente, um caráter relevante apenas sobre os aspectos relativos à atribuição de qualidades estéticas. (CARA, 2008)

Em 1961 a definição é revisada e dá destaque à fabricação industrial por meios mecânicos, focando nos atributos do objeto, ou seja, na produção na qual o designer se ocupava. A principal mudança com relação à definição anterior é a transição do foco dos aspectos relativos ao designer para o produto da sua atividade. Neste contexto, foi acrescentada a necessidade de eficiência e satisfação do usuário, abrangendo ao desenho industrial um conteúdo fortemente relacionado à determinação ou garantia de um campo de atividades para o designer. (CARA, 2008)

Em 1969 a definição é modificada novamente, buscando compreender o que é design, abordando-o como um campo de conhecimento e considerando o ambiente como elemento relativo à atividade. Porém, críticas sobre as definições instituídas até essa época surgiram, principalmente no que diz respeito à definição de questões estéticas como condicionantes da atividade do design, quando na verdade ela deveria ser condicionada ao ambiente, à adequação aos contextos particulares em que a atividade se desenvolvia. Dessa forma, em 1971 o ICSID removeu qualquer definição de design de sua constituição e, por meio de seminários e debates, identificou a necessidade de abordagens mais amplas sobre o papel do design para o desenvolvimento das sociedades. (CARA, 2008)

Em 2008, a definição de design pelo ICSID não mais buscava estabelecer parâmetros definitivos à área, mas contextualizar acerca das novas tecnologias e seus impactos

socioculturais e ambientais no design. Compreendia-o como capaz de moldar o ambiente humano, graças às complexas relações entre a produção e os aspectos tecnológicos, econômicos, sociais, políticos e psicológicos, enfatizando o caráter interdisciplinar da área e ainda, o caráter transitório das suas preocupações, dado o fato do seu significado também ser coincidente com preocupações determinadas por um espaço e tempo específicos, conferindo assim uma natureza complexa e inconclusa à noção de design. (CARA, 2008)

Em 2016, o ICSID reelaborou sua definição de design industrial, determinando que:

Design Industrial é um processo estratégico de resolução de problemas que gera inovação, constrói negócios de sucesso e leva a uma melhor qualidade de vida através de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadoras. O design preenche a lacuna entre o que é e o que é possível ser. É uma profissão transdisciplinar que utiliza a criatividade para resolver problemas e cocriar soluções com o intuito de criar um produto, sistema, serviço, experiência ou um negócio melhor. Em seu íntimo, o Design Industrial promove uma forma mais otimista de olhar para o futuro através do posicionamento de problemas em oportunidades. Ele integra inovação, tecnologia, pesquisa, empresas e usuários para promover novos valores e vantagens competitivas nas esferas econômicas, sociais e ambientais. Os designers industriais colocam o humano no centro do processo. Eles possuem um profundo entendimento das necessidades do usuário através da empatia e aplicam um processo pragmático de resolução de problemas para desenvolver produtos, sistemas, serviços e experiências. Eles são profissionais estratégicos no processo de inovação e são exclusivamente posicionados de modo a integrar várias disciplinas profissionais e interesses mercadológicos. Eles valorizam o impacto econômico, social e ambiental do seu trabalho e sua contribuição para cocriar uma melhor qualidade de vida. (ICSID, 2016, tradução nossa)

Na definição vigente do ICSID, podem-se observar algumas características importantes que mostram as tendências contemporâneas do campo do design. A dimensão do produto final pode ser compreendida como um serviço ou uma experiência, afirmando assim a noção de imaterialidade e intangibilidade do mesmo. A integração e interação entre diferentes disciplinas profissionais também podem ser destacadas, bem como o direcionamento destas para a resolução de problemas. A integração do design à inovação e à tecnologia afasta o design da concepção puramente estética e posiciona-o como uma atividade importante na competitividade e no planejamento estratégico. Por fim, o design centrado no humano e a criação colaborativa apontam para novos caminhos na busca por produtos que possibilitem uma melhor qualidade de vida às pessoas, além da sustentabilidade como um aspecto a ser levado em consideração.

Apesar do ICSID ainda tratar do campo como 'desenho industrial' – porém, definindo-o de acordo com as tendências contemporâneas – uma das principais evidências da

transitoriedade do design, no contexto brasileiro e internacional foi a mudança de nomenclatura utilizada para designar o campo, de 'desenho industrial' para 'design'. Cara (2008) afirma que um aspecto importante para a compreensão desta transição é a análise da economia.

No Brasil, durante as décadas de 50, 60 e 70, houve a transição do modelo econômico agrário para um processo contínuo de industrialização. Dessa forma, a noção de 'desenho industrial' foi condicionada ao modelo no qual a produção industrial assumia um caráter macroeconômico. Porém, durante o decorrer dos anos, o termo mostrou-se incapaz de relacionar aspectos significativos da produção de objetos. A ampliação do olhar sobre economias periféricas e sobre outras lógicas de produção, a partir da globalização dos processos econômicos e da ascensão do mercado financeiro – no qual houve grande ênfase no setor de serviços, além dos aspectos atuais da tecnologia digital –, passou a estabelecer novos paradigmas para o processo de concepção dos artefatos. (CARA, 2008)

Dessa forma, alguns processos significativos para a compreensão da mudança do termo, de 'desenho industrial' para 'design', foram o sistema industrialista, a passagem da era mecânica para a automação e, por conseguinte, à era digital, estabelecendo novas redes virtuais que permitiram a integração dos mercados globais do dinheiro, das finanças, da informação e da tecnologia. (CARA, 2008)

No novo contexto de produção, novos conceitos intelectuais passaram a determinar a criação de formas materiais, de modo a abarcar as características contemporâneas das relações entre o homem, os artefatos e o ambiente. Portanto, é possível compreender a noção de 'design' como superação da noção modernista de 'desenho industrial', no qual ele passa a conter outros significados, não se relacionando apenas aos aspectos materiais e projetuais do objeto, mas sobretudo ao conjunto da experiência humana construída pelos objetos produzidos e pelos significados contidos neles. (CARA, 2008)

Cara (2008) afirma que o debate sobre o desenho industrial acontece no Brasil apenas a partir do processo de industrialização acelerada dos anos 50. No final desta década já era possível identificar contribuições que questionavam a validade dos conteúdos racional-funcionalistas no Brasil. Nos anos 60, a noção de desenho industrial já era revista e em 1975 era possível localizar artigos no Brasil que se utilizavam somente do termo 'design' num sentido mais amplo. (CARA, 2008)

Se nos anos 50 a tradução de 'industrial design' por 'desenho industrial' tanto aqui como no ambiente internacional ganhará matizes relacionados ao

movimento moderno, por diversos fatores; nos anos 60, o questionamento crítico sobre as conquistas do movimento colocará em cheque a posição da disciplina num novo ambiente determinado por velozes mudanças tecnológicas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Os reflexos dessas questões foram sentidos no Brasil, a partir dos anos 70, momento no qual a disciplina, caracterizada por aspectos mais amplos, tendo inclusive a sua nomenclatura revista, de 'desenho industrial' para 'design', ganhará contornos específicos determinados pela situação social, política, econômica e cultural do país. (CARA, , 2008, p. 164)

No campo do ensino, o nome da primeira escola de design brasileira (Escola Superior de Desenho Industrial) foi, desde o seu estabelecimento, amplamente debatido. Segundo Aquino (1963), a palavra design não podia ser usada em sua grafia original, por se tratar de um estabelecimento estatal. Dessa forma, a tradução mais aproximada – planejamento, programação – resultaria em Escola Superior de Planejamento Industrial, possibilitando associações inexatas com relação ao planejamento econômico, arquitetônico e técnico da indústria e não com o produto industrial. "Na falta de uma expressão ou palavra que pudesse resumir os objetivos da Escola, adotou-se DI, confiando-se em que o futuro desenvolvimento da profissão venha a lhe dar uma configuração específica" (AQUINO, 1963).

Ao se referir ao termo 'design industrial', Cardoso (2012) afirma que, na era pós-industrial de hoje, as ramificações do campo do design se estendem para além de suas origens no processo de industrialização. Destaca a inadequação do termo tendo em vista a atual explosão do meio digital e a era da informação vigente, que vem transformando todos os âmbitos da sociedade, como os sistemas de fabricação, distribuição e finanças. Andrea Branzi concorda com o exposto, afirmando, no prefácio de Moraes (2008) a construção do termo 'desenho industrial' como um erro histórico no debate sobre design: "o design [...] está no centro de um grande problema geral, em que a indústria é um instrumento, um segmento à disposição, mas não é o único parâmetro de referência". (MORAES, 2008)

2.2 O design hoje

Cara (2008) e Moraes (2008) afirmam que hoje o design não está mais direcionado apenas para a produção em série, mas à transformação e ao planejamento do ambiente artificial, compreendido como uma forma de organizar a experiência do indivíduo. O termo 'design' define a construção de significados a partir das relações que o homem estabelece com seus objetos, cuja posse é capaz de construir representações e significados invisíveis, que passam a determinar o reconhecimento do indivíduo em sua esfera social, estabelecendo uma experiência particular dele sobre si mesmo. O projeto de design compreende, hoje, além dos aspectos já amplamente discutidos, a concepção de significados intangíveis na materialidade

do objeto, procurando soluções que proporcionem experiências favoráveis ao homem e uma melhor qualidade de vida para a sociedade. (CARA, 2008; MORAES, 2008)

Moraes (2008) menciona a contemporaneidade do design através da consideração de alguns aspectos, tais como: o ambiente humano condicionado à produção, a rápida evolução da tecnologia industrial, o aparecimento de novos materiais, o comportamento social humano, as necessidades do usuário, a informática, os aspectos psicológicos, cognitivos, subjetivos, semiológicos e semânticos dos produtos, o surgimento dos produtos interativos, o mundo virtual e suas possibilidades de consumo, os novos produtos eletrônicos de entretenimento e lazer e a interação entre design industrial, gráfico e visual, através da chamada interface.

Cardoso (2012) faz referência à contemporânea abrangência do mundo virtual, que cresce no sentido inverso da realidade, no qual o "imaterial" passou a ser o fator decisivo em quase todos os domínios. Afirma que o design mudou muito porque o mundo mudou de forma permanente, onde a nova ordem mundial e o fenômeno mais impactante do mundo moderno é a globalização, dominada por um liberalismo econômico.

Cardoso (2012) afirma que hoje a indústria caminha em direção à produção flexível, à segmentação e à adaptação de seus produtos para atender a demanda por diferenciação, a gestão contínua do fluxo produtivo, a qualidade total do processo, a responsabilidade social e ambiental, a fabricação industrial de pequenos lotes e até de peças únicas.

Moraes (2008), por sua vez, caracteriza a atual produção industrial pela alta tecnologia produtiva, pela descoberta e aplicação de novos materiais e pela expansão do mundo eletrônico, prevalecendo a liberdade criativa e experimental. Dessa forma, destaca que o design também muda o seu papel e suas referências, encontrando sua maior fonte de inspiração na liberdade tecnológica e de construção.

Corroborando o ponto de vista de Moraes e Cardoso, o MDIC (2014) caracteriza a introdução de diferentes inovações no mercado como um fator colaborativo para a revolução científico-tecnológica e o desenvolvimento de setores criativos em todo o mundo. Dessa forma, afirma a necessidade do design brasileiro se manter convergente ao referido contexto, investigando e implementando elementos para o desenvolvimento tecnológico de produtos, identificando e colocando no mercado as ferramentas necessárias para suas atividades.

A conjuntura atual de busca pela qualidade de produtos e serviços, a redução de tempo de desenvolvimento e fabricação de soluções, a globalização dos mercados e a exigência de oferta de serviços de alto valor agregado culminam no investimento de diversos setores em

novas tecnologias para responder aos desafios atuais. Dentre eles estão a fabricação concorrente, as tecnologias da informação e comunicação, as inovações nos processos produtivos e os novos materiais. (MDIC, 2014)

Na fabricação concorrente pode-se listar a digitalização 3D, a prototipagem virtual e rápida como tecnologias importantes de domínio do designer, de forma a potencializar sua capacidade de desenvolver soluções inovadoras e alinhadas a noções de produtividade, flexibilidade, confiabilidade e sustentabilidade. (MDIC, 2014)

Com relação às tecnologias da informação e comunicação (TIC), Cardoso (2012) afirma serem estas uma das maiores transformações de paradigma na prática do design, dando destaque aos computadores, aos programas CAD e CAM, à diagramação de páginas, à manipulação de imagens e à difusão generalizada da internet. O MDIC (2014) lista os softwares de design, a realidade aumentada e a comunicação digital como exemplos, caracterizados como instrumentos que colaboram para a competitividade, proporcionam melhorias na comunicação entre designer e cliente, agilidade nos processos de desenvolvimento de projetos, o desenvolvimento de projetos à distância, avanços nos modelos de gestão e ampliação da interação nas equipes de trabalho. Moraes (2008), por sua vez, identifica a informação como a principal força produtiva e de grande importância na competição mundial para o poder, além da qualidade inerente aos produtos como um fator crucial para competir no contexto da nova ordem mundial.

Em se tratando de inovações tecnológicas nos processos produtivos, o MDIC (2014) lista a inteligência operativa, os Sistemas KBE e KBS (*Knowledge Based Engineering e Knowledge Based Systems*), as Novas Arquiteturas Baseadas em Controles Abertos e o *Rapid Tooling* (Ferramental Rápido) como algumas inovações nas operações que caracterizam a efetiva industrialização de produtos e que devem ser reconhecidas e utilizadas pelo designer. Destaca que estas inovações tecnológicas produtivas devem ser impulsionadas, tornando-as mais eficientes e hábeis à produção de soluções que satisfaçam de maneira sustentável as necessidades da sociedade globalizada.

Por fim, estabelece os novos materiais, tais como: nanomateriais, os compósitos, os materiais inteligentes, as tecnologias multimateriais, os componentes reciclados e os tratamentos superficiais, térmicos e revestimentos, como elementos de grande impacto e melhoria da competitividade de muitos setores da atividade econômica, afirmando que em uma concepção estratégica, aplicações destes materiais devem ser feitas através da colaboração de equipes interdisciplinares, na qual o designer deve ter a capacidade de

reconhecer materiais emergentes para aplicação em soluções que atendam a diferentes demandas do mercado e satisfaçam os mais variados estilos de vida do consumidor. (MDIC, 2014)

O desenvolvimento de novos produtos caracteriza-se como um importante componente na gestão e inovação do design em empresas/indústrias. Dessa forma, os principais atributos para o seu desenvolvimento caracterizam-se pelo uso do design de forma estratégica, pela utilização de equipes multifuncionais com uma comunicação fluente – de forma a integrar o design aos demais setores –, pela utilização de pessoas responsáveis pela liderança de produtos e/ou processos, pelo envolvimento do design em níveis de gerência, pelo envolvimento do consumidor no desenvolvimento e nos testes de novos produtos, pela realização de pesquisas para compreensão das necessidades de mercado, suas tendências e concorrentes, além da análise financeira de negócios, bem como uma avaliação preliminar técnica dos procedimentos de produção. (MDIC, 2014)

De acordo com Cardoso (2012), o design é um imenso campo de possibilidades no mundo complexo atual, que tende a ampliar-se à medida que o sistema se torna mais complexo e que aumenta o número de instâncias de inter-relação entre suas partes. Afirma ainda que o design tende a dialogar, em algum nível, com quase todos os outros campos do conhecimento. Conclui que a principal lição para o design é a de que não existem receitas formais capazes de equacionar os desafios da atualidade, mas que um grande avanço é o de reconhecer a complexidade do sistema em que se vive hoje, pois assim será possível caminhar coletivamente em direção a um objetivo.

2.2.1 Áreas do design

Tendo em vistas a observância do design de acordo com os contextos em que se insere, as diferentes áreas do design são abordadas a seguir, de modo a compreender os limites do que se identifica como design de produto.

Segundo Gomes (2006), as principais áreas do design podem ser divididas em design de produtos, design gráfico, design de moda e design de ambientes. Mozota (2011), por sua vez, identifica quatro principais disciplinas do design: design de ambientes, design de produto, design de embalagem e design gráfico.

Gomes (2006) define design de produto como um campo que envolve a concepção e fabricação de um produto de configuração física predominantemente tridimensional, o qual engloba produtos como objetos no geral, equipamentos urbanos, mobiliário, automóveis,

computadores, máquinas e equipamentos, embalagens, joias, sistemas de som e de iluminação e design têxtil. Já Mozota (2011) afirma que "o design de produto não se restringe a móveis, luminárias, tapetes, moda e carros", mas intervém em praticamente todos os setores, incluindo o design de engenharia, o design industrial como conceito e como adaptação, além do design de variação ou o redesign.

Rebouças (2013) aborda algumas áreas do design contidas no documento "Revisão da Tabela de áreas de conhecimento sobre a ótica do design", organizado em 2005 pelo CNPq. Na área do design de produto, diferentemente de Gomes (2006) e Mozota (2011), a referida autora aborda a questão intangível do produto, como o design de interação, o design de experiência, o design de serviços, o design sustentável e o design e gestão.

De acordo com Gomes (2006), design de moda é a área que envolve a criação e confecção de produtos de uso geral, ligados diretamente ao vestuário e seus acessórios complementares (bolsas, bijuterias, joias, calçados, etc.). Contudo, menciona que "a concepção, o desenvolvimento do projeto e a fabricação desses produtos pertencem à área de atuação do design de produto, fazendo interface com o design de moda", corroborando, dessa forma, o ponto de vista de Mozota, que inclui o design de moda como uma área inclusa dentro da disciplina de design de produto.

Mozota (2011) integra o design de embalagens em três diferentes áreas do design: no design gráfico – a partir da criação de um conjunto gráfico de uma superfície impressa –, no design de produto – aperfeiçoando as qualidades funcionais da embalagem – e no design tridimensional – nível conceitual, no qual o design pode transformar todos os aspectos do produto, como forma, materiais ou o sistema de interface. Rebouças (2013), assim como Gomes (2006), posiciona o design de embalagens dentro da disciplina maior 'design de produto', porém, afirmando, assim como Mozota, a interface entre o design de embalagens e o design gráfico.

Gomes (2006) define design gráfico como o campo que envolve a concepção e execução de sistemas visuais de configuração formal (física ou virtual), predominantemente bidimensional, cuidando da geração, do tratamento e da organização da informação, o qual engloba o design de sistemas de comunicação e informação, de identidade corporativa, de editoração, de meios de comunicação e de *softwares*.

Mozota (2011), por sua vez, afirma que o design gráfico "visa à concepção de sistemas complexos de identidade visual que sejam adequados aos sistemas internos de sinalização e comunicação da empresa". Compreende como fazendo parte do design gráfico o design da

web ou design multimídia e o design de informação, no qual identifica o designer de multimídia como aquele que cria a interface gráfica em softwares, jogos ou aplicações multimídias e atribui o surgimento destas especialidades à emergência das tecnologias da informação.

Rebouças (2013) identifica algumas subáreas do design gráfico, tais como design editorial, design e animação, design e games, design e branding e design e informação. Contudo, identifica a ligação direta de algumas subáreas do design gráfico com outras áreas, a saber: o design de superfície e o design social, que podem fazer interface tanto ao segmento do design gráfico como ao design de produto.

Gomes (2006) caracteriza o design de ambientes como a especialidade que envolve a concepção de configurações ambientais em geral, englobando o planejamento, a organização, a decoração e a especificação de produtos, fazendo parte de um design de composição e *layout* espacial na abrangência de espaços internos privados e públicos, além de interiores de veículos. Mozota (2011) compreende-o como a criação de todos os espaços que representam fisicamente um ambiente, seja de uma empresa, fábrica, estabelecimento, loja, supermercado, exposição, etc.

Mozota (2011) afirma que a atividade do design também pode ser classificada de acordo com a dimensão do produto criado, que pode ser bidimensional (2D), tridimensional (3D) e de quatro dimensões (4D), sendo a última representada pela interface com o usuário, "uma vez que ela aparece em processos de design orientados pelas novas tecnologias da informação".

Por sua vez, a FIRJAN (2014) divide alguns segmentos do design em áreas diferentes das citadas anteriormente, referindo-se à publicidade como as atividades de publicidade, marketing, pesquisa de mercado e organização de eventos; à arquitetura como as atividades de projeto de edificações, paisagens, ambientes, planejamento e conservação; ao design como as atividades de design gráfico, multimídia e móveis; à moda como as atividades de desenho de roupas, calçados e acessórios e à área editorial como a edição de livros, jornais, revistas e conteúdo digital. Contudo, afirma que "de fato o design é o segmento mais transversal e multidisciplinar dos segmentos criativos e está presente, direta ou indiretamente, na Moda, Arquitetura, TICs, Mídias, Audiovisual, Artes, entre outros". (FIRJAN, 2014)

2.3 O Designer

Os primeiros designers, geralmente anônimos, emergiram de dentro do processo produtivo e eram aqueles promovidos pela experiência ou habilidade a uma posição de controle e concepção em relação a outras etapas da divisão do trabalho. A transformação deste profissional para o que se entende por designer hoje correspondeu a um longo processo evolutivo que teve origem na organização das primeiras escolas de design no século 19. (CARDOSO, 2004)

No Brasil, a institucionalização do ensino do campo do design só aconteceu em meados do século 20 e, apesar de ser evidente a existência da atividade do design antes mesmo da institucionalização de seu ensino, a profissão ainda é muito nova, não possuindo sequer regulamentação. Silva et al. (2012) afirmam que o design amplia-se cada vez mais em novas habilitações sem nenhum tipo de especificação institucionalizada, sem organização ou conceito regulador, tornando-o passível de uso indiscriminado. Dessa forma, o campo de atuação do designer se confunde com atividades que, por vezes, são desempenhadas por outros profissionais, como arquitetos, publicitários, estilistas, modelistas, etc.

Como toda identidade nova, os profissionais de design foram obrigados, historicamente, a se definir por meio de oposições e aproximações. Segundo o senso comum – ainda ensinado em algumas escolas – "designer não é artista", tampouco artesão, arquiteto, engenheiro, estilista, marqueteiro, publicitário. Em meio a tantas advertências sobre o que os alunos não devem ser, esquece-se muitas vezes de lhes dizer o que, de fato, eles podem vir a ser. (CARDOSO, 2012, p. 231)

De acordo com Moraes (2008), o profissional de design tem o seu perfil constituído de muitos aspectos e de diversas características, a que sempre se acrescentarão novas informações no decorrer de sua atividade prática.

Silva et al. (2012) afirmam que a consolidação profissional do design depende do posicionamento da categoria diante da sociedade, dos outros profissionais e do mercado e, para isso, deve-se enfatizar ao designer, ainda na sua formação, a consciência de suas competências e seu papel em cada um desses aspectos. Portanto, após o desenvolvimento de uma compilação de características acerca do profissional designer, elencou-se as principais habilidades e competências abordadas por diversos autores e instituições, configurando-se assim como uma referência sobre as principais características que o designer deve possuir no contexto profissional contemporâneo.

2.3.1 Habilidades e Competências

O designer deve possuir a capacidade da transversalidade, que é compreendida como a forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulam vários campos e áreas (GOMES, 2009). Também pode ser caracterizada como as interações do designer com profissionais e linguagens de outras áreas (MEC, 2004) e a integração e combinação de conhecimentos de outros campos disciplinares (KRUCKEN, 2008; MORAES, 2008), caracterizando um profissional com um perfil polivalente, interdisciplinar (WHITELEY, 1998; MORAES, 2008; ICSID, 2016), capaz de coordenar ou trabalhar em equipes interdisciplinares (MEC, 2004) e em conjunto com profissionais de outras áreas e disciplinas (SILVA et al, 2012; MORAES, 2008; GOMES, 2009; MEC, 2010), buscando por processos, métodos e ferramentas em diferentes áreas do conhecimento (MDIC, 2014). Segundo Cardoso (2012), os designers devem libertar-se do legado profissional que os estimula a trabalharem isoladamente, de modo autoral, pois atualmente as melhores soluções costumam vir do trabalho em equipe e em redes.

A sustentabilidade do sistema de produção e do sistema de consumo deve ser buscada pelo designer (KRUCKEN, 2008), preocupando-se com as questões ecológicas (MORAES, 2008) e possuindo a visão do potencial do design em contribuir para uma vida mais sustentável (WHITELEY, 1998). Deve levar em consideração a questão do ciclo de vida do produto (SILVA et al, 2012), gerando soluções que otimizem o uso de materiais não poluentes e de baixo consumo de energia, além da eficiência de operação, facilidade de manutenção do produto e o potencial de reutilização e reciclagem após o descarte (CARDOSO, 2004).

É necessário que o designer realize uma revisão dos valores da profissão com relação às questões ambientais, através de uma maior consciência e responsabilidade ambiental (MEC, 2004), por meio de demonstrações do impacto ambiental dos objetos que são fabricados e da promoção de tecnologias que reduzam o impacto da produção e utilização no meio ambiente, promovendo a qualidade de vida numa base sustentável, criando uma maior compatibilidade entre os sistemas artificiais produzidos pelo homem e os sistemas do mundo biológico (SILVA et al, 2012). O designer deve sempre considerar a problemática ambiental no desenvolvimento de seu trabalho (GOMES, 2009; MEC, 2010), haja vista a necessidade de preservação dos recursos naturais e da minimização dos impactos da produção no meio ambiente (MANZINI et al, 2002).

É mister a flexibilidade deste profissional, tanto com relação aos seus projetos, de forma a encontrar múltiplas soluções (KRUCKEN, 2008), como também com relação ao campo de atuação, para o qual deve estar preparado ao atuar tanto em empresas tradicionais como em setores que privilegiam a inovação tecnológica, de grande ou pequeno porte (SILVA et al, 2012; MORAES, 2008), além de possuir capacidade de adaptação rápida a mudanças e saber superar as limitações impostas em determinado contexto, transformando-as em possibilidades para que estejam a seu favor (GOMES, 2009). Ou seja, o designer deve ser flexível e adaptável, sem limites de atuação das várias nuances que compõem a sua atividade no mercado de trabalho, através da construção de um perfil profissional prático, em que o design é abrangente e genérico (MORAES, 2008).

A capacidade de possuir um espírito visionário e antecipado aos contextos se constitui como um fator primordial para o designer, visto que também contribui para encontrar uma pluralidade de soluções e de cenários de futuro (KRUCKEN, 2008; SILVA et al, 2012; GOMES, 2009), que muitas vezes podem ser observadas antes mesmo das necessidades do usuário, como a criação de produtos que não atendem uma demanda existente, mas que passaram a gerar sua própria demanda pela introdução de novas funções ou tecnologias, como foi o caso do *Walkman* (CARDOSO, 2004) e de alguns produtos da marca Apple das últimas décadas. Dessa forma, o designer deve possuir a capacidade de antecipação das necessidades do usuário, por meio da consciência tecnológica e pela orientação sobre os novos rumos a serem seguidos na sociedade pós-industrial (MORAES, 2008).

A percepção sistêmica no processo de design constitui-se como um atributo essencial ao designer (MORAES, 2008), fundamentada enquanto processo de identificação, abordagem, investigação, crítica, compreensão e exploração dos elementos de um todo que influenciam e são influenciados reciprocamente (UFCG, 2013). No âmbito empresarial, o designer deve possuir uma visão sistêmica do funcionamento da empresa (GOMES, 2009), compreendendo seus diversos setores, sejam eles o setor produtivo ou até mesmo sua filosofia e seus valores.

Deve ser um profissional informado, com consciência crítica e senso de responsabilidade sobre seu papel para com a sociedade como um todo (MEC, 2004), de forma a desempenhá-lo como um 'designer-cidadão', posicionado e atuante, de modo a ter consciência da implicação do design como uma atividade de ordem cultural, social, política, econômica e ambiental, sendo consciente e encorajando a reflexão sobre o impacto do consumismo e do estilo de vida como forças sociais e culturais (WHITELEY, 1998). Deve fazer uma revisão dos valores da profissão, abordando questões relativas à sociedade, à

economia e como esses fatores moldam o comportamento e as necessidades humanas, além de ser consciente diante de sua produção e suas relações com o mundo (SILVA et al, 2012).

Deve levar em consideração questões éticas sobre moralidade pessoal e profissional do designer (WHITELEY, 1998; MEC, 2010; GOMES, 2009; MORAES, 2008), revelando uma consciência das implicações éticas de sua atividade (MEC, 2004).

Deve possuir uma noção sólida da forma como o papel do design se desenvolveu e mudou ao longo das últimas décadas (WHITELEY, 1998), gerando soluções informadas, abrangentes e completas, com base numa compreensão crítica dos valores que fundamentam o design, refletindo sobre a natureza do problema em termos de seus valores implícitos, do seu significado para a área do design, para o papel do designer na sociedade e para uma sociedade que se rege pelo consumismo, além de possuir consciência do seu próprio valor. Whiteley (1998) afirma que a consciência sobre os valores é um fundamento essencial para a unidade entre teoria e prática, por se adequar às várias junções de uma prática informada pela teoria e a teorização como prática. O MEC (2010) afirma ainda que a atividade do design exige conhecimento e domínio de aspectos históricos.

Deve promover um alto grau de participação social ativa (KRUCKEN, 2008), que constitui uma das mudanças de paradigma quanto ao projeto de design: de "projetar para" à "projetar com", implicando em modelos de ação colaborativos, contínuos e abertos, de desenvolvimento coletivo que incluam o usuário (KRUCKEN, 2008). Deve haver a integração do designer com agentes locais e cidadãos para desenvolver formas de inovação colaborativa, que resultam em novos serviços para a vida cotidiana das comunidades. Deve desenvolver-se visão periférica e cultivar-se o hábito de observar pessoas, lugares, organizações, projetos e ideias em busca de novas ligações e oportunidades. A habilidade para interagir é crucial para o desenvolvimento de soluções que envolvem formas de inovação colaborativa e participação social (KRUCKEN, 2008).

O designer deve levar em consideração o conceito de 'design social' (LÖBACH, 2001), posicionando o homem como o centro do problema e a referência maior na concepção de novos produtos, ou seja, o chamado 'design centrado no humano' (ICSIDI, 2016; MORAES, 2008), com ênfase na experiência do usuário com o produto (SILVA et al, 2012). O designer tem a função social de construir um mundo artificial mais interativo e inteligente para a humanidade, fazendo do design um instrumento de projeção avançada e consciente (MORAES, 2008). Deve tornar acessíveis a todos os públicos as funcionalidades dos produtos, independente de classe social ou nível de instrução (SILVA et al, 2012), levando em

consideração o componente humano das relações, objetivando uma melhor qualidade de vida em detrimento de aspectos comerciais (WHITELEY, 1998; SILVA et al, 2012; ICSID, 2016).

O designer deve possuir consciência de que, uma vez que se está projetando em benefício do homem, é primordial a interação com as áreas das ciências sociais e humanas, como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia (SILVA et al, 2012). Deve proporcionar benefícios sociais e liberdade às pessoas, de modo individual ou coletivo, favorecendo usuários finais e atendendo às necessidades e anseios dos usuários (ICSID, 2016; LÖBACH, 2001; MANZINI et al, 2002), através da capacidade de interpretação do comportamento destes consumidores (GOMES, 2009).

Deve ser autônomo, de forma a perceber sua própria identidade e estabelecer objetivos em um mundo complexo, exercendo direitos, assumindo responsabilidades e entendendo outros contextos. Envolve o desenvolvimento de planos e projetos pessoais, o reconhecimento e a defesa de seus direitos, interesses, limites e necessidades (KRUCKEN, 2008). Além disso, deve possuir um espírito livre e independente (GOMES, 2009; WHITELEY, 1998) e ser autocrítico, tanto na concepção de novos produtos como em relação ao seu posicionamento dentro de contextos mais amplos de outras profissões e da sociedade (SILVA et al, 2012). Deve ainda possuir a capacidade de aprender em um ambiente formal e de forma autodidata (GOMES, 2009).

O designer deve levar em consideração a diversidade cultural, observando a aceitação de determinados produtos pelo mercado de trabalho (LÖBACH, 2001; MANZINI et al, 2002). Deve possuir a habilidade de interagir com grupos heterogêneos e sociedades pluralísticas, observando a questão do capital social (KRUCKEN, 2008). Deve apoiar a diversidade cultural, mesmo com a globalização, além de saber reconhecer e respeitar a diversidade e a multiculturalidade, através do conhecimento de outras culturas e costumes (GOMES, 2009), revelando ainda uma consciência das implicações sociais e antropológicas da sua atividade (MEC, 2004).

Deve ser capaz de contextualizar e globalizar, levando em consideração aspectos regionais e globais, desenvolvendo soluções que relacionem favoravelmente estes dois polos. Desta forma, podem-se favorecer os recursos e as potencialidades locais, atendendo necessidades de usuários situados em contextos específicos e, simultaneamente, promover a integração das comunidades e das diversidades, incorporando os benefícios dos avanços tecnológicos e ativando diálogos e redes locais e globais (KRUCKEN, 2008). Com relação à experiência em empresas, deve possuir a capacidade de integrar a realidade da

empresa/cliente no contexto do mercado global e específico, além da capacidade de trabalhar e projetar tendo em consideração o contexto internacional (GOMES, 2009).

É aconselhável que o designer conheça os processos de produção dos seus produtos, buscando integrar num pensamento holístico todo o processo produtivo e suas condições de uso do produto (SILVA et al, 2012). Deve possuir a capacidade de decisão sobre critérios de construção, seleção de materiais e sistemas produtivos (GOMES, 2009; MEC, 2010), revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias (MEC, 2004).

O designer deve atuar como propulsor de ideias e analisar criticamente as informações nas fases de pesquisa e levantamento de dados (MORAES, 2008). Deve ser capaz de criar produtos eficientes por meio da gestão da informação (KRUCKEN, 2008), da pesquisa, da organização e da sistematização de informações (LÖBACH, 2001; GOMES, 2009). Deve saber analisar, avaliar e diagnosticar, organizar criativamente os seus conhecimentos, ter a capacidade de síntese e integração do conhecimento, além de classificar, ordenar e relacionar informação (GOMES, 2009).

O designer deve ter a capacidade de se expressar, se comunicar e elaborar projetos (GOMES, 2009) através de desenhos, memoriais, imagens, textos, modelos, protótipos e desenhos técnicos (LÖBACH, 2001; MDIC, 2014; ADG, 2011), ou seja, o domínio de técnicas de apresentação e representação bidimensionais e tridimensionais adequadas, com a finalidade de visualizar e comunicar visualmente a informação (GOMES, 2009), expressando conceitos e soluções de acordo com diversas técnicas de expressão e reprodução visual (MEC, 2004).

Possuir a habilidade para desenvolver produtos, serviços e sistemas com formas expressivas e coerentes com sua própria complexidade é um fator crucial para o perfil do designer, abordando valores cognitivos, interativos, aspectos da semântica, da semiótica (LÖBACH, 2001; MANZINI et al, 2002; MORAES, 2008), como também sua dimensão e qualidade estética, desenvolvendo o design de forma original através de formas que contenham significado (GOMES, 2009; ADG, 2011).

O designer deve possuir a capacidade de criar produtos eficientes através do conhecimento do contexto econômico em que está inserido (SILVA et al, 2012), sendo capaz de estabelecer estratégias de mercado no âmbito dos projetos que desenvolve, de selecionar segmentos de mercado e desenvolver uma correta imagem do produto, marca e empresa e ter

a capacidade de interpretar tendências socioeconômicas (GOMES, 2009). Deve ainda possuir consciência das implicações econômicas de sua atividade (MEC, 2004).

O designer deve utilizar um procedimento metodológico para o desenvolvimento do seu trabalho (LÖBACH, 2001; MDIC, 2014; MORAES, 2008), deve possuir capacidade para propor soluções através do domínio de técnicas e de processo de criação (MEC, 2004), além de ser rigoroso, disciplinado, organizado (GOMES, 2009) e possuir o domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto (MEC, 2004).

O designer deve estar sempre atualizado com as tecnologias (KRUCKEN, 2008), de modo a criar, pesquisar e desenvolver produtos eficientes através do conhecimento de todo o contexto tecnológico (SILVA et al, 2012; MORAES, 2008), de modo a desenvolver produtos, serviços e sistemas inovadores (LÖBACH, 2001; MDIC, 2014), que exigem o conhecimento e o domínio das potencialidades tecnológicas das unidades produtivas (MEC, 2010).

Deve possuir iniciativa e espírito empreendedor (GOMES, 2009), buscando soluções operacionais e eficazes rumo a um modelo integrado de prestação de serviço (SILVA et al, 2012), percebendo os riscos da inserção de um produto no mercado (MORAES, 2008).

Deve possuir a capacidade de gerenciar projetos (LÖBACH, 2001; MDIC, 2014) e processos dentro de uma empresa, com capacidade para tomar decisões, analisar condicionantes e definições de critérios a considerar no contexto da empresa (GOMES, 2009). Dentro de uma empresa, o designer deve possuir 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 (MEC, 2004). Ele aparece cada vez mais como um processo estratégico para as empresas (MORAES, 2008).

O designer deve possuir a capacidade de propor soluções técnicas e funcionais para os espaços, produtos ou artefatos que concebe, além da capacidade de avaliação de usos (MORAES, 2008) e funções (GOMES, 2009), objetivando a funcionalidade ergonômica nos projetos de produtos (ADG, 2011) e assegurando uma melhor adequação ou adaptação possível do objeto aos seres vivos em geral (GOMES, 2006).

O profissional do design deve possuir domínio dos fundamentos do design e da linguagem visual – como estrutura, forma, cor, espaço, estilo e dimensões –, além de conhecimentos básicos dos aspectos legais do design, patentes, marcas, copyright e propriedade intelectual, da competência no acompanhamento e na avaliação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos. (GOMES, 2009).

Como competências pessoais, o designer deve possuir um perfil profissional prático, com capacidade criativa e intuitiva (MORAES, 2008) para propor soluções inovadoras (KRUCKEN, 2008; WHITELEY, 1998; SILVA et al, 2012; GOMES, 2009, MEC, 2004). Deve ser curioso, atento, culto e possuir uma sólida cultura de design e de arte (GOMES, 2009).

2.4 A atividade do design no Brasil: das origens aos dias atuais

Desde os primórdios da organização industrial na Europa, se faz notar a importância da atividade do designer como elemento que agrega valor e competitividade ao produto e à empresa, como, por exemplo, a percepção de *Josiah Wedgwood*, em 1750, sobre as vantagens da colaboração de um desenhista para suas peças cerâmicas, que ganhavam mais aceitação comercial e centralizava o controle sobre os aspectos mais decisivos do processo produtivo; durante a década de 1830, quando a expansão da oferta de impressos baratos e a mecanização da produção culminou na valorização do designer pela originalidade de seus projetos em detrimento da antiga habilidade da execução gráfica; ou ainda no exemplo de *William Morris*, que em 1875 fundou uma empresa "alicerçada sobre o design como princípio organizador da sua existência comercial" (CARDOSO, 2004), projetando o designer para uma posição de destaque na valorização da mercadoria. Porém, a mesma valorização, datada de séculos atrás em outros países durante seus processos de industrialização, não foi percebida da mesma forma no Brasil.

Segundo Moraes (2006), a atividade do design surge no Brasil antes da instituição do seu ensino, através de uma prática projetual já existente voltada para a produção em série, porém não formalizada. Entretanto, a instituição do ensino racionalista e moderno baseado em modelos provindos do exterior não promoveu a valorização social do design nem sua inserção na dinâmica da economia de mercado. Uma das principais razões encontra-se nas orientações políticas, industriais e econômicas da época (CASTRO; BRAGA, 2012).

Na década de 60, época em que foi instituído o ensino do design no Brasil, o governo militar estabeleceu como principal objetivo um crescimento econômico baseado em um rápido desenvolvimento industrial, por meio do estabelecimento de medidas que culminaram na chegada de diversas multinacionais para o país, atraídas pela redução de custos da mão de obra e da expansão de seus mercados, garantida por um sistema alfandegário protecionista. O contexto acabou por promover um grande desenvolvimento industrial que, entre outros fatores, ficou conhecido como o milagre econômico brasileiro (CASTRO; BRAGA, 2012).

Entretanto, Castro e Braga (2012) afirmam que o “milagre econômico” não trouxe qualquer incentivo ao desenvolvimento de um design local, pois o protecionismo à indústria nacional limitou qualquer intenção de competição. Cara (2008) confirma o exposto, afirmando que este contexto contribuiu para a formação de uma mentalidade protecionista, no qual os empreendedores industriais não o encararam como um meio para se implantar uma indústria eficiente e competitiva, mas como um fim, pois o protecionismo garantia um mercado interno sem concorrência e sem necessidade de investimentos em novas tecnologias.

A substituição de importações não exigiu a absorção e desenvolvimento de tecnologia e, portanto, o resultado foi o desenvolvimento de uma indústria com elevado grau de ineficiência, não competitiva interna e internacionalmente e, com pouca ou nenhuma criatividade em termos tecnológicos. (CARA, 2008, p. 87)

Moraes (2006) salienta que as filiais das multinacionais, no Brasil, não possuíam um departamento próprio de desenvolvimento de produtos, pois o projeto era desenvolvido na matriz e importado para as filiais, fazendo assim pouco uso dos designers locais. Os produtos das multinacionais promoviam a simplificação dos mesmos em detrimento de contemplar as necessidades locais específicas, eliminando partes de maior custo e, muitas vezes, suas qualidades intrínsecas, promovendo a intervenção de engenheiros mais do que de designers. (MORAES, 2006)

Cara (2008) afirma que uma prática recorrente entre as multinacionais instaladas no Brasil era o uso de estruturas industriais obsoletas, já superadas em seus países de origem, contribuindo assim para um fraco desenvolvimento tecnológico e criativo brasileiro. Dessa forma, a introdução de uma indústria mais avançada do que o estágio local de evolução do design realçou a falta de sintonia entre design e indústria, além da notável “asfixia da cultura brasileira” e da impossibilidade das pequenas e médias empresas nacionais competirem com as multinacionais. (CASTRO; BRAGA, 2012)

De acordo com Cara (2008), no contexto em que a cultura do empresariado brasileiro recorria ao protecionismo e à garantia de mercado interno, não havia oportunidades reais de inserção dos desenhistas industriais nas estruturas produtivas, afirmando ainda que os produtos produzidos no Brasil eram "visíveis ao olhar estrangeiro como cópias mal feitas".

Neste contexto, os empreendedores locais acabaram não mostrando interesse pelo design (MORAES, 2006) e não enxergavam as vantagens comerciais e produtivas do produto com design próprio, já que seu público estava satisfeito em consumir o design importado e adaptado. Acrescido a isto, haviam ainda as políticas industriais que faziam os

empreendedores locais operarem em meio à inexistência de competição, com um protecionismo intenso para o desenvolvimento do design. (CASTRO; BRAGA, 2012)

As primeiras discussões teóricas sobre os benefícios que o design poderia proporcionar ocorreram na década de 60, promovidas por órgãos do governo e associações de designers, gerando algumas iniciativas concretas (implantação de institutos e centros tecnológicos de design) e iniciando a divulgação e a pesquisa no campo, além da ocupação de um espaço nas preocupações das empresas como um diferencial competitivo. (CASTRO; BRAGA, 2012)

A partir de 1970, as escolas de design no Brasil, juntamente com uma liderança de empresários e administradores esclarecidos, permitiram a implantação das primeiras medidas de estímulo ao design, que se intensificaram ao longo da década, impulsionadas pelo fim do milagre econômico, pela crescente defasagem da indústria nacional e pelo esgotamento do modelo de substituição de importações, além da tentativa de compensar a crescente falta de apoio mais sistematizado à industrialização. A medida culminou no primeiro convênio entre governo e indústria, através de um núcleo de design industrial que visava conscientizar os empresários sobre a real importância do design. (CASTRO; BRAGA, 2012)

A partir de 1981 o governo brasileiro definiu diretrizes com o objetivo de mudar o quadro de dependência no âmbito produtivo tecnológico e do design local, criando laboratórios associados de design para apoiar as pequenas e médias empresas, buscando a capacidade competitiva dos produtos locais no contexto internacional. Porém, estas não se interessaram pela iniciativa, restando o redirecionamento às demandas de empresas de maior porte (MORAES, 2006). Ainda nesta época ocorreu a criação de institutos, prêmios e revistas especializadas na área, abrindo um espaço de divulgação. Contudo, o resultado efetivo foi mais uma construção do valor simbólico do design do que uma concreta estruturação de políticas voltadas a ele. (CASTRO; BRAGA, 2012)

Portanto, até a década de 90, a tentativa de posicionar o design a serviço da indústria foi uma vontade manifestada por uma elite empresarial e acadêmica, que conseguiu levar a preocupação a alguns setores governamentais, mas não foi apoiada por um direcionamento político adequado. (CASTRO; BRAGA, 2012).

Nos anos 90 o contexto da crise afetou a sobrevivência das empresas no Brasil e obrigou-as a se adequar ao mercado, buscando competitividade através da inovação tecnológica. Dessa forma, o governo implementou algumas medidas para o seu

fortalecimento, como ações para o estímulo ao design, que se articularam de uma forma mais indireta do que através de políticas industriais específicas. (CASTRO; BRAGA, 2012).

Em 1995 é criado o Programa Brasileiro do Design - PBD, como uma iniciativa para a inserção e incremento da gestão do design nos setores produtivos brasileiros. Porém, sem suporte da presidência ou do Ministério da Ciência e Tecnologia, possuía recursos reduzidos e só pôde continuar suas atividades em razão da pressão exercida pelas associações setoriais sobre a Confederação Nacional da Indústria e pela ação do SEBRAE. (CASTRO; BRAGA, 2012)

As bases das diretrizes estratégicas atuais para o design foram elaboradas com fundamentação em uma discussão promovida pelo PBD, em 2002, com representantes da comunidade do design brasileiro, que deu origem ao documento “Caminhos do Design”, definindo missões, princípios e valores, diretrizes estratégicas, linhas de ação, programas e projetos voltados ao design. (BRASIL, 2007)

A articulação das estratégias regionais com as diretrizes federais, para o design, passou a ser mais bem estruturada a partir do Plano Plurianual de Ações, de 2000-2003, que propôs um planejamento regional e uma nova cultura gerencial, o desenvolvimento de micro e pequenas empresas – ampliando a atuação de instituições tais como o SEBRAE que, em 2002, implantou o programa Via Design, com o principal objetivo de promover a agregação de valor a produtos e serviços por intermédio de ações de design. (CASTRO; BRAGA, 2012)

A partir de 2004 foi reforçada a ênfase no design em conjugação com o desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais (APL), além de procurar inserir a política industrial como um dos eixos centrais de estratégia de desenvolvimento em seu Plano Plurianual de Ações do Governo Federal para o período 2004-2007 (CASTRO; BRAGA, 2012). Em 2006, as diretrizes do PBD passaram a destacar a necessidade de um maior apoio à educação, à inserção nos APLs, a ênfase aos projetos voltados para a sustentabilidade econômica, ambiental e social e à importância de uma maior coordenação entre as diversas ações e projetos. (BRASIL, 2007)

Em 2011 foi criado o Plano Brasil Maior, uma política industrial, tecnológica, de serviços e de comércio exterior brasileira com foco na inovação tecnológica para um crescimento da competitividade da indústria nos mercados interno e externo. Porém, segundo o MDIC (2014) percebe-se, na descrição de suas Agendas Estratégicas Setoriais, que o design é dissociado da inovação em vários tópicos, indo contra teorias que conectam intimamente os

dois conceitos e comprovando argumentos que apontam que no Brasil a interação entre design, inovação e tecnologia ainda é muito frágil.

O estudo afirma que, dentre os objetivos de 19 Agendas Estratégicas Setoriais, o designer é citado apenas duas vezes, observando-se assim uma restrição do seu campo ao não mencioná-lo em diversas áreas, sendo contemplado apenas nos setores de couro, calçados, têxtil, confecções, gemas, joias e móveis, revelando assim uma visão equivocada e ultrapassada do design, apenas como uma intervenção estética aos produtos.

A crítica de Castro e Braga (2012) à promoção do design no Brasil levanta questionamentos quanto à sua natureza, pelo fato de não se apoiar sempre em valores concretos ou em um sistema bem estruturado, afirmando que se corre o risco de desgaste do termo e da imagem do design no Brasil, quando, por exemplo, as metodologias de sua implantação não são bem sucedidas e levam as empresas a não mais acreditarem em suas vantagens.

As referidas autoras afirmam que as políticas de design privilegiam a visão que coloca o desenvolvimento como consequência do crescimento econômico, não conseguindo, dessa forma, se integrar verdadeiramente aos programas de desenvolvimento, apenas criando células acessórias de design que são ativadas quando necessário para prestar serviços e apoiar outros programas. Afirmam ainda que as ações que poderiam estabelecer o design como elemento de agregação de valor ao produto industrial têm sido implementadas de maneira deficiente, que a articulação entre os diversos órgãos e programas continua falha e desconexa, que a metodologia de ação junto a empresas e seu gerenciamento têm sido implementados com objetivos mal definidos, recursos insuficientes e falta de recursos humanos, além das deficiências no sistema.

Silva et. al (2012) destacam a falta de integração entre o desempenho do design e a grande indústria brasileira e que, apesar de existirem iniciativas, a coerência sistêmica delas ainda é discutível, as metodologias ainda estão em fase de construção e o prazo decorrido ainda não foi suficiente para chegar a resultados efetivos. Em consonância com o exposto, levando em consideração alguns indicadores do *Internacional Design Scoreboard*, os resultados demonstram que a capacidade de design no Brasil não é suficiente para um país de seu tamanho e que isso poderia ser um fator limitante na sua capacidade de ser competitivo pelo design (MDIC, 2014).

De acordo com Castro e Braga (2012), o que vem impondo um grande peso político à questão é a competitividade:

O design está no âmago dos sistemas de inovação que promovem a competitividade e gradativamente tem passado a integrar o planejamento das empresas e a tornar-se objeto de esforços coordenados na nova geração de políticas públicas. Entretanto, os programas, ações e iniciativas destinados a estimulá-lo pressupõem uma mudança nas instituições e estruturas de poder, bem como nas atitudes e convicções, em uma velocidade e ritmo que não correspondem à realidade. A inércia de posicionamentos tradicionais em setores que resistem às mudanças contamina o design que, inserido num contexto interdisciplinar, não encontra sintonia e não gera os resultados esperados. (CASTRO; BRAGA, 2012, p. 127)

Cardoso (2012) atribui a falta de relevância do design no Brasil à incapacidade de articular relações dentro e fora do campo, afirmando ser o design uma atividade relativamente desconhecida para a grande massa da população e, mesmo para as elites, o seu potencial de realização permanece pouco explorado. Nas palavras do autor: "É preocupante constatar quão pouco a consciência do design como profissão tem alterado a evolução cultural brasileira ao longo desse período".

Moraes (2008) afirma que, apesar do designer ser considerado um elemento diferenciador no processo de busca pelo mercado internacional, o design ainda não faz parte do processo industrial no Brasil. Ele atribui três fatores a este problema: a existência de uma produção voltada apenas para as referências do mercado regional interno – não incentivando a competitividade entre os fabricantes, impedindo a evolução do nível de exigência do consumidor por meio da limitação qualitativa dos produtos que lhes são oferecidos; a ausência ou pouca presença de empresários que consideram o design um elemento diferenciador – utilizando-se dos mecanismos da cópia para os seus produtos e a falsa imagem difundida sobre o alto custo do investimento em design. Silva et al. (2012) confirma o exposto, afirmando ser o design uma área de potencial imenso, porém, ainda subutilizado.

De acordo com o MDIC (2014), a oferta de recursos e mecanismos de apoio técnico e gerencial para a inovação e para o design no Brasil se apresenta em crescimento, porém, especificamente para o design, as ofertas ainda são reduzidas. Observa-se que o incentivo à inovação é muitas vezes passível de utilização pela área de design e, dessa forma, "compete aos interessados em mecanismos de apoio e recursos financeiros em design investigar minuciosamente a viabilidade de ofertas para a área em estratégias genéricas de estímulo à inovação". (MDIC, 2014)

Acredita-se que, uma das soluções para evidenciar o design como um agregador de valor, é concentrar esforços numa melhor coordenação das políticas de design com o direcionamento geral da economia, cultura, educação e meio ambiente no país. Na aplicação das metodologias, é necessário que haja uma adequação às realidades locais e uma articulação

mais bem orquestrada entre as diversas instituições envolvidas no processo. (CASTRO; BRAGA, 2012)

Em consonância com Castro e Braga, o MDIC acredita que, para a consolidação de um sistema nacional de design é preciso implantar uma política pública clara que trace as diretrizes do design nacional para que órgãos, agências e instituições possam se alinhar e somar esforços na consolidação de uma ação forte, para uma economia com base em produtos inovadores e de valor agregado.

O MDIC (2014) evidencia a necessidade de ampliar políticas de apoio e financiamento específicas para a área de design e de estabelecer políticas que insiram o design na agenda de outros setores e áreas, por reconhecer que o objeto de trabalho da área é muito mais abrangente e complexo e, por isso, a compreensão dessa amplitude merece atenção em políticas de apoio financeiro e técnico gerencial para o design. Evidencia ainda que a característica da transversalidade do design revela a oportunidade de inclusão do tema em diversas estratégias de apoio financeiro e técnico gerencial, porém, requer a mobilização da categoria interessada na obtenção dos benefícios.

Cardoso (2004) justifica a falta de influência do design como campo profissional no Brasil através da dificuldade de organização dos designers brasileiros em qualquer grupo que possa representá-los, alegando que a desagregação que tem prevalecido entre os designers brasileiros se deva ao fato de ser um campo profissional relativamente jovem e sem maturidade institucional e que, enquanto isto persistir, será muito difícil atingir um nível de interlocução adequado para aproveitar plenamente as possibilidades de parceria existentes.

Cardoso (2004) afirma que o reconhecimento, pela sociedade, do design como campo de atuação profissional, tem dependido em grande medida da capacidade dos designers se posicionarem como profissionais com formação em nível superior, buscando assim o devido reconhecimento através da revalidação acadêmica. Silva et al. (2012) também acreditam que um dos meios para o design ganhar representatividade é a institucionalização da profissão. Entretanto, afirma que ainda há falta de mobilização da categoria por uma mudança significativa no papel do designer, devido à falta de uma visão clara de sua própria posição diante de outras categorias e da ignorância de sua posição na sociedade.

Contudo, Cardoso (2004) afirma que o Brasil é um país que tem muito a oferecer para a área do design, pois tem se testemunhado uma diversificação das possibilidades de trabalho e um aumento das possibilidades de atuação profissional, existindo hoje um leque abrangente de frentes de trabalho, como pequenas e microempresas, associações e sociedades

comunitárias, organizações não governamentais, fundações e outras entidades que nunca estiveram tão ativas no cenário econômico nacional. Segundo ele, "campo é o que não falta", pois o Brasil é carente de sistemas de organização coletiva, de clareza na difusão de informações, de planejamento estratégico da produção, de soluções criativas para problemas aparentemente insuperáveis; enfim, de projeto.

2.4.1 O mercado de trabalho brasileiro do design

Como exposto por Cardoso, os designers possuem uma diversidade de possibilidades de trabalho, bem como de atuação profissional. O designer pode desempenhar suas funções junto a entidades públicas e privadas cujas atividades envolvam desenvolvimento e/ou gestão na área de design, além de poder atuar na coordenação, direção, fiscalização, orientação, consultoria, assessoria e execução de serviços ou assuntos de seu campo de atividade. Pode exercer o magistério em disciplinas em que esteja adequadamente habilitado, além de desempenhar cargos, funções e comissões em entidades estatais, paraestatais, autárquicas, de economia mista e de economia privada. (ADG, 2011)

Segundo o MDIC (2014) e o MEC (2010) o profissional do design pode atuar como profissional liberal, em consultoria própria, como funcionário em agências de design ou ainda no departamento de design de alguma empresa. O MEC (2010) complementa o quadro, identificando as funções de pesquisador em instituições de ensino superior e em empresas e laboratórios de pesquisa científica e tecnológica. O designer pode atuar ainda em gráficas e editoras, na produção industrial e em empresas de comunicação visual. De acordo com Löbach (2001), o designer, quando trabalhando em uma empresa, pode atuar como gestor, como designer industrial e como consultor. Quando trabalhando em empresas não industriais, pode atuar como teórico em design, pedagogo ou crítico em design.

Com relação ao campo de atuação para docentes, de acordo com o MDIC (2014), a educação superior em design abarca cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), cursos de graduação tecnológica e cursos de pós-graduação com formação de especialistas (*lato sensu*), mestres e doutores (*stricto sensu*). Com base em dados do INEP, em 2012 existiam 267 instituições de ensino superior que ofertavam cursos na área, totalizando 538 cursos, dos quais 311 são na área específica de design. (MDIC, 2014)

Com relação aos principais setores industriais que trabalham ou já trabalharam com design, segundo o MDIC (2014), em um levantamento de dados que contou com a participação de 266 empresas em nível nacional (de um total de 1.279 empresas contatadas), os principais segmentos são: Máquinas e Equipamentos (22 empresas); Médico-odonto-

hospitalar (42 empresas); HPPC - higiene pessoal, perfumaria e cosméticos (7 empresas); Mobiliário (59 empresas); Embalagem para alimentos (8 empresas); Calçados (20 empresas); Têxtil e confecção (19 empresas); Cerâmica de revestimento (6 empresas); Audiovisual (25 empresas); e 'Outros' - varejo, fabricantes de equipamentos industriais, consultores, órgãos públicos e empresas do ramo alimentício (58 empresas).

Quanto à localização destas empresas, apenas 11 estados estão representados, sendo eles São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Espírito Santo, Distrito Federal, Pernambuco e Rondônia. Porém, os cinco últimos possuem baixa representatividade e o estado da Paraíba não apresentou participação na pesquisa. O estado de São Paulo é o que possui maior número de empresas e o único com empresas participantes em todos os setores abordados na pesquisa. Os demais estados possuem concentrações específicas de um setor: o Médico-odonto-hospitalar está concentrado em São Paulo e no Paraná; as empresas do setor Audiovisual estão predominantemente em São Paulo e no Rio de Janeiro; o setor Mobiliário está concentrado no Rio Grande do Sul e no Paraná; o setor de Calçados, está concentrado no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais e as indústrias têxteis no Paraná. (MDIC, 2014)

Com relação à capacidade de design destas empresas, observou-se que 28,5% delas utilizam pouco o design, no qual as etapas de projeto tendem a ser imprevisíveis e os resultados inconsistentes; em 31% das empresas o design não é reconhecido como ferramenta para inovação, apenas como um auxiliar de marketing, que agrega valor estético, tendo pouca ou nenhuma colaboração entre departamentos e coordenação das atividades de design; em 26% das empresas existe um indivíduo ou setor responsável pela gestão do design, que é aplicado de forma proativa e considerado uma característica permanente do desenvolvimento de novos produtos; e 14,5% delas têm o design como referencial e investem em estratégias de diferenciação focadas em design, sendo este parte da estratégia da empresa. Dessa forma, observa-se que no Brasil há uma maior concentração de empresas que não utilizam todo o potencial do design.

Os diferentes recursos de design que podem ser utilizados pelas empresas podem ser caracterizados por um departamento de design interno, consultores externos de design, freelancers e consultores em gestão de design. Os setores de Calçados, Audiovisual, Têxtil e confecção fazem uso da equipe interna de design com um pequeno uso de consultorias externas, evidenciando uma característica do setor ligado à moda, onde é importante desenvolver e controlar a sua própria marca, design e estilo. (MDIC, 2014)

O uso de designers *freelancers* pode ser uma indicação da capacidade limitada das equipes de design das empresas em lidar com diferentes demandas ou um indicativo de falta de planejamento, quando estes são chamados para o cumprimento de demandas repentinas. O setor audiovisual faz grande uso deste recurso, assim como o de Higiene pessoal, Perfumaria e Cosméticos. No caso do Audiovisual, isso ocorre devido à natureza dos projetos do setor, que acontecem geralmente em demandas sequenciais. No caso do setor HPPC, o grande uso de *freelancers* justifica-se pelas demandas sazonais características do seu mercado. (MDIC, 2014)

O setor de embalagem faz pouco uso de departamentos internos, consultores externos e *freelancers*, que pode ser explicado pelo trabalho com clientes que realizam o design de embalagens de forma independente, levando ao produtor de embalagens o design praticamente pronto para a produção. (MDIC, 2014)

O setor médico-odonto-hospitalar utiliza com mais frequência as consultorias de design externas, pois ele investe muito em pesquisa e desenvolvimento, mas apenas trabalha com designers externos no final do processo de desenvolvimento, para envolver suas novas tecnologias. Já o setor de Cerâmica de revestimento faz grande uso de todos os recursos de design (MDIC, 2014). O setor de HPPC faz um vasto uso de designers *freelancers* como uma maneira de lidar com a variação de demanda, pois, para empresas de manufatura de pequeno porte, empregar uma segunda equipe de designers é um grande comprometimento. (MDIC, 2014)

Identificou-se que em 2014 existiam 686 empresas de design, com 4.200 postos de trabalho, das quais 38% eram empresas de design gráfico e comunicação, 22% eram empresas de Design digital/Multimídia, 16% de Design de produto, 14% de Design de serviços, 7% de Design de Interiores e 2% de Design de moda. Contudo, a FIRJAN (2014) afirma que apenas um em cada cinco dos profissionais criativos (19,4%) atua de fato em empresas criativas puras, logo, quase 80% da classe criativa encontra-se em outros setores. (MDIC, 2014)

As equipes internas de design são o recurso mais usado pelas indústrias (61%), enquanto as empresas de design externas são o segundo recurso de design mais popular (44%). Dos usuários de empresas de design externas, 30% usam este recurso como sua única fonte para projetos da área e 61% dos usuários de consultorias de design no Brasil também têm seu próprio departamento de design interno, mostrando que "o papel das empresas de design dentro de um sistema nacional de design é de vital importância para ajudar a indústria

a desenvolver novos produtos, marcas e serviços, tenham eles as suas próprias equipes internas ou não". (MDIC, 2014)

A média salarial de áreas específicas do design, coletados no ano de 2013, podem ser observadas na tabela 1. O segmento do Design, nesta classificação, inclui o design gráfico, multimídia e de móveis. O segmento de Moda inclui as atividades de desenho de roupas, acessórios e calçados, além dos profissionais modelistas. Já o segmento da Arquitetura inclui o design e projeto de edificações, paisagens e ambientes. (FIRJAN, 2014)

Tabela 1 - Remuneração dos segmentos de Design, Moda e Arquitetura

UF	Design	Moda	Arquitetura
BR	R\$ 2.760	R\$ 1.412	R\$ 6.927
SP	R\$ 3.286	R\$ 1.521	R\$ 7.019
RJ	R\$ 3.326	R\$ 1.965	R\$ 9.158
MG	R\$ 2.368	R\$ 1.031	R\$ 6.079
RS	R\$ 2.655	R\$ 1.532	R\$ 5.639
PR	R\$ 2.367	R\$ 1.463	R\$ 6.235
SC	R\$ 2.373	R\$ 1.926	R\$ 5.095
BA	R\$ 1.897	R\$ 967	R\$ 7.011
PE	R\$ 2.035	R\$ 1.020	R\$ 6.515
DF	R\$ 3.126	R\$ 1.083	R\$ 9.614
CE	R\$ 1.441	R\$ 930	R\$ 5.983
GO	R\$ 1.782	R\$ 1.187	R\$ 6.079
ES	R\$ 1.923	R\$ 1.204	R\$ 5.793
PA	R\$ 1.742	R\$ 994	R\$ 6.914
AM	R\$ 2.407	R\$ 1.210	R\$ 6.903
MT	R\$ 1.441	R\$ 1.087	R\$ 5.200
RN	R\$ 1.454	R\$ 1.055	R\$ 5.821
PB	R\$ 1.614	R\$ 1.049	R\$ 6.513
MS	R\$ 2.015	R\$ 1.045	R\$ 5.652
MA	R\$ 1.710	R\$ 893	R\$ 7.143
SE	R\$ 1.440	R\$ 1.118	R\$ 7.002
PI	R\$ 1.233	R\$ 844	R\$ 5.815
AL	R\$ 1.577	R\$ 881	R\$ 6.120
TO	R\$ 1.376	R\$ 947	R\$ 5.560
RO	R\$ 1.322	R\$ 1.056	R\$ 7.071
AC	R\$ 2.148	R\$ 1.019	R\$ 5.502
RR	R\$ 1.983	R\$ 1.368	R\$ 6.210
AP	R\$ 1.543	R\$ 1.088	R\$ 6.244

Observa-se que o segmento Arquitetura possui a média salarial brasileira mais elevada que os outros dois segmentos analisados, porém o Design ainda possui média salarial nacional e paraibana mais elevada que o segmento da Moda.

Segundo dados da FIRJAN (2014), o número de empregos da indústria criativa no segmento de Design cresceu 104,3%, de 2004 para 2013. O segmento de Design possui maior representatividade em Santa Catarina (16,9%), Rio Grande do Sul (13,7%) e Paraná (13,6%). A remuneração média do segmento de Design, no Brasil, cresceu 8% de 2004 para 2013. Os estados com mais relevância no segmento compreendem São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, que juntos somam aproximadamente 83% do total de empregos do segmento no Brasil. Nele, os maiores aumentos no número de empregos foram registrados nas profissões de Projetista de móveis, Designer de interiores e Designer gráfico. (FIRJAN, 2014)

No segmento Moda, a remuneração média em âmbito nacional obteve um aumento de 42%, de 2004 a 2013. Neste segmento ocorreu uma redução de 6,3% do número de trabalhadores no período de 2004 a 2013. No entanto, houve uma mudança no perfil dos mesmos, com redução do número de trabalhadores artesanais e de tecelagem e aumento de carreiras mais qualificadas e de maior remuneração, como designers de moda e perfumistas. (FIRJAN, 2014)

2.4.2 O mercado de trabalho da Paraíba

Segundo dados da FIEPB (2016), a Paraíba é o 2º maior exportador de calçados do Brasil e o 4º maior em valor. Dentre os segmentos da indústria de transformação, 27,9% consistiam de indústrias de couro e calçados. O setor mais importante para as exportações industriais da Paraíba é o de preparação de couros e fabricação de artefatos de couro, artigos para viagem e calçados, responsável por 54% das exportações de 2014.

Em 2013, possuía 6.149 empresas industriais, das quais 69,5% eram microempresas (com até 9 empregados), 23,8% eram de pequenas empresas (de 10 a 49 empregados), 5,4% eram de empresas médias (de 50 a 249 empregados) e 1,2% eram de grandes empresas (acima de 250 empregados).

Dentre as empresas paraibanas cadastradas no banco de dados da FIEPB, os principais setores teoricamente aptos à absorção dos egressos de Design são aqueles de: fabricação de produtos têxteis (178 empresas); artigos do vestuário e acessórios (420 empresas); preparação de couro e fabricação de artefatos de couro, artigo para viagem e calçados (204 empresas);

produtos de madeira (71 empresas); produtos de borracha e de material plástico (92 empresas); produtos de metal, exceto máquinas e equipamentos (371 empresas); máquinas e equipamentos (28 empresas); móveis (267 empresas) e produtos diversos, como bijuterias, placas e letreiros, escovas, pincéis, vassouras, artigos para escritório, instrumentos musicais, aparelhos ortopédicos, artigos de proteção do trabalho, artefatos para pesca, utensílios para uso médico, cirúrgico, odontológico e de laboratório, artigos ópticos, mesa de bilhar, prótese dentária, joalheria, aviamentos, brinquedos e ventiladores (227 empresas).

3 O ENSINO DO DESIGN

3.1 O ensino do design no Brasil: bases para a compreensão dos problemas atuais

A institucionalização do ensino do design no Brasil se deu nas décadas de 50 e 60, tendo como principais influências as escolas alemãs, caracterizadas pela Bauhaus e, posteriormente, pela *Hochschule für Gestaltung* ou Escola de Ulm. (MORAES, 2008)

A Bauhaus foi fundada na Alemanha em 1919 e ganhou destaque em âmbito internacional pela capacidade de reunir uma variedade de pessoas, filosofias e crenças, além de abordar, inicialmente, ideias expressionistas, posteriormente, tecnicistas e racionalistas e por fim, o ensino da arquitetura. Segundo Cardoso (2004), apesar da contribuição pedagógica mais importante ter sido a ideia do design como uma atividade unificada e global, transversal em múltiplos aspectos da vida humana, aspirando a construção de uma sociedade melhor e livre de conflitos, "os aspectos que foram aproveitados posteriormente pelo campo do design refletem apenas o verniz desses ideais elevados". (CARDOSO, 2004)

De acordo com Mozota (2011), a abordagem da Bauhaus fundamentava-se na prática por meio de uma série de oficinas, como a encadernação de livros, cerâmica, impressão, madeira, metal e trabalho têxtil, cuja combinação de aulas teóricas com o trabalho prático nas oficinas tornou-se o modelo usado por escolas de design no mundo inteiro.

Com o fechamento da Bauhaus em 1933, muitos profissionais oriundos dela promoveram escolas em outros lugares do mundo, dentre elas a *Hochschule für Gestaltung* ou Escola de Ulm, que esteve em funcionamento de 1953 a 1968 e foi criada como parte dos esforços de reconstrução da Alemanha, inspirada no legado da Bauhaus.

A Escola de Ulm tinha como base inicial os princípios bauhasianos e, posteriormente, ganhou suas próprias características – o tecnicismo, a racionalização e o racionalismo. Combatia o design "cosmético" ou "descartável" e estimulava a formação de designers pensadores e não simplesmente executores de tarefas. A abstração formal, a ênfase em pesquisa ergonômica, os métodos analíticos quantitativos, os modelos matemáticos de projeto e uma abertura ao avanço científico e tecnológico marcaram a pedagogia da escola. O distanciamento às artes plásticas, por sua vez, levou-a a procurar em outras áreas subsídios que pudessem ancorar a prática projetual, proporcionando assim a visão do design como uma área interdisciplinar. Além disso, sua aposta no lado utilitário do design a fez conseguir a colaboração efetiva com a indústria alemã. (CARDOSO, 2004; 2012)

Sua fundamentação teórica era estruturada sobre uma base de exercícios práticos aliados a investigações sistemáticas; o curso fundamental abrangia quatro áreas de trabalho: Introdução visual, experimentação e treinamento sobre os fenômenos da percepção visual (cor, forma e espaço); meios de representação, prática e análise dos métodos elementares de representação (fotografia, escrita, desenho de observação e desenho técnico); introdução prática às técnicas manuais (madeira, metal, gesso) e análise dos meios de design. Por fim, integração cultural, palestras e seminários em história contemporânea, arte contemporânea, filosofia, antropologia cultural, morfologia, psicologia, sociologia, economia e ciências políticas faziam parte da Escola de Ulm. (SOUZA, 2007)

Segundo Moraes (2006), Cardoso (2004) e Couto (2008) as primeiras escolas brasileiras de design surgem na década de 50: no MASP, na Universidade Mineira de Arte e na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Entretanto, o marco inicial do ensino de design brasileiro é creditado à ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial, fundada em 1963 no Rio de Janeiro.

De acordo com Couto (2008), as visitas de docentes da escola de Ulm ao Rio de Janeiro determinaram a influência da pedagogia e da metodologia do ensino de design alemão sobre o modelo acadêmico adotado para a ESDI, consolidando-se assim a vertente racionalista e modernista no ensino (MORAES, 2006), que se tornaria paradigma para o ensino do design no Brasil por meio da repetição da estrutura de ensino adotada pela Escola de Ulm nos diferentes cursos de design brasileiros (SOUZA, 2007). Porém, a adoção deste modelo para o ensino do design no Brasil, sem sofrer alterações em sua estrutura pedagógica, acabou por apresentar algumas contradições.

A ESDI tinha como objetivo principal a capacidade de produzir a identidade nacional e a comunicação visual de produtos, legitimar a profissão do designer e introduzi-lo na pauta do debate político. Porém, não houve incentivo à reflexão crítica sobre o sistema produtivo da época e tampouco foi criada uma identidade nacional, como planejado. (SILVA et al, 2012)

Couto (2008) faz uma crítica à semelhança entre os currículos da Escola de Ulm e da ESDI em contextos bastante diferentes, alegando que "o currículo proposto [...] estava muitos anos à frente das necessidades e possibilidades da indústria nacional". Cardoso (2004) também afirma que uma das principais contradições da escola se apresentava já no nome: "uma escola de desenho industrial, porém em um país com um parque industrial pequeno e

pouco adiantado tecnologicamente, em um estado que já perdeu há muito a liderança industrial no cenário nacional".

Moraes (2006) também afirma que, com uma orientação moldada dentro da realidade alemã, o direcionamento para uma colaboração com a indústria não se adaptava à realidade brasileira, que possuía uma tradição de design ligada mais às artes e à arquitetura do que à indústria. Assim, afirma que o design “foi introduzido mais no âmbito acadêmico do que no âmbito da indústria propriamente dita”. Souza Leite (2007) corrobora os autores citados, afirmando que "entramos no século XXI com a cópia mal operada da estrutura de ensino adotada no pós-guerra, carregando ainda parte da prática pedagógica dos anos 20, [...] seguindo a matriz do design de origem alemã [...] oriunda de uma realidade muito distante da nossa". Segundo Ventura (1977), "o mais importante problema da ESDI [...] é o fato de que ela não foi pensada como uma resposta às necessidades da indústria brasileira. [...] ninguém se perguntou sobre sua função para a sociedade brasileira" (COUTO, 2008).

Cardoso (2012) reafirma o exposto, analisando o surgimento do ensino do design no Brasil com cunho mais ideológico do que pedagógico, mais preocupado na consagração de um estilo e de um movimento do que as circunstâncias da vida econômica, social e cultural do país. De acordo com Souza Leite (2007), o designer – por meio das atribuições modernas importadas da Escola de Ulm – "instalou-se arrogantemente, portador de uma voz detentora de um pretense conhecimento a respeito de como o moderno deveria se constituir, independentemente do contexto no qual estivesse operando". Afirma ainda que foi cultivada uma imagem para o designer dissociada das circunstâncias da vida social, cultural e econômica brasileira. "Reside aí a semente do desconhecimento a respeito de design tão exaustivamente repetido por profissionais e estudantes desde a década de 60 até os dias de hoje" (SOUZA, 2007).

Souza Leite (2007) acredita ainda que o erro mais crítico da história da instituição do ensino do design no Brasil tenha sido a oposição à própria tradição do modernismo brasileiro, oferecendo-se como outra face do moderno, voltando-se as costas para a realidade e operando no estrito campo da idealização. "Tornou-se característica marcante do implante mal traçado do design no Brasil, do qual, ainda hoje, [...] queixam-se muitos por serem incompreendidos." (SOUZA LEITE, 2007)

Silva et. al. (2012) também confirmam que a implantação do ensino em design foi envolta em processos decisórios nebulosos, acarretando em uma deficiência de pensamento crítico que perdura até hoje, no qual a importação do modelo da escola de Ulm, que não

refletia as condições e as necessidades do país na época, acabou por criar um distanciamento entre o ensino do design e o mercado, alegando ser este um fato que persiste até os dias atuais. Afirmam ainda que estas escolhas permitiram o aparecimento e a manutenção de uma série de problemas relacionados ao conceito e ao desenvolvimento do design.

Souza Leite (2007) confirma que a implantação do modelo da Escola de Ulm ocorreu como atitude deliberada, dissociada de qualquer experiência anterior ou paralela desenvolvida no Brasil, caracterizando-se como uma vitória precária para o ensino do design no Brasil, por não garantir a expansão do conhecimento a respeito do projeto em design:

Sem avaliar em profundidade as características peculiares da produção e do consumo no Brasil, desconsiderando toda a sua disparidade, a sua excessiva concentração de abismos na vida social, o design institucionalizado na ESDI encantou-se pelo mote da industrialização e conteve [...] toda e qualquer reflexão que pudesse redefinir a atividade em perspectiva mais adequada ao cenário nacional. (SOUZA, 2007, p.8)

Dessa forma, afirma que se faz urgente compreender esta institucionalização como apenas um estágio em um longo processo de diferentes experiências na educação para a articulação entre arte e indústria. Acredita que a tentativa de estabelecer este modelo importado como um dogma para o ensino de design impediu a análise necessária à sua reformulação.

De acordo com Cardoso (2012) e Couto (2008), a geração de professores que fundaram a ESDI possuía pouca experiência didática e pouca prática profissional, pois alguns repassavam o ensino recebido há pouco, sem ter ganho segurança através de experiências de seu próprio percurso profissional ou através da crítica a possíveis falhas de seu aprendizado, despreparados, assim, didática e pedagogicamente para o exercício da educação no ensino superior.

O resultado disso foi uma cultura de didatismo reativo – obsessiva em seu apego às verdades recebidas, defensiva com relação a toda mudança, hostil a qualquer reflexão ou questionamento vindo de fora – que ainda hoje permeia o ensino de design entre nós. (CARDOSO, 2012, p. 224)

Em 1968 a escola de Ulm foi fechada e a ESDI perde o seu modelo de ensino, que, agravada pela ditadura militar, acaba parando de funcionar também. Assim, Couto (2008) afirma ficar claro que "a indústria brasileira não parecia tão ansiosa pelos novos profissionais e o ambiente político desaconselhava atitudes em prol de um design socialmente engajado".

Entre os anos 70 e 80 foram inseridos, nos países em desenvolvimento, métodos projetuais visando à aplicação da tecnologia local. Porém, esse modelo revelou dificuldades

de implantação no ensino, visto que era difícil encontrar empresários que aceitassem estas propostas, além da falta de referências bibliográficas e de exemplos convincentes sobre a aplicação bem sucedida da tecnologia. Dessa forma, a influência da tecnologia alternativa sobre o ensino de design dos países em via de desenvolvimento – entre eles o Brasil – acabou distanciando ainda mais o estudante da realidade, dos métodos e processos da produção industrial, culminando em projetos ganhadores de prêmios, porém, que não saíam da biblioteca da universidade. (MORAES, 2008)

De acordo com Moraes (2008), numa fase posterior às experiências com o modelo de tecnologia alternativa, era prática comum no ensino de design brasileiro inserir temas de projetos que estavam de acordo com a realidade e o contexto do parque industrial local. Entretanto, apesar de bem-intencionada, a iniciativa acabava por não corresponder à realidade, dado à rapidez de referências e informações recebidas pelos empreendedores, que se constituíam numa barreira para a prática desse plano de ensino.

Moraes (2008) afirma ainda que os métodos projetuais permaneciam com características funcionalistas – em que os alunos sabiam aplicar os fatores técnicos, sociais, ergonômicos, estético-formais e produtivos –, cumprindo todas as etapas do método projetual, porém o resultado final era a "simples utilização e aplicação quase automáticas dos diversos fatores necessários a um projeto", não gerando, assim, um projeto de design propriamente dito: "com a referência de projeção com métodos quase matemáticos e com a visão não somente regional mas, o que é agravante, local, não poderíamos esperar a obtenção permanente de bons resultados e de respostas inteligentes de design" (MORAES, 2008). Em contrapartida, destaca como aspectos importantes a síntese de valores reflexivos, culturais, críticos e analíticos durante o processo de projeção.

De acordo com Whiteley (1998), avaliando a maneira como o ensino foi introduzido no Brasil e a falta de crítica sobre o contexto local, afirma que o ensino do design tem sido transformado de uma maneira frequentemente aleatória, reagindo a mudanças circunstanciais ou ideológicas, em vez de se transformar através de uma reavaliação radical de prioridades e necessidades. (WHITELEY, 1998)

Cardoso (2012) afirma que, ao longo do século XX, tornou-se comum pensar a história do design como uma história de seu ensino, o que resultou em uma distorção de conceitos e paradigmas, pois "a escola é apenas um reflexo parcial de todo um pensamento" e "qualquer atividade precisa existir antes que seja possível ensiná-la [...] precisa ter história pregressa antes de assumir uma dimensão institucional." (CARDOSO, 2012).

Souza Leite (2007) pondera que a função do designer, com as transformações tecnológicas e sociais correntes, sofre alterações ainda não muito bem avaliadas. Para essa nova história, no século XXI, acredita que é preciso tratar mais compreensivamente do processo pelo qual se pensou uma atividade estabelecida no cruzamento das questões da arte, da técnica e da produção. Afirma ainda que a visão dogmatizada estabelecida pelo modelo ulmiano persiste ainda na avaliação de muitos organismos governamentais, impedindo que a ação do design possa se ampliar em sentidos novos e necessários.

3.2 Cenário atual do ensino do design

Cardoso (2012) comenta que o ensino do design vem passando por grandes transformações no Brasil ao longo das duas últimas décadas, caracterizado pela pulverização da oferta do design através de mais faculdades, mais cursos, mais alunos, mais oportunidades e informações.

De acordo com Cardoso (2012), os aspectos positivos dessa pulverização são a descentralização do ensino, visto que os cursos de expressão regional detêm maior possibilidade de se adaptar às peculiaridades locais em termos de mercado, indústria e economia; a sua segmentação, na qual as faculdades se abrem para novas facetas profissionais, ajustando seus programas de ensino em conformidade com a maior complexidade do mercado; por fim, o maior amadurecimento do ensino, no qual as faculdades ingressam num período de reflexão e discussão em nível avançado, que se nota pelo surgimento de cursos de pós-graduação na área.

Whiteley, em 1998, já falava sobre a interação entre teoria e prática, afirmando que é preciso atingir uma maior coerência entre as diversas partes da formação, permitindo que qualidades e aptidões se complementem e se confrontem de forma construtiva, enfatizando que a existência de habilidades de diferentes tipos deveriam culminar em um senso de compreensão na busca da interdisciplinaridade.

Whiteley (1998) condena algumas atitudes que percebeu em diversas instituições de ensino, como o anti-intelectualismo, no qual ideias são vistas sempre como suspeitas e a própria teoria de design é considerada antagônica a ele, condenando as matérias teóricas à irrelevância, em função da racionalização do currículo ou aplicando-a de forma superficial, reduzindo o design a questões funcionalistas que remontam à Bauhaus; condena também o oposto a isso: a visão pós-moderna de fusão entre teoria e prática, exacerbando a questão teórica e acabando por incapacitar os alunos a relacionar as teorias com seu trabalho prático.

Assim como Whiteley, Cardoso (2012) acredita que o anti-intelectualismo deve ser superado, pois mantém o design como área de menos credibilidade acadêmica. Alerta que é preciso integrar ainda mais projeto e pesquisa, prática profissional e atividades culturais, sem perder de vista a natureza do design como atividade projetual, capaz de viabilizar soluções sistêmicas e criativas. Afirma que é necessário que se tenha designers pensantes, porém, que também sejam capazes de projetar. "É um limite tênue, que está sendo explorado agora que o ensino do design busca seu caminho no âmbito da pós-graduação e da pesquisa". (CARDOSO, 2012)

Whiteley (1998) combate o modelo de ensino que se pretende apolítico e que busca desenvolver o estudante para as necessidades das empresas e da indústria sem questionar os efeitos ambientais, sociais, morais ou pessoais dos produtos. Identifica que este é o modelo mais comum no ensino do design e costuma ser justificado em termos de exigências profissionais e realidades de mercado.

Critica ainda o ensino que se baseia apenas no uso da tecnologia que tende a esquivar-se de reflexões críticas sobre questões teóricas. Caracteriza o 'designer valorizado' como modelo de ensino ideal, descrevendo-o como criativo, construtivo e de visão independente, que não é nem 'lacaio do sistema capitalista', nem ideólogo de algum partido ou doutrina e nem 'geninho tecnológico', mas antes profissional capaz de desempenhar o seu trabalho com conhecimento, inovação, sensibilidade e consciência. (WHITELEY, 1998)

Segundo Moraes (2008), os estudantes de design devem habituar-se a usar o raciocínio reflexivo e analítico durante as fases de desenvolvimento de um projeto, ter senso crítico sobre as reais possibilidades de aplicação de seu produto junto ao mercado e ao usuário consumidor, além da aplicação de enfoques humanísticos e de valores culturais como fatores de diferenciação e como geração de novas alternativas projetuais.

Moraes (2008) faz uma crítica aos docentes que se espelham em designers de sucesso e com plena experiência como referência para os alunos, pois personaliza e limita ao invés de possibilitar a diversificação e a abrangência, proporcionando ansiedade e um sentimento de inferioridade nos alunos, inibindo seu processo de formação ao terem seus projetos comparados com profissionais estabelecidos e experientes.

Ainda de acordo com Moraes (2008), a preocupação com a realidade tecnológica e produtiva da produção industrial deve sempre ser levada em conta em qualquer processo de prática de design e em qualquer localidade do mundo, mas que isso não pode ser uma limitação para o ensino de uma atividade tão complexa e em constante mutação como o

design. Portanto, cabe a uma escola de design, por meio de disciplinas de prática projetual, fazer com que os alunos pratiquem projetos com enfoques subjetivos e teóricos como elementos diferenciadores, devendo ocorrer até que essa prática se torne um fator natural e intrínseco do seu processo e método projetuais. "Está se preparando, assim, não somente um dosador de diversos fatores e aspectos projetuais, mas um pensador para novas e diferenciadas soluções". (MORAES, 2008)

Moraes (2008) afirma que, para se conseguir soluções inovadoras e diferenciadas, o aluno deve ser conduzido a abstrair-se do produto e aproximar-se do contexto e da situação que envolve o tema proposto. "Caso contrário, surgirão outras cadeiras [...] mais funcionais ou mais atraentes, como os resultados que vemos serem obtidos junto aos métodos projetuais convencionais empregados na atualidade". (MORAES, 2008)

Silva et. al. (2012) abordam a questão do contexto atual de sociedade em rede com a competição globalizada, transformando a educação e a pesquisa em importantes bases para o desenvolvimento, caracterizando a formação acadêmica como sendo essencial para elevar o nível de qualificação e competência do design, que busca se consolidar como profissão e como ciência. Aborda também a consolidação do design como área do conhecimento científico com relação aos programas de pós-graduação espalhados por todo o Brasil, no qual o aumento das publicações é sintoma do empenho dos pesquisadores e que, apesar de predominantemente no Sul e Sudeste, é crescente a participação de outros locais.

Ao analisar dados de 2000 a 2010 com relação ao design, observa-se que as publicações científicas obtiveram um crescimento de 2.459%; os artigos completos publicados em periódicos especializados nacionais obtiveram um crescimento de 2.452%; artigos publicados em periódicos especializados internacionais obtiveram um crescimento de 1.438,4%; trabalhos completos publicados em anais de eventos obtiveram um crescimento de 3.635%; livros publicados na área obtiveram um crescimento de 1.900% e capítulos de livros para a área obtiveram um crescimento de 3.486,3%. (MDIC, 2014)

Os projetos de pesquisa e extensão são evidenciados como uma forma de fortalecer a visão social do aluno, realizados muitas vezes através do contato direto com comunidades ou oferecendo-lhes diretamente os benefícios de seus resultados. "Todos esses aspectos se somam ao ensino de nível superior, ao permitir ao aluno ingresso nos meios científicos ainda durante a graduação." (SILVA et al, 2012)

Cardoso (2012) aponta alguns valores que acredita serem importantes para uma melhor qualidade do ensino de design. Afirma que o pensamento sistêmico é "a maior e mais

importante contribuição que o design tem a fazer para equacionar os desafios do nosso mundo complexo", comentando que poucas áreas consideram problemas de modo tão integrado. Acredita que o pensamento sistêmico está na essência do design, pois é intrínseco à lógica da indústria: a gestão, a logística, a organização de muitas partes em um sistema cada vez mais integrado. Segundo o referido autor, no ensino de design o melhor modo de estimular o pensamento sistêmico é expor alunos à indústria, a realidades dos processos de produção e aos desafios de administração de uma fábrica.

Aborda a importância da interdisciplinaridade no diálogo e na interação com outras áreas correlatas do conhecimento, cujos saberes e metodologias contribuem para o ensino de design. Identifica a inventividade de linguagem como fator essencial para a prática do design, afirmando que os melhores projetos são aqueles que usam essas linguagens (geralmente visual ou plástica) de modo criativo e inovador, cuja melhor maneira de estimular a criatividade no ensino do design é através do incentivo à interação com áreas que visem a criação plástica, formal ou visual, como as artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo, animação, moda e artesanato. "Pode parecer quase óbvia essa afirmação, mas, por ironia, talvez seja um dos pontos menos explicitados por grande parte do ensino de design. Em última instância, a possibilidade de inovação projetiva está intimamente associada à inventividade de linguagem". (CARDOSO, 2012)

Cardoso (2012) aponta ainda a excelência da realização e do acabamento, definidos por ele como uma "artesanaria", ou seja, "um alto grau de atenção ao detalhe e de cuidado na execução, oriundos de um senso peculiar de orgulho no trabalho, do prazer em fazer benfeito". Acredita que o estímulo à "artesanaria" no ensino do design não é tanto questão de introduzi-la nos currículos, mas de reconhecer sua existência prévia e cultivá-la como valor. "No Brasil, em especial, contexto marcado por uma ética secular de desleixo, descuido e desprezo na relação com o trabalho, é de suma importância a ênfase na "artesanaria" como valor". (CARDOSO, 2012)

De acordo com Cardoso (2012), o empreendedorismo deve ser incentivado, pois vivemos em uma organização política em que o mercado é o mais importante instrumento para o suprimento de necessidades e para a adequação de propostas sociais. Segundo ele, "ignorar o poder do mercado é, hoje, uma atitude temerária demais para o ensino de qualquer atividade – ainda mais uma como o design, historicamente muito ligada ao comércio e à indústria", corroborando Couto (2008), quando afirma que "a formação de um profissional deve estar em consonância com a demanda do mercado, seja ele caracterizado por empresas privadas, órgãos de pesquisa, ou pela própria academia".

No entanto, Cardoso (2012) afirma que existem currículos de design que não abordam a questão mercadológica do campo, a não ser de modo superficial e burocrático. Comenta que o mercado deve ser levado a sério e que áreas como a economia, administração, sociologia, psicologia e o marketing são importantes contribuições nesse sentido e que, quanto mais o ensino souber se integrar a outras instâncias, tais como o mercado, a indústria e o meio cultural, maiores serão as chances de um aprendizado verdadeiro, "capaz de atuar em parceria com o campo profissional para formar os designers que todos queremos". Segundo Moraes (2008), "a prática é reconhecidamente a forma mais concreta e segura de aprender o design".

A resistência contra essas modalidades de conhecimento [...] tende a perpetuar uma situação em que o aluno de design não é preparado adequadamente para o meio profissional em que vai atuar. Num campo cada vez mais dirigido por iniciativas e em empreendimentos inovadores, algumas faculdades continuam a preparar alunos para empregos que não existem ou atividades que ninguém quer contratar. (CARDOSO, 2012, p. 249)

A responsabilidade ambiental e a inclusão social no ensino do design são uma das questões mais difíceis e complexas que se enfrenta atualmente, de acordo com Cardoso (2012), que sugere seriedade no trato destes temas e afirma que o aluno de design carece de uma abordagem mais aprofundada sobre os mesmos. Caracteriza a erudição – o amplo conhecimento geral e algum aprofundamento maior em áreas específicas – como um fator importante no ensino de design no Brasil.

De acordo com Cardoso (2012), no Brasil a maioria das universidades objetivam "produzir" rapidamente trabalhadores qualificados e em série, como uma indústria. Assim, tende-se a abordar apenas o mínimo que o profissional deve saber para o exercício rudimentar de seu trabalho, afirmando existir uma confusão entre o papel da universidade e o das escolas técnicas: "a tarefa principal do ensino superior não é qualificar o trabalhador para ser mão de obra substituível, mas formar uma classe de trabalhadores capazes de pensar com autonomia sobre o trabalho que exercem". (CARDOSO, 2012)

Moraes (2008) corrobora Cardoso, acrescentando que o melhor modo de estimular a erudição é buscar conhecimentos fora da área, em outros campos de interesse do aluno, dentre os quais os melhores e mais confiáveis mestres são os livros, afirmando ser a formação de um designer pensante uma meta a ser perseguida com seriedade por todos que se interessam pelo ensino de design.

Quanto ao currículo, Cardoso (2012) afirma que há maior flexibilidade, após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela ênfase em atividades complementares, extensão universitária, interdisciplinaridade e educação continuada. "Cabe aos professores, em

conjunto com os alunos, desenvolverem novas dinâmicas que tirem proveito da maior flexibilidade curricular" pois "os maiores instrumentos que temos para melhorar o ensino do design são a criatividade e a inovação".

Contudo, Cardoso (2012) acredita que ainda é necessário rever nosso ensino de design, "para que ele recupere um pouco do atraso considerável que o separa do meio profissional, do mercado de trabalho, das indústrias e das reais condições de vida em nosso país", alegando ainda que, "diferentemente de meio século atrás, quando as novas escolas de design se propunham a ser laboratório de inovação e pensamento, a universidade é hoje o elo mais fraco da complexa cadeia produtiva de design". (CARDOSO, 2012)

O referido autor destaca que está cada vez mais difícil descrever um caminho exato para a formação de designers, determinar um limite de tempo ideal para sua preparação ou estabelecer qual plano de ensino seria o mais adequado, "sabendo-se que tal atividade vem recebendo influências das constantes mutações comportamentais, tecnológicas e culturais da nossa sociedade". (CARDOSO, 2012)

Cardoso (2012) afirma ainda não acreditar em um único caminho como orientação para o ensino de design, mas que ela é enriquecida pela sua condição experimental e reflexiva. Acredita que o design tornou-se um campo fértil por estar aberto a influências, referências e informações advindas de outras áreas diversas, por permitir a atuação de profissionais de áreas afins, a contribuição de profissionais autoditadas de formação específica que exercem a profissão e, por fim, a contribuição teórica de diversos profissionais da área de humanas.

Cardoso (2012) comenta que é difícil avaliar se o ensino tenha piorado ou melhorado desde sua instituição até os dias atuais. Afirma que o caminho a percorrer rumo à excelência ainda é longo, porém, que é consolador considerar que a estrada já percorrida é relativamente curta em termos históricos e que ainda há muito espaço para corrigir rumos. "Resumindo o cenário atual, pode-se dizer que as perspectivas são boas por que os desafios são enormes." (CARDOSO, 2012)

3.3 Currículo

O currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se de forma ideológica e, neste sentido, veicula "uma" formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). [...] É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. (MACEDO, 2012, p. 25)

A definição de currículo é vista, por muitos autores da área, como algo difícil e complexo de se conceituar, pelo fato de não se tratar de algo fixo ou estável, dado que está sempre em movimento, em construção, sendo observado, analisado e modificado por diferentes sujeitos, em diferentes cenários, contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Observam ainda que o currículo vai além do conceito de documento que organiza a formação, o arranjo dos conhecimentos, dos métodos e das atividades em disciplinas, matérias e áreas; muito além disso, o currículo é visto como discurso e como detentor de relações de poder que determinam o cenário educacional contemporâneo.

Baseando-se na dificuldade de definição do currículo e na pluralidade de temáticas que ele envolve, Macedo e Lopes (2010) exigem que a definição do campo do currículo supere questões epistemológicas, considerando-o como um campo intelectual, configurando-o como um local em que diferentes atores sociais – detentores de determinados capitais sociais e culturais – legitimam determinadas concepções sobre a teoria do currículo e disputam o poder para definir quem tem a autoridade na área, sendo este campo capaz de influenciar propostas curriculares e práticas pedagógicas a partir da recontextualização dos discursos. É um campo que produz teorias e as legitimam como tais pelas suas lutas, produzindo assim um capital cultural.

Tadeu (2011), por sua vez, analisa o currículo não a partir da noção de teoria, como é feito comumente, mas a partir da noção de discurso, afirmando que as definições de currículo são utilizadas para

mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que é o currículo. (TADEU, 2011, p. 14)

Macedo (2012) afirma que o currículo é um instrumento poderoso de constituição de realidades educacionais e por isso demonstra preocupação com a questão do conhecimento sobre currículo por parte dos educadores, sendo este conhecimento importante para que eles possam inserir-se de forma competente nas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na sociedade contemporânea. Revela a importância dos educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, de interesse formativo e de empoderamento político.

Macedo (2012) afirma ainda que o currículo, caracterizado como uma prática de significação, dinamiza-se na prática educativa, através dos atos de currículo instituídos pelos

educadores, que por sua vez atualizam, constroem e dão feição ao currículo, agregando conhecimentos e modificando-o de uma forma que não há como ser identificada apenas através de um documento.

O currículo indica caminhos que são constantemente reorientados pela ação dos atores da cena curricular e é essa ação socioeducacional e a sua interferência no currículo que leva à sua politização. Dessa forma, Macedo (2012) acredita que deve existir o compromisso sociopedagógico dos educadores e de todos os atores sociais, para que eles compreendam a configuração conceitual do currículo enquanto fenômeno histórico-social, para que atuem política e pedagogicamente com as questões curriculares de fato e entrem no mérito das práticas curriculares.

É urgente, [...] neste contexto da história das perspectivas e práticas curriculares, que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas. (MACEDO, 2012, p. 14)

Portanto, para que haja o tão necessário conhecimento acerca das questões que envolvem o currículo, identificaram-se as diferentes teorizações que o concernem, desde o surgimento do termo *curriculum* até os dias atuais, passando por diferentes vertentes e pensamentos curriculares.

3.3.1 Das teorias tradicionais às pós-críticas

O termo currículo surge primeiramente na literatura educacional americana, em 1918, para designar um campo especializado de estudos, sendo este o marco do que hoje chama-se de teoria tradicional do currículo. Esta surge como uma solução para a educação de massas americana da época e propunham que a escola funcionasse como uma empresa, sendo assim um modelo voltado para a economia e acreditando que a educação deveria funcionar como os princípios da administração científica de Taylor. (TADEU, 2011)

A palavra-chave para definir as teorias tradicionais era "eficiência" e seu conceito central era o de "desenvolvimento curricular". Centrava-se na divisão tradicional da atividade educacional, que é constituída pelo currículo (quais objetivos se quer atingir), pelo ensino (quais experiências alcançam os objetivos), pela instrução (a organização destas experiências) e a avaliação (saber se os objetivos foram atingidos), além de se concentrar nas formas de organização e elaboração do currículo. (TADEU, 2011)

A teoria tradicional acreditava que a finalidade da educação era dada pelas exigências profissionais da vida adulta e não questionava os arranjos educacionais existentes e as formas dominantes de conhecimento. Dessa maneira, sua ideologia atuava de forma discriminatória, contribuindo para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. A teoria tradicional do currículo é neutra, não questiona as formas dominantes de poder e está mais preocupada na organização do currículo e na sua eficiência. (TADEU, 2011)

O que hoje é chamado de teoria crítica, por sua vez, surge como uma crítica às teorias tradicionais. Desenvolve-se através de várias vertentes, como o marxismo, o movimento reconceptualista, através das concepções da fenomenologia, da hermenêutica e da autobiografia; o neomarxismo, a política cultural de Henry Giroux, a "educação problematizadora" de Paulo Freire, a Nova Sociologia da Educação de Michael Young, a reprodução cultural de Basil Bernstein, a problemática do currículo oculto, dentre outros. Apesar de diferentes em suas especificidades, as várias vertentes da teoria crítica culminam para o mesmo propósito: questionar os arranjos sociais e educacionais vigentes; colocar em questão o senso comum, o *status quo*, responsável pela desigualdade e pelas injustiças sociais. (TADEU, 2011)

A teoria crítica do currículo carrega relações de poder, tornando-se um instrumento ideológico e, conseqüentemente, político. Na visão crítica o currículo é uma construção e invenção social resultante de um processo histórico. Determinados processos de disputa e conflito social consolidaram o currículo como ele é concebido hoje, dividido em matérias ou disciplinas, distribuído em intervalos de tempo determinados, organizado hierarquicamente e com determinados conhecimentos em detrimento de outros (TADEU, 2011).

As teorias pós-críticas, por sua vez, surgem para questionar alguns aspectos das teorias críticas, observando elementos e acontecimentos contemporâneos que surgem no cenário global e que, de uma forma ou de outra, influenciam o currículo como um todo. Elas ampliam e modificam pressupostos da teoria crítica: continuam afirmando as relações de poder no entendimento do currículo, porém de forma descentralizada, espalhada por toda a rede social, incluindo o conhecimento, que passa a ser parte inerente do poder. Diferente das teorias críticas, não limita o poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, mas amplia-o, incluindo processos de dominação referentes à raça, etnia, gênero, sexualidade. Critica o conhecimento socialmente construído e afirma que todo conhecimento depende de significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Finalmente, rejeita o conceito de uma consciência e de um sujeito coerente, centrado, unitário, livre, emancipado e autônomo (TADEU, 2011).

Existem ainda propostas contemporâneas de currículo, como os currículos por projetos, currículos por problemas e currículo por competências. Os currículos por projetos caracterizam-se pela integração e contextualização do conhecimento, o aprendizado ativo, a criação, a proposição de um ambiente pedagógico motivador que incentive a aprendizagem em grupo. O currículo por problemas define o aprendizado como sendo centrado no aluno, de forma que ele seja incentivado a estudar problemas concretos de forma reflexiva, estimulando assim a sua proatividade. (MACEDO, 2012)

O currículo por competências, por sua vez, caracteriza-se pela formação que se articula com o mundo do trabalho, o qual é configurado pelos saberes teórico e práticos, que procura desenvolver a parte cognitiva e intelectual dos alunos para que eles sejam capazes de responder ao mundo do trabalho, que é marcado pela necessidade de uma atuação flexível e autônoma. Esse tipo de currículo promove atitudes como o uso de ideias-chave como orientação dos módulos de aprendizagem, a aprendizagem para e pelas situações e cenários de trabalho, o planejamento de estratégias para resolver problemas, entre outros. (MACEDO, 2012)

3.4 O currículo no Brasil e suas políticas educacionais

As primeiras preocupações curriculares ocorrem no contexto brasileiro a partir de 1920, sendo o campo curricular marcado pela transferência e assimilação das teorizações americanas e seus modelos, majoritariamente funcionalistas. Em 1980 surge a influência das vertentes marxistas e das produções inglesas, como a Nova Sociologia da Educação, por meio de trabalhos de pesquisadores brasileiros que buscavam referência nestes pensamentos críticos. Nos anos 1990 surge a influência da literatura francesa e do marxismo europeu. No fim da primeira metade da década de 90 os enfoques pós-modernos e pós-estruturais também são incorporados no currículo. A contemporaneidade, por sua vez, está sendo caracterizada pela multiplicidade de pensamentos curriculares, produzindo assim um currículo híbrido. (MACEDO; LOPES, 2010)

O cenário político educacional brasileiro vem mudando de paradigmas desde os Currículos Mínimos Profissionais até o estabelecimento das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, que interferiram direta e profundamente no ensino de design no Brasil. A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira conferiu ao Conselho Federal de Educação a competência para fixar os currículos dos cursos de graduação brasileiros, resultando a obrigatória observância aos denominados "Currículos Mínimos Profissionais" de cada um dos cursos de graduação existentes no País. (COUTO, 2008)

Os currículos mínimos tinham como principais objetivos a igualdade de oportunidades para estudantes, por meio da implementação dos mesmos conteúdos, com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição, de forma a manter padrões unitários de oferta curricular nacional; a uniformidade mínima profissionalizante, a facilidade nas transferências entre instituições, o fornecimento de diplomas profissionais e a fixação de tempo mínimo, médio e máximo para integralização do curso. (MEC, 2003)

A partir da implantação do modelo de Currículo Mínimo, ficou reservada às Instituições de Ensino apenas a escolha de componentes curriculares complementares, através de oferta de disciplinas optativas. Direcionados basicamente ao exercício profissional e presos a estruturas rígidas, conduziram à carência de flexibilidade, não acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e científicas do processo de desenvolvimento da sociedade, resultando assim de uma defasagem dos graduados em relação ao desempenho necessário na atividade profissional. (COUTO, 2008)

Segundo Couto (2008), a dependência ao mercado de trabalho levou a fixação de currículos mínimos por área, visando a uma determinada habilitação profissional. Porém, a adoção formal de Currículos Mínimos comuns entre instituições com oferta de ensino muito divergente entre si culminou na busca de uma alternativa à pouca flexibilidade curricular.

Na área do design, observaram que o currículo mínimo fragmentava grandes áreas em disciplinas, criando uma compartimentação artificial do saber, gerando consequências graves na formação do estudante, que dificilmente conseguia sintetizar estes conhecimentos em um todo orgânico, sendo a prática do desmembramento de matérias em disciplinas isoladas antagônicas e contrárias à interdisciplinaridade do design. (COUTO, 2008)

Dessa forma, em 1995 foi conferida à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a partir de propostas enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). Assim, iniciaram-se as discussões para as novas DCN, que foram instituídas em 1996 por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, enfatizando a dimensão política das instituições de ensino superior, "levando-as a assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas demandas sociais e aos avanços tecnológicos e científicos do país". (COUTO, 2008)

Na área de Design, por não contar ainda com uma comissão de especialistas própria, iniciou-se o trabalho para elaboração das DCN para o ensino de Design no âmbito da Comissão de Especialistas em Ensino das Artes e do Design da Secretaria de Educação

Superior do Ministério da Educação e do Desporto (CEEARTES/SESu/MEC), criada em 1994, na qual, quatro anos após a sua criação, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Design (CEEDesign), que assumiu integralmente a configuração das diretrizes curriculares para a área. (COUTO, 2008)

A CEEDesign concentrou seus esforços em debater sobre as DCN para Bacharelados em Design com a comunidade de dirigentes de cursos de Design em diferentes encontros, resultando na apresentação das Diretrizes Educacionais e Curriculares para o Ensino de Graduação em Design à SESu/MEC em 1999 e na sua aprovação em 2002. (COUTO, 2008)

Dessa forma, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2002 e 2003, pretendem assegurar às IES: a liberdade na composição da carga horária e a especificação das unidades de estudo a serem ministradas; a indicação de campos de estudo e experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando a fixação de conteúdos específicos; evitar o prolongamento desnecessário do curso; o incentivo a uma formação sólida, que proporcionasse a flexibilidade do aluno ao se formar e enfrentar os desafios de renovadas condições de exercício profissional, permitindo vários tipos de formação e habilitações em um mesmo programa; o estímulo a uma prática de estudos independentes, visando a autonomia profissional e intelectual do aluno; o encorajamento e o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos fora da instituição de ensino; fortalecimento da articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa, os estágios e as atividades de extensão; inclusão das orientações para a condução de avaliações periódicas, que servissem para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (MEC, 2003; COUTO, 2008)

Passa-se a esperar das IES que elaborem suas propostas curriculares "de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem" (MEC, 2003). Espera-se um padrão de qualidade na oferta de seus cursos, "que exigirá o indispensável comprometimento com as mudanças nos âmbitos social, político, econômico e cultural, assim como no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento" (COUTO, 2008)

Segundo Couto (2008), a importância da adequação e da conformidade deve existir nos cursos das Instituições de Ensino Superior com relação às mudanças que ocorrem no contexto atual e em suas diversas esferas, ao afirmar que:

À nova concepção de autonomia universitária precisarão juntar-se as instâncias não universitárias, em busca de harmonização com as mudanças

contínuas e profundas que ocorrerão necessariamente, de tal forma que as instituições se revelem com potencial para atender às exigências do meio, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque poderão permanecer 'preparando' recursos humanos 'despreparados' ou sem as aptidões necessárias ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, não se cogita mais formar um profissional 'preparado', mas um profissional apto a mudanças e, portanto, adaptável. (COUTO, 2008, p. 44)

Valente (2001) afirma que, através das novas medidas para a educação superior brasileira, a autonomia das universidades, a ampliação da liberdade das instituições não universitárias e uma suposta avaliação permanente dos currículos constituem medidas necessárias e urgentes para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira, além de constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano no Brasil.

3.5 O currículo de Design

De acordo com Mozota (2011), a maioria das escolas de design combinam um treinamento geral (ciências experimentais e sociais) e específico no campo do design e em uma disciplina do design predefinida, por meio de aulas teóricas e práticas (realização de projetos com a utilização de oficinas, laboratórios e ferramentas computacionais avançadas), além da participação em projetos reais por meio de convênio entre a escola de design e empresas privadas ou instituições públicas e em concursos de design. Afirma que, nos Estados Unidos, os designers tendem a especializar-se em um campo do design no nível da graduação, enquanto na Europa, a especialização é no terceiro ano.

Os designers são formados em programas universitários [...] nos quais estudam escultura e forma, desenvolvem habilidades de desenho, modelagem e apresentação e adquirem uma compreensão básica de materiais, técnicas de fabricação e acabamento. Os designers industriais contam com uma exposição adicional a processos de engenharia, de manufatura avançada e fabricação, bem como a práticas comuns de marketing. (MOZOTA, 2011)

Com relação à formação em design, Mozota (2011) identifica as principais atividades exercidas pelos alunos, divididas por ano. No primeiro ano são abordados os principais instrumentos científicos, técnicos e de expressão nas áreas de desenho e ilustração, além da introdução a projetos de design, ciências sociais, arte, humanidades e cultura.

No segundo ano, os referidos alunos estudam ferramentas de desenho e criatividade com mais profundidade em várias oficinas, participam de um trabalho básico de projeto, aprendem a dominar diferentes ferramentas (tecnologia, gráficos de informação, expressão

oral e escrita) e novos elementos em ciências sociais, cultura artística do objeto e habilidades de observação. Especializam-se em disciplinas específicas (gráfico, embalagem, web design, etc.) e desenvolvem conhecimento em design assistido por computador.

No terceiro ano, recebem projetos de design aplicado e são apresentados a conceitos mais amplos e complexos com relação a tecnologias, ciência social e áreas profissionais. No quarto ano, são orientados para a carreira profissional, estudando conceitos sobre qualidade, análise de valor, cultura industrial, estratégia corporativa, comportamento organizacional, fundamentos de administração e contabilidade, ética profissional, marketing e marca. Por fim, no quinto ano, os alunos trabalham em um projeto final, que exige o domínio de todos os estágios de um projeto de design, levando em conta a inovação criativa, estratégica e técnica.

No Brasil, os cursos de Design devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a área. O MEC (2004) estabelece que a graduação deverá contemplar conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos. Os conteúdos básicos constituem o 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. Os conteúdos específicos constituem estudos que envolvam produções artísticas e industrial, comunicação visual, interface, moda, vestuários, interiores, paisagismos, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal. Os conteúdos teórico-práticos constituem domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando. (MEC, 2004)

Como principais temas a serem abordados na graduação de Design, o MEC (2010) define: Desenho; Computação Gráfica; História da Arte e do Design; Teorias do Design; Métodos e Técnicas de Projetos; Meios de Representação, Comunicação e Informação; Ergonomia; Materiais e Processos de Fabricação; Gestão; Comunicação Visual; Semiótica; Psicologia; Fotografia; Ilustração; Interfaces; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade.

O Estágio Supervisionado é caracterizado como um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, que 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. (MEC, 2004)

3.6 O curso de Design - UFCG

O atual curso de graduação em Design da Universidade Federal de Campina Grande foi criado em 1978, sob a nomenclatura de 'Desenho Industrial', locado no Departamento de Engenharia Mecânica da então Universidade Federal da Paraíba, tendo sua estrutura curricular estabelecida com base na Resolução nº 24/78 do CONSEPE/UFPB. Em 1987 o currículo passa por uma modificação, com a Resolução nº 2 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), que fixou os conteúdos mínimos para os Cursos de Desenho Industrial. A partir de 1991, observou-se que os alunos que se formavam não estavam preparados para o mercado de trabalho. Dessa forma, elaborou-se um novo currículo, que foi implantado a partir de 1993 em caráter experimental. (UFCG, 2001)

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, desde 1999, houve a necessidade e a cobrança da formalização e adequação das práticas curriculares às novas exigências estabelecidas. Dessa forma, o primeiro Projeto Político Pedagógico do curso de Design, implantado em 2001, teve seu currículo baseado na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), além dos resultados da participação do curso de Desenho Industrial, desde 1997, no Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, que tinha por objetivo a discussão de propostas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em design no Brasil, além da Resolução nº 2/87 do CFE. (UFCG, 2001)

Apesar do documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Design ter sido publicado apenas em 2002, o curso de Desenho Industrial já possuía conhecimento de grande parte ou até mesmo de todas as diretrizes oficiais estabelecidas posteriormente, graças à participação nos referidos fóruns para a discussão do tema em questão.

Em 2002, por meio da Lei Nº 10.419 da Casa Civil, a Universidade Federal de Campina Grande foi criada, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba. Em 2010, os Referenciais Curriculares Nacionais foram estabelecidos como uma medida para uniformizar as nomenclaturas de cursos que possuíam o mesmo perfil formativo (MEC, 2010). Dessa forma, a mudança do nome do Curso de Desenho Industrial para Curso de

Design foi estabelecida em 2011, através da Resolução Nº 04/2011 da Câmara Superior de Ensino da UFCG. Em 2014, por sua vez, através da Resolução 01/2014, a Unidade Acadêmica de Desenho Industrial também muda de nome, para Unidade Acadêmica de Design, levando em consideração o contexto vigente.

Considerando o desuso do termo Desenho Industrial, pois as demandas projetuais não são mais direcionadas apenas ao produto industrial, produzido em massa, repetitivo e físico. As tecnologias virtuais cada vez mais presentes no desenvolvimento de produtos retiraram essa visão de “chão de fábrica” do desenho industrial; Considerando que a expressão “design” se tornou universal e de fácil assimilação em decorrência da globalização e do avanço dos meios de comunicação; Considerando que a palavra “design” significa projeto, se enquadrando nas demandas educacionais e econômicas vinculadas aos setores da indústria, comércio e serviço, possuindo significado generalista da mesma forma como se apresenta a estrutura do Curso de Design da UFCG. (UFCG, 2014, p.1)

A reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Design foi implantada apenas em 2013, após uma série de problemas detectados por Comissões Especiais da Unidade Acadêmica de Design da UFCG, principalmente no que diz respeito às disciplinas, ao corpo docente e discente e à carga horária. O novo Projeto Pedagógico do Curso teve como base a Resolução Nº 5, de 8 de março de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Design (UFCG, 2013).

Levando em consideração que os dois primeiros currículos do curso de Design foram estabelecidos anteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, eram pautados de acordo com os Currículos Mínimos, constata-se que os mesmos não possuem um Projeto Político Pedagógico que os defina. Sendo assim, será feita apenas uma análise das suas estruturas curriculares. O currículo implantado em 2001, por sua vez, será analisado de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e sua estrutura curricular. O último currículo do curso, vigente atualmente, não será analisado nesta pesquisa, visto que o estudo se concentra na análise do perfil profissional dos egressos do curso e em sua percepção sobre a formação recebida. Sendo assim, não há a possibilidade de avaliá-lo, visto que ainda não possui egressos formados a partir de seus componentes curriculares.

3.6.1 Currículo 1 (1978 - 1987)

O primeiro currículo do curso de Desenho Industrial, representado no apêndice B, era composto por 2.060 horas de disciplinas do currículo mínimo, 510 horas de disciplinas complementares obrigatórias e 360 horas de disciplinas complementares optativas, totalizando 2.930 horas necessárias para integralizar o curso, um mínimo de 9 períodos e o equivalente a 167 créditos.

As principais disciplinas abordadas no currículo em questão, como podem ser observadas no apêndice B, correspondiam àquelas da área de projeto (570 horas), as disciplinas práticas nas oficinas e laboratórios (360 horas), o estágio integrado (320 horas), as disciplinas de representação bidimensional (300 horas), as disciplinas das ciências aplicadas (180 horas), disciplinas da área de ciências humanas e sociais (180 horas), disciplinas voltadas ao conhecimento da produção (180 horas), de ergonomia (120 horas) e disciplinas sobre os fundamentos do design (120 horas).

Em relação às disciplinas complementares optativas, observa-se uma maior oferta na área de Engenharia Mecânica, que se justifica pelo fato do curso estar, à época, alocado neste departamento. Observa-se que o primeiro currículo oficial era demasiadamente focado nas disciplinas de projeto, no trabalho manual através de oficinas e laboratórios e na representação bidimensional, além de conferir grande carga horária para o estágio.

3.6.2 Currículo Experimental (1993 - 2001)

O currículo em vigor a partir de 1993, representado no apêndice C, não era um currículo oficial. Dessa forma, foi sendo moldado e modificado de acordo com as necessidades que se observavam no contexto da época (UFCEG, 2001). Consistia em um total de 3.260 horas, o equivalente a 179 créditos, que poderiam ser integralizados em no mínimo 10 períodos e no máximo 15 períodos.

As principais disciplinas abordadas no currículo correspondiam àquelas da área de projeto (540 horas), disciplinas sobre os fundamentos do design (480 horas), representação bidimensional (450 horas), Oficinas e laboratórios (360 horas), disciplinas das áreas humanas e sociais (330 horas), o estágio (320 horas), disciplinas de ciências aplicadas (240 horas), disciplinas voltadas para o conhecimento da produção (210 horas), ergonomia (120 horas) e ecologia (30 horas).

Neste currículo as principais áreas temáticas do primeiro currículo continuam com a mesma importância em termos de carga horária, porém as disciplinas sobre os fundamentos do design começam a ganhar destaque, correspondendo à segunda área de maior carga horária. As disciplinas referentes à área de humanidades e ciências sociais também ganham destaque e surgem a disciplina de ecologia como um componente curricular obrigatório do currículo, e, por fim, o Trabalho de Conclusão.

3.6.3 Currículo 2 (2001 - 2013)

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, a organização e estruturação dos currículos de cada curso de graduação ficaram a cargo dos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Estes, por sua vez, estabelecem as características referentes ao perfil do formando, suas competências e habilidades, os componentes curriculares do curso, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica, o Trabalho de Conclusão de Curso, entre outros. (MEC, 2004)

O termo projeto significa “ação de lançar para a frente” e implica aproximações com ideia, plano, intenção, propósito, delineamento. Já político, derivado de *polit* – antepositivo do termo grego *polis* –, significa cidade, posto que envolve uma comunidade de indivíduos. Pedagógico, por sua vez, é vinculado ao sentido de “condução de crianças”, sendo assim uma área do conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que tem como fim a ação educativa. O termo formação, do latim e derivado de *formatio, onis*, significa a ação de formar, dar configuração, dar forma, construir. Dessa forma, projeto e formação têm significados próximos: algo que se lança para a frente, que irá nortear o processo. A formação se apresenta como a construção que busca concretizar o que foi projetado. (VEIGA, 2007)

Dessa forma, pode-se caracterizar o Projeto Político Pedagógico como um instrumento que planeja, estrutura e organiza as ações educacionais e pedagógicas para um determinado público e para um determinado fim, com o objetivo de se lançar para frente, de ser colocado em prática, de ser seguido e de guiar o processo de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Design foi elaborado de acordo com algumas necessidades emergentes, como a necessidade de adaptação do currículo vigente à realidade regional e às expectativas do mercado potencial que absorve o egresso. A antiga rigidez curricular associada ao pequeno número de professores com formação específica em design, por sua vez, impossibilitava o oferecimento de conteúdos diversificados. O currículo anterior, caracterizado pelas bases do currículo mínimo e adotando um sistema de matérias e disciplinas, não considerava, para fins de integralização, atividades de pesquisa, extensão ou a participação em eventos como atividades complementares à formação do aluno. A abrangência da prática do design não conseguia ser colocada em prática, visto que contemplavam-se apenas temas exclusivos da área de Design de Produto e/ou Engenharia Mecânica. (UFCG, 2001)

A necessidade imperiosa de adotar-se um modelo flexível de ensino superior, sensível às novas necessidades, ágil e criativo nas propostas de soluções ditadas pela sociedade globalizada, é requerida não somente do ponto de vista econômico, mas principalmente, de natureza social, cultural e educacional. (UFCEG, 2001, p. 9)

O currículo tinha sua estrutura pautada na concepção dos tipos de conteúdo e sua respectiva carga horária para integralizar o curso. Era organizado em conteúdos básicos, que totalizavam 1.750 horas (50% do curso) e conteúdos complementares, que se dividiam em obrigatórios, optativos e flexíveis, com carga horária de 885, 165 e 700 horas, respectivamente, totalizando 3.500 horas. O curso possuía habilitação em projeto de produto e era baseado no sistema modulado semestral, com disciplinas de pré e co-requisito. (UFCEG, 2001)

O curso possuía quatro áreas principais do conhecimento: humanidades, tecnologia, projeto e ciências. A área de humanidades procurava fornecer conceitos sobre o contexto material e social onde as atividades de design se realizam, abordando conteúdos como história e filosofia, comunicação, legislação, economia e administração. A área de tecnologia procurava fornecer conhecimentos que fundamentassem o processo criativo no que diz respeito à produção, abordando conteúdos como materiais e processos de fabricação, planejamento e administração da produção. A área de projeto procurava fornecer conhecimentos sobre a atividade projetual, abrangendo conhecimentos como a usabilidade, a configuração, técnicas de representação, metodologias de projeto e marketing. Por fim, a área de ciências procurava fornecer conhecimentos científicos e desenvolver o raciocínio lógico, por meio de conteúdos como matemática, física e estatística. (UFCEG, 2001)

A estrutura curricular adotada pretendia o oferecimento de uma formação básica em design por meio de conteúdos de introdução ao curso e à sua linguagem. A formação profissional era baseada no conjunto de componentes curriculares optativos e nas disciplinas de Projeto de Produto I, II e III, que se iniciavam a partir do quinto período, de modo a preparar os alunos para o Trabalho de Conclusão de Curso, caracterizando-se como disciplinas de pré-requisito. Procuravam inserir gradualmente o aluno na prática projetual até estar apto a demonstrar todos os conteúdos aprendidos durante o curso na disciplina final de Trabalho de Conclusão de Curso.

Os conceitos básicos do design e a sua fundamentação técnica e científica ficavam a cargo das disciplinas obrigatórias. Os conteúdos complementares flexíveis, por sua vez, proporcionavam flexibilidade ao currículo, por meio da possibilidade da escolha de

disciplinas que colaborassem para o conhecimento em áreas específicas do design, além de permitir uma troca de informações com outras áreas do conhecimento. (UFCG, 2001)

As disciplinas de Estágio Supervisionado, de 1 a 8, eram caracterizadas como uma atividade teórica e prática de Design que ocorria ao longo do curso, a partir de pesquisa aplicada em diferentes áreas da formação profissional do design, cuja complexidade crescia à medida em que novos conteúdos eram incorporados à formação do aluno. (UFCG, 2001)

Com relação aos objetivos do currículo, bem como seu conceito norteador e o que ele buscava definir, observou-se o objetivo de sanar algumas falhas encontradas no currículo anterior, que consistiram em: diminuição do índice de retenção e evasão do curso, otimização da sua carga horária total; redução do número de disciplinas nos períodos finais do curso, para que os alunos pudessem ter condições de aprofundar seus conhecimentos com atividades complementares e/ou estágio, iniciando a transição da academia para o mercado de trabalho. (UFCG, 2001)

Além destes, tinha por objetivo adaptar-se às diretrizes curriculares e ao mercado de trabalho, adaptando seus conteúdos de acordo com as demandas observadas; a adoção do sistema de módulo semestral, permitindo ao aluno tempo hábil para cursar disciplinas optativas/flexíveis; compatibilizar os conteúdos às necessidades do curso, através do acompanhamento do estado da arte do desenvolvimento sociocultural, econômico e tecnológico sem perder de vista a realidade regional; ampliar o número de disciplinas de formação específica, proporcionando a possibilidade de uma formação mais ampla nas diferentes áreas do design; instituir o Trabalho de Conclusão de Curso; utilizar um rigoroso método de trabalho que o diferencie por sua intervenção e atuação das demais atividades técnico-científicas; utilizar um mesmo processo metodológico durante todas as atividades de desenvolvimento de projetos, sendo este idêntico e constante; proporcionar dois níveis de aprendizado – básico e profissional –, além de vários componentes curriculares optativos que proporcionem a sedimentação do conhecimento. (UFCG, 2001)

De acordo com a UFCG (2001), apoiada no Projeto de Lei nº 1965 (1996), o sujeito do currículo, ou futuro egresso do curso, deve ser um profissional com habilidades para desenvolver projetos de produtos de acordo com uma sequência metodológica, observando aspectos sociais, culturais, econômicos, produtivos, questões ecológicas e de sustentabilidade, aspectos estéticos e formais, funcionais, ergonômicos, questões de usabilidade, conhecimentos antropológicos, conhecimento sobre os usuários dos produtos, conhecimentos de marketing e gerenciamento, além de ter uma visão sistêmica de todo o processo do projeto.

Deve possuir o domínio da linguagem e da representação, desde a utilização de representações bidimensionais até recursos tecnológicos e de informação. Deve ser capaz de compreender o contexto do design em nível local, regional, nacional e internacional. Deve ser capaz de liderar, desenvolver, prestar consultoria, assessorar e gerenciar projetos de design, bem como executar treinamentos e atividades de ensino e pesquisa em design. Deve ser um sujeito ativo, criativo, com iniciativa, inovador, ético e autônomo, no sentido de se adaptar às novas demandas, às novas tecnologias e às novas áreas que surgem no mercado de trabalho, além de ser flexível, no sentido de se adaptar tanto a empresas de grande porte quanto de pequeno porte, interdisciplinar, no sentido de ter a capacidade de trabalhar com equipes multidisciplinares e antecipado às novas áreas de atuação profissional.

Com relação ao processo de transmissão do conhecimento, foram estabelecidos processos alternativos de desenvolvimento metodológico, dada a pluralidade de conteúdos do currículo, no qual os recursos utilizados eram aulas expositivas em salas informatizadas, que viabilizavam "demonstrações simuladas" dos conceitos transmitidos; laboratórios temáticos, que viabilizavam o desenvolvimento de atividades práticas na área; seminários, estudos de caso, simulações, estágios, etc., como atividades que estimulam a criatividade, a curiosidade científica, o senso crítico e as habilidades para a formação de um profissional capaz de construir e compartilhar entendimento. (UFCEG, 2001)

Nas definições curriculares o professor deveria portar-se como um facilitador da aprendizagem, enquanto o aluno deixava de ser um receptor passivo de informações, para ser um ativo pesquisador e investigador de problemas. As disciplinas deixam de ser vistas isoladamente e passam a ser um conhecimento agregado. A flexibilidade do currículo dá autonomia ao aluno para escolher as disciplinas da área em que ele deseja se aprofundar. A capacidade de expressão oral do aluno é trabalhada através de conteúdos específicos, enquanto a expressão escrita é estimulada através da redação de monografias e/ou relatórios técnicos.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são estimuladas através de programas como o PET, CAPES, PIBIC, CNPq, PROBEX, monitoria e estágios. A disciplina de Empreendedorismo pode ser considerada como um processo de auto-aprendizado voltado para a autonomia do designer e as disciplinas de Estágio Supervisionado proporcionam ao aluno a experiência no trabalho em equipe para assumir no futuro posição de liderança e gerência de projetos. Por fim, o curso pretende exercitar novos paradigmas, como o conceito do ensino centrado no aluno e o pensamento sistêmico, que possam fornecer coesão, significado e motivação. (UFCEG, 2001)

O Projeto Político Pedagógico em questão se referia à atividade abordada durante o curso como 'desenho industrial'. Dessa forma, o curso de Design afirma em seu Projeto Político Pedagógico que: "Design, isoladamente, é inadequado para definir a atividade e [...] o termo mais apropriado para descrever a atividade é Design Industrial". Definia ainda que "o design industrial é um processo de transformação de uma necessidade ou um problema do homem em um produto tangível, modelo, de forma a ser produzido industrialmente para atender esta necessidade ou resolver este problema", "o Design é uma atividade que consiste em criar [...] produtos, objetos ou sistemas que serão, em seguida, fabricados e comercializados", "o Design Industrial é uma atividade criadora cujo objetivo é determinar as qualidades formais dos objetos que a indústria produzirá [...]". "O Design Industrial estende-se até abarcar todos os aspectos do ambiente humano que se encontram condicionados pela produção industrial", "Design industrial é um processo de adaptação de produtos de uso, aptos a serem fabricados industrialmente". (UFCEG, 2001)

Na época da implantação do PPP, em 2001, o corpo docente do curso de Design contava com 14 professores, dos quais sete estavam cursando programas de pós-graduação (seis para o mestrado e um para doutorado), além de cinco mestres e um doutor. (UFCEG, 2001)

A estrutura curricular, representada no apêndice D, consistia em uma carga horária total de 3.500 horas, que podem ser integralizadas em no mínimo 8 períodos e no máximo 14 períodos. As principais disciplinas obrigatórias abordadas no currículo correspondiam àquelas voltadas aos fundamentos do design (480 horas), as disciplinas de caráter teórico-prático (400 horas), as da área de ciências humanas e sociais (360 horas), de representação bidimensional (360 horas), de projeto (360 horas), as oficinas e laboratórios (240 horas), as disciplinas da área de ciências aplicadas (180 horas), as disciplinas sobre o conhecimento da produção (150 horas), estágio (60 horas), ergonomia (60 horas) e ecologia (30 horas).

Neste currículo as disciplinas sobre os fundamentos do design ganham destaque e compõe a maior parte da carga horária das disciplinas obrigatórias. Surgem as disciplinas de Estágio Supervisionado, com a proposta de integrar a teoria com a prática do design, por meio de disciplinas com temas de áreas específicas do mesmo. As disciplinas das áreas de humanas, ciências sociais e representação bidimensional continuam com carga horária representativa, enquanto as disciplinas de projeto perdem sua expressão e a disciplina de ecologia continuou com a mesma carga horária. Um destaque deste currículo é a maior oferta de disciplinas optativas com temas específicos de diferentes áreas do design (moda,

embalagem, mobiliário, biônica, semântica, etc.), além de surgir o Trabalho de Conclusão de Curso.

3.6.4 Avaliação do currículo 2

Em 2013 foram observados alguns problemas no currículo implantado em 2001, por meio de uma avaliação curricular elaborada por uma comissão especial interna à Unidade Acadêmica de Design, com o intuito de analisar o contexto, à época, para a elaboração de um novo currículo. (UFCG, 2013)

Com relação aos problemas relacionados à carga horária e ao corpo discente, observaram o impedimento da participação dos alunos em atividades extraclasse (projetos de pesquisa, ensino e extensão), a falta de tempo para explorar o potencial criativo nas disciplinas devido à sobrecarga de conteúdos e trabalhos, diminuindo assim a qualidade dos trabalhos e o nível de conhecimento da vivência profissional, o elevado número de evasão, trancamento ou abandono de disciplinas (pela incompatibilidade entre tempo disponível e atividades demandadas), a desmotivação em decorrência da falta de prática em atividades profissionais, o trancamento de períodos por falta de tempo para realizar atividades extracurriculares remuneradas, a pouca participação em eventos acadêmicos, científicos e em concursos, além da retenção de alunos e da pouca interação entre as turmas. (UFCG, 2013)

Com relação aos problemas referentes à carga horária e ao corpo docente, observaram o comprometimento da qualidade das aulas ministradas, a redução da participação dos docentes em atividades de pesquisa e extensão, o impedimento e desestímulo para capacitação e a dificuldade de atualização dos conteúdos das disciplinas, devido à elevada carga horária para uma quantidade pequena de professores disponíveis. (UFCG, 2013)

Com relação aos problemas referentes às disciplinas, por sua vez, observaram a impossibilidade de redução do tempo de curso por meio da proibição da realização de disciplinas que enfoquem o desenvolvimento de projetos de forma simultânea; a existência de dois blocos de disciplinas optativas – que não conferiam continuidade nem relação entre informações específicas de determinada área do conhecimento, ministradas de forma aleatória e sem nível hierárquico de importância, que possuíam conteúdos que não auxiliavam o aluno em relação às disciplinas obrigatórias, tornando-se meramente carga horária necessária para a conclusão do curso. (UFCG, 2013)

Outras observações feitas foram a falta de integração interdisciplinar dentro do período, acarretando na desconexão e sobreposição de conteúdos, além da existência de

trabalhos similares em disciplinas do mesmo período ou de períodos diferentes. O posicionamento inadequado de disciplinas, nas quais conteúdos ministrados em determinado período eram utilizados em períodos bem adiante, nos quais o aluno não conseguia visualizar a aplicabilidade da matéria, além de informações necessárias para o bom andamento de determinadas disciplinas serem oferecidas em períodos posteriores. (UFCG, 2013)

O estágio pulverizado durante o curso foi observado como outro problema, pois perdia sua caracterização quando ministrado como disciplina comum, visto que é uma atividade que deve ser feita dentro de uma empresa. A falta de compromisso do professor com o Projeto Político Pedagógico vigente, no qual as disciplinas eram ministradas de maneira desconexa do que estava estabelecido no PPP, acarretando sobreposição e repetição de conteúdos. Pouca ou excessiva carga horária das disciplinas, com conteúdos que poderiam ser absorvidos por outras disciplinas em decorrência da quantidade e tipo de informação a ser transmitida, além de disciplinas com conteúdos extensos e com carga horária insuficiente. (UFCG, 2013)

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa possui um enfoque misto, pois implica a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, bem como sua integração e discussão conjunta, com o objetivo de realizar inferências como produto das informações coletadas, de modo a conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo e uma "fotografia" mais completa acerca da opinião dos egressos sobre a formação recebida e sobre o seu perfil profissional. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013)

O enfoque misto foi utilizado nesta pesquisa por se tratar de uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno, tornando a percepção sobre ele mais integral, completa e holística, podendo proporcionar mais confiança de uma representação fiel, genuína e fidedigna do objeto de estudo. O enfoque misto pode obter uma maior variedade de perspectivas do problema, além de proporcionar uma maior riqueza interpretativa. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013)

O enfoque misto justifica-se como o melhor para esta pesquisa por proporcionar alguns elementos essenciais, tais como: o aumento de validade da pesquisa, procurando contrastar dados quantitativos e qualitativos para corroborar (ou não) os resultados, visando a uma maior validade interna e externa do estudo; a compensação, por meio da utilização de dados quantitativos e qualitativos para neutralizar os potenciais pontos fracos de algum dos métodos e fortalecer os pontos fortes de cada um deles; a extensão, que constitui a análise dos processos de maneira mais holística; a multiplicidade, de modo a responder diferentes perguntas de pesquisa com mais profundidade; a credibilidade, por meio da utilização de ambos os métodos (qualitativo e quantitativo); a contextualização, proporcionando ao estudo um contexto mais completo, profundo e amplo, mas ao mesmo tempo generalizável e com validade externa; a verificação de relações "ocultas", que não foram detectadas com o uso de um só método; por fim, o aperfeiçoamento, de forma a consolidar as argumentações provenientes da coleta dos dados por ambos os métodos. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013)

Em relação ao tipo de procedimento adotado, no caso específico do enfoque quantitativo, caracteriza-se como uma *survey*, pois procura coletar dados de numerosos indivíduos para entender a população que representam, além da descrição de tendências, atitudes e opiniões de uma população (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). O

instrumento de coleta de dados mais utilizado neste tipo de procedimento é o questionário, que foi o instrumento utilizado nesta pesquisa.

Com relação aos objetivos da pesquisa, caracteriza-se, em uma primeira fase (enfoque qualitativo), como uma pesquisa de caráter exploratório, pois procura examinar um problema de pesquisa pouco estudado e que não foi abordado antes, como é o caso da avaliação dos egressos e do currículo do curso de Design - UFCG. Na fase de análise de dados (enfoque quantitativo), caracteriza-se como um estudo descritivo e correlacional, pois pretende-se descrever as variáveis e conhecer a relação ou o grau de associação existente entre elas. A fase final de discussão e conclusões pode caracterizar-se com um alcance explicativo, que tem por objetivo explicar a causa de ocorrência de alguma variável. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013)

Por ser uma pesquisa de enfoque misto, o desenho utilizado para ela caracteriza-se como Desenho Exploratório Sequencial (DEXPLOS) de caráter comparativo, como pode ser observado na Figura 1.

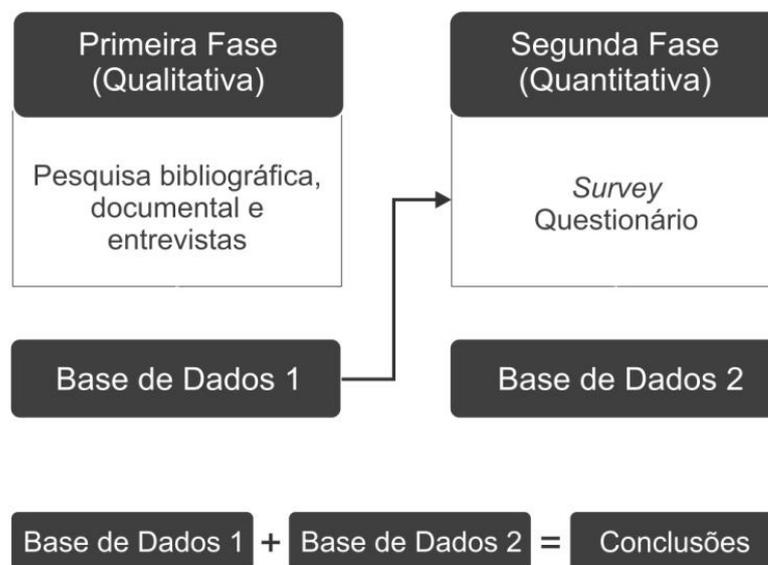


Figura 1 - Desenho do método - DEXPLOS

Foram coletados dados qualitativos referentes à área de estudo, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevistas com os elaboradores do currículo em estudo, gerando uma base de dados que deu suporte ao desenvolvimento do instrumento de pesquisa da segunda fase, predominantemente quantitativa. Este, por sua vez, gerou outra base de dados, que pôde ser analisado juntamente com os dados obtidos na primeira fase. Dessa forma, as descobertas de ambas as etapas foram comparadas, correlacionadas e integradas na interpretação e elaboração das considerações finais do estudo.

4.2 Objetos de Estudo

A pesquisa tem como principais objetos de estudo os egressos do curso de Design da Universidade Federal de Campina Grande – que se formaram entre os anos de 2005 e 2014 – e o primeiro Projeto Político Pedagógico do curso em questão, implantado em 2001. A escolha da análise do currículo em vigor de 2001 a 2013 se deu por alguns motivos, tais como:

- Por ser o primeiro Projeto Político Pedagógico do curso baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que se configuraram como um novo marco para a educação brasileira e que continuam em vigor nos dias atuais;
- Por ser o currículo mais recente com egressos formados a partir dele, além do mais longo, possuindo assim o maior número de egressos em detrimento dos demais. O currículo implantado em 2013 não possui egressos formados a partir dele, visto que a primeira turma a ter sua formação com base neste currículo será a de 2017. Dessa forma, torna-se inviável a sua análise a partir dos egressos.

O critério para a escolha da população da pesquisa foram os anos de conclusão do curso pelos egressos formados a partir dos componentes curriculares estabelecidos em 2001. Levando em consideração que o tempo mínimo de integralização do curso são 4 anos, a primeira turma a formar-se no currículo em questão seria a de 2005. Dessa forma, estabeleceu-se o período de tempo de 2005 a 2014, pois, por meio de pesquisa prévia, constatou-se que os alunos formados em 2015 já se encontravam na transição entre o currículo antigo e o novo. Portanto, não se constituem como público-alvo desta pesquisa. O público-alvo se constitui, dessa forma, apenas pelos egressos que se formaram entre os anos de 2005 a 2014.

4.3 Universo e Amostra

Os egressos foram identificados por meio de documentação proveniente do Controle Acadêmico da Graduação da UFCG. As informações que constavam na documentação compreendiam o nome completo dos egressos e o período de término do curso. Por motivos desconhecidos, percebeu-se que havia mais egressos formados em determinados períodos do que aqueles que constavam na documentação. Este fato foi percebido apenas durante a aplicação do questionário, quando egressos que não constavam na lista respondiam a ele. Dessa forma, após o prazo de aplicação do questionário, foram identificados um total de 213 egressos.

A forma de abordagem para a localização dos egressos foi baseada na metodologia adotada por Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012), consistindo no contato por diversos meios, tais como as redes sociais, a plataforma *Lattes*, o contato por mensagens eletrônicas ou por telefone, além da mediação por meio de amigos, parentes e conhecidos. Esta abordagem foi definida levando em consideração a análise de pesquisas similares, como as de Mialhe, Furuse e Gonçalo (2008), Pugues (2008) e Leonel, Mariano e Kindermann (2010), que optaram pela abordagem apenas por meio de *e-mail* ou correio convencional e obtiveram uma baixa taxa de respondentes.

Dessa forma, os egressos foram localizados através de sites de relacionamento, da plataforma *Lattes* e na busca textual em plataformas de pesquisa online, obtendo, em alguns casos, informações pessoais como *e-mail*, telefone ou endereço de trabalho. Nos casos em que o egresso não era localizado por nenhum dos meios citados, procurava-se o contato através de egressos respondentes que se formaram no mesmo ano ou que, sabidamente, possuíam contato com determinados egressos. Dessa forma, dos 213 egressos totalizantes da população, apenas 11 não foram localizados (5%).

A amostragem da população foi definida como sendo a amostragem probabilística com 95% de confiança e erro amostral de 5%. Dessa forma, com um universo de 202 egressos, o número mínimo de egressos respondentes para que a pesquisa tenha 95% de confiança e apenas 5% de probabilidade de erro em seus resultados é de 133 egressos.

Como procedimento padrão da amostragem probabilística, foram atribuídos códigos aos egressos e sorteados de forma aleatória, de modo que todas as unidades amostrais tivessem a mesma probabilidade de serem escolhidas. Optou-se por sortear um número maior de egressos do que o número mínimo para o intervalo de confiança calculado, de modo a garantir uma margem de segurança maior para a pesquisa. Dessa forma, dos 180 egressos sorteados, 146 responderam ao instrumento de coleta de dados, obtendo assim uma taxa de respondentes de 72%. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), uma taxa de devolução de questionários preenchidos de maneira eletrônica acima de 50% é muito favorável.

4.4 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados foi criado através da plataforma de formulários *Google Docs*. Em sua primeira elaboração ou teste-piloto, o questionário era composto por cinco seções: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2) Identificação do egresso; 3) Atividades Profissionais; 4) Formação Acadêmica; 5) Habilidades e Competências.

A primeira seção teve o objetivo de apresentar a pesquisa ao egresso e convidá-lo a participar dela como voluntário. A segunda seção consistiu na identificação do egresso por meio do nome, e-mail, ano de conclusão do curso, situação profissional atual e nível de escolaridade.

A terceira seção procurava identificar as três principais atividades profissionais exercidas pelos egressos na área do design, consistindo em perguntas fechadas relacionadas ao campo, à forma e à área de atuação do egresso, os principais enfoques do design trabalhados na atividade, a sua localização, o tempo de atuação na atividade e a renda média mensal. Estas variáveis foram observadas como sendo as principais variáveis a serem analisadas para melhor identificar a atividade profissional exercida pelo egresso.

A quarta seção procurou compreender a percepção dos egressos sobre a formação acadêmica recebida durante o curso. Para isto foram identificadas as principais características e objetivos do currículo analisado, buscando entender a percepção dos egressos com relação a: abordagem de determinadas áreas do design, satisfação com relação ao tempo total de duração do curso, suas disciplinas e conteúdos, a interação entre teoria e prática, a interação entre a graduação e o mercado de trabalho, a utilização de metodologias projetuais, a visão sobre os professores e o desenvolvimento de atividades extracurriculares.

A quinta seção procurava compreender o desenvolvimento de habilidades e competências, tanto em âmbito acadêmico quanto durante o exercício profissional, além de conter uma questão aberta para um comentário livre acerca do curso.

Anteriormente à aplicação do teste piloto, foi feita uma validação aparente do questionário, o qual foi apresentado a três membros do corpo docente do curso de Design da Universidade Federal de Campina Grande. Os mesmos avaliaram e teceram suas considerações sobre o instrumento de coleta de dados, que foi posteriormente editado e aplicado como teste piloto aos egressos. Após sua aplicação, observou-se que algumas respostas apresentavam-se insuficientes para a proposição de inferências ou estavam sendo compreendidas de forma ambígua e, conseqüentemente, não iriam direcionar as análises de forma correta. As principais dificuldades encontradas e os principais ajustes para superá-las foram:

- Com relação ao ano de conclusão, alguns egressos marcaram anos diferentes dos que constavam na listagem obtida junto à universidade. Isso ocorreu graças às greves, pois alunos que se formavam no período 2013.2, por exemplo, marcavam a opção 2014, por ser o ano em que se formou de fato. Dessa forma, no questionário final o

enunciado foi modificado para "Ano Letivo de Conclusão". O erro continuou a ocorrer, embora com menor frequência. Porém, o problema não se caracterizou como algo grave, visto que havia a listagem como instrumento de conferência deste aspecto.

- Nas questões relacionadas à situação profissional, a falta de uma resposta concisa que diferenciasse o exercício de uma atividade diretamente ligada à área de formação de uma atividade ligada à área do design de forma geral deixou uma lacuna neste sentido. Dessa forma, no questionário final as respostas foram modificadas, como pode ser observado no apêndice A.
- Na seção das atividades profissionais, observou-se que muitos egressos que atuam na área de móveis projetados marcavam as opções 'Design de Mobiliário' e 'Design de Interiores' simultaneamente. Isso ocorreu pelo fato das opções estarem distantes uma da outra no questionário. Dessa forma, no questionário final a opção 'Design de Interiores' foi modificada para 'Design de Interiores (Móveis projetados)', além de serem posicionadas uma após a outra, de modo que o egresso identificasse a diferença entre as duas.
- Com relação às perguntas relacionadas à formação acadêmica, observou-se que os enunciados estavam com um caráter induzido e as respostas possuíam pouca escala. Por isso, os enunciados foram modificados e foram acrescentadas mais opções de respostas, de forma a capturar melhor a opinião dos entrevistados.
- Com relação às tabelas referentes à habilidades e competências, observou-se uma dificuldade de interpretação do objetivo da tabela por parte dos egressos. Dessa forma, houve uma modificação do seu enunciado, deixando a proposta da questão mais clara.
- Com relação à questão aberta sobre a opinião do egresso, percebeu-se que o enunciado não direcionava a respondê-la. Sendo assim, ela foi substituída por duas questões abertas, nas quais tinham como enunciado, respectivamente, "Pontos positivos do curso" e "Pontos negativos do curso", o que resultou em uma maior taxa de respostas. Observadas e superadas as dificuldades encontradas no teste-piloto, o mesmo foi reelaborado e pode ser observado no apêndice A.

No questionário final, as alternativas de respostas para a situação profissional atual eram fechadas e de múltipla escolha, visto que o egresso poderia estar trabalhando com mais de uma atividade ao mesmo tempo. As respostas referentes às atividades profissionais também eram fechadas e de múltipla escolha (visto que o egresso poderia trabalhar com mais de uma área do design na mesma atividade), com categorias previamente delimitadas, pois, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), estas facilitam a codificação e preparação para a

análise, exigem um menor esforço por parte do egresso, permitem a redução de ambiguidades e facilitam a comparação entre as respostas. Por possuir a desvantagem de limitar as respostas e, por vezes, haver a possibilidade de nenhuma das categorias descrever exatamente o que se deseja, foi acrescentada a opção 'Outro' nas respostas referentes à área de atuação e aos enfoques da atividade, em que o egresso poderia escrever a opção desejada, caso a mesma não constasse nas demais respostas.

Nas questões referentes à formação acadêmica foram desenvolvidas alternativas de respostas fechadas, de acordo com a escala de Likert, com cinco opções de resposta que correspondiam a uma ampla concordância ou à discordância de determinado aspecto. Para perguntas onde poderiam ocorrer mais de um ponto de vista, foram utilizadas respostas fechadas de múltipla escolha, além da opção 'Outro'. Como descrito anteriormente, foram elaboradas duas perguntas abertas que procuravam compreender a percepção do egresso com relação aos pontos positivos e negativos do curso, pois este tipo de pergunta pode proporcionar informações mais amplas, sendo especialmente úteis quando não se tem informações sobre suas possíveis respostas ou quando estas são insuficientes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nas perguntas referentes às habilidades e competências foi utilizada a técnica de respostas com escalas, da mesma forma que foi aplicada na pesquisa de Gomes (2009).

O questionário final foi aplicado de forma autoadministrada, enviado por meio de mensagem eletrônica, *e-mail* ou por meio de aplicativos de mensagens instantâneas. Para tanto, os entrevistados foram previamente contatados, apresentados à pesquisa, aos seus principais objetivos e sua justificativa, de forma breve e objetiva. Alguns problemas observados durante a reaplicação do questionário foram a resistência de poucos egressos em respondê-lo novamente; a dificuldade para responder o questionário pelo celular, que acarretava em um posterior esquecimento para respondê-lo através de um computador; casos em que o site travava no decorrer do preenchimento e, posteriormente, reiniciava a página com o questionário sem as respostas que já haviam sido preenchidas, desestimulando os egressos a recomeçarem o processo; queixas acerca do tamanho do questionário (muito longo).

Os questionários foram aplicados durante o período de um mês – de 17 de abril a 17 de maio de 2016. De um universo de 202 egressos, 146 responderam ao questionário, totalizando 72% do total. Após a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados em uma planilha no Microsoft Excel, codificados e analisados, culminando nos resultados da pesquisa.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

5.1 Base de Dados 1

5.1.1 A atividade e o conceito do design contemporâneo

A atividade do design na contemporaneidade engloba algumas características específicas, sem deixar de levar em consideração suas características já consolidadas. Visto que o design não possui uma definição rígida, mas que deve ser compreendido por meio dos contextos em que se encontra (CARA, 2008; MORAES, 2008; CARDOSO, 2012), as características contemporâneas do design são listadas a seguir. Algumas delas são características já consolidadas da área, porém, não deixam de ser contemporâneas.

- A **construção de significados intangíveis** a partir das relações que o homem estabelece com seus objetos, ou seja, a concepção de significados intangíveis na materialidade do objeto. (CARA, 2008; MORAES, 2008)
- A construção de experiências favoráveis ao homem através dos objetos, o **design centrado no humano**, a transformação do ambiente artificial com a pretensão de proporcionar uma **melhor qualidade de vida**. (CARA, 2008; MORAES, 2008, ICSID, 2016)
- O conceito de design se estende para além de suas origens no processo de fabricação e, conseqüentemente, a **dimensão do produto** altera-se para além dos seus aspectos tangíveis: o imaterial, a informação, a experiência e o serviço também são considerados produtos. (MORAES, 2008; CARDOSO, 2012, ICSID, 2016)
- A ênfase na integração e interação do design com diferentes disciplinas profissionais, a **interdisciplinaridade** no design. (MDIC, 2014; ICSID, 2016; CARDOSO, 2012)
- A integração do design à inovação e à tecnologia, eliminando a percepção do caráter exclusivamente estético do design, posicionando-o como um instrumento de competitividade e de planejamento **estratégico**. (ICSID, 2016; MDIC, 2014)
- A **qualidade** como característica crucial no desenvolvimento de produtos competitivos. (CARDOSO, 2012; MORAES, 2008)
- A utilização dos novos meios de fabricação (digitalização 3D, prototipagem rápida, etc.) e do conhecimento e **uso de tecnologias** para o desenvolvimento de soluções inovadoras. (MDIC, 2014; MORAES, 2008; ICSID, 2016)
- A **sustentabilidade** e a ética ambiental no desenvolvimento de novos produtos. (MDIC, 2014; ICSID, 2016)
- O envolvimento do design em níveis de **gerência**. (MDIC, 2014; ICSID, 2016)

- A compreensão das necessidades dos usuários e o envolvimento destes no processo de desenvolvimento de novos produtos, ou seja, o **design colaborativo**. (MDIC, 2014; ICSID, 2016)

5.1.2 As formas e os campos de atuação do designer

As principais formas de atuação para o designer são como profissional liberal, consultor externo, funcionário contratado, pesquisador, docente ou gestor. Os principais campos de atuação para o designer são na indústria, no comércio, na prestação de serviços, em empresas públicas, privadas e empresas próprias, em instituições de ensino superior públicas, privadas e no ensino técnico. (ADG, 2011; MDIC, 2014; MEC, 2010)

5.1.3 As áreas do design de produto

As áreas que podem ser consideradas como fazendo parte do design de produto são: objetos tridimensionais de forma geral; os novos produtos intangíveis, tais como o design e interação, o design de experiência, o design de serviços, o design sustentável e o design social; o design de moda, que, apesar de ser um segmento independente, faz interface com o design de produto, englobando produtos como roupas, joias, calçados e acessórios, bem como o design têxtil e o design de superfície, sendo o último considerado produto apenas quando faz interface com o mesmo. (MOZOTA, 2011; REBOUÇAS, 2013; GOMES, 2006)

As áreas que não fazem parte do design de produto são: design gráfico e todas as suas subáreas e o design de interiores, visto que está posicionado dentro da grande área do design de ambientes e está vinculado, predominantemente, à *configuração* de ambientes. (MOZOTA, 2011; REBOUÇAS, 2013; GOMES, 2006)

5.1.4 O ensino do design

Tendo em vista a constante mutação da atividade do design, o ensino do mesmo também deverá acompanhar estas mudanças. Dessa forma, as principais características que o ensino do design deverá buscar, na atualidade, são:

- **Adaptação às peculiaridades locais** em termos de mercado, indústria e economia. O ajuste dos programas de ensino, para que estejam em conformidade com a maior complexidade do mercado. O desenvolvimento de projetos aplicados. (CARDOSO, 2012; MEC, 2003; MOZOTA, 2011; COUTO, 2008)
- A síntese de **valores reflexivos, culturais, críticos e analíticos** durante o processo de projeção. (MORAES, 2008)

- A **relação equilibrada entre teoria e prática**, a integração de projetos e pesquisas, prática profissional e atividades culturais. (WHITELEY, 1998)
- O anti-intelectualismo deve ser superado, por manter o design como área de menor credibilidade acadêmica. A pesquisa e o desenvolvimento teórico deve ser incentivado, através do envolvimento em grupos de pesquisa e extensão, por exemplo. (WHITELEY, 1998; CARDOSO, 2012; SILVA et al, 2012)
- A **interdisciplinaridade**, por meio do diálogo e interação com outras áreas correlatas do conhecimento. (CARDOSO, 2012; WHITELEY, 1998; MORAES, 2008)
- A **prática de projetos** com enfoques subjetivos e teóricos como elementos diferenciadores, em uma frequência que torne a prática um fator natural e intrínseco do processo e método projetuais. (MORAES, 2008; CARDOSO, 2012)
- A utilização de **técnicas de abstração dos produtos**, aproximando-os ao contexto e à situação que envolve o tema proposto, gerando assim **soluções inovadoras e criativas**. (WHITELEY, 1998; MORAES, 2008)
- O **pensamento sistêmico**, no qual o melhor modo de estimulá-lo é expondo os alunos à indústria, à realidade dos processos de produção e aos desafios de administração de uma fábrica. (CARDOSO, 2012)
- O **empreendedorismo**. (CARDOSO, 2012)
- A **responsabilidade ambiental** e a **inclusão social**. (CARDOSO, 2012)
- A **erudição**. (WHITELEY, 1998; MORAES, 2008)
- A formação de egressos **autônomos, flexíveis e adaptáveis** ao mercado, que está sempre em mutação. (CARDOSO, 2012; COUTO, 2008)
- A **qualidade**. (CARDOSO, 2012)

5.1.5 Habilidades e Competências do designer

Observam-se, na tabela 2, as principais habilidades e competências que o profissional designer deverá possuir na atualidade. Na coluna 'Design UFCG' destacam-se quais destas habilidades são descritas pelo curso de Design como habilidades requeridas para o perfil desejado do seu egresso. Na coluna 'Design hoje' evidencia-se as habilidades e competências mais marcantes da atualidade e na coluna 'Ensino do design', as principais características que o ensino do design deverá buscar, de acordo com as habilidades e competências demonstradas.

Tabela 2 - Habilidades e Competências do designer

Nº	Habilidades e Competências do designer	Perfil do egresso UFCG	Atividade do Design hoje	Ensino do design hoje
1	Interdisciplinaridade, transversalidade, trabalho em equipe.	X	X	X
2	Sustentabilidade, ética ambiental.	X	X	X
3	Flexibilidade, adaptabilidade.	X		X
4	Visionário, antecipado.	X		
5	Percepção sistêmica.	X		X
6	Consciência crítica da sua atuação.	X		
7	Ética.	X		
8	Perspectiva histórica, percepção de valores.	X		X
9	Participação social, design colaborativo, Codesign		X	
10	Design centrado no humano, design social, qualidade de vida.		X	
11	Autônomo, livre, independente, autocrítico.	X		X
12	Conhecimento de aspectos culturais.	X		
13	Conhecimento dos contextos local e global.	X		
14	Conhecimento dos processos de produção.	X		
15	Capacidade de sistematizar informações, de fazer pesquisa.	X		
16	Capacidade de representação 2D e 3D, desenvolvimento de modelos e protótipos.	X		
17	Conhecimento e aplicação de aspectos estéticos, de significado, semânticos e semióticos no produto.	X	X	
18	Conhecimento do contexto econômico.	X		
19	Utilização de um procedimento metodológico para o desenvolvimento de produtos.	X		
20	Conhecimento e aplicação de tecnologias.	X	X	
21	Empreendedorismo.	X		X
22	Capacidade de gerenciar.	X	X	
23	Conhecimento de aspectos estruturais e funcionais do produto.	X		
24	Conhecimento de aspectos ergonômicos e de usabilidade.	X		
25	Domínio dos fundamentos do design e da linguagem visual.	X		
26	Conhecimento básico dos aspectos legais do design.	X		
27	Competência no acompanhamento e avaliação de resultados dos trabalhos.			
28	Criatividade e Inovação.	X		X
29	Curioso e Atento.	X		
30	Possui uma sólida cultura de design e de arte.			

Uma das características contemporâneas da atividade do design que não pode ser compreendida por meio de habilidades e competências é a **percepção da nova dimensão dos produtos**. Dentre as características do ensino que não se encaixam na tabela estão o **equilíbrio entre a teoria e a prática**, o **incentivo à abordagem teórica no design** e a **erudição**.

5.1.6 O currículo do curso de Design da UFCG

Sob a ótica das teorizações curriculares, o currículo de Design vigente entre 2001 e 2013 caracteriza-se como um currículo híbrido. Possui características fortemente ligadas ao princípio da correspondência e reprodução social do marxismo (correspondência entre as relações sociais da escola e as relações do local de trabalho) no que diz respeito ao aumento do leque de disciplinas complementares, para que o aluno tenha acesso ao conhecimento de outras áreas de atuação em design, possibilitando uma adequação do mesmo ao perfil formativo profissional que ele pretende exercer no futuro. A procura por inserir a prática do design dentro da academia, iniciando a transição do aluno para o mercado de trabalho já dentro da universidade e adaptando o conteúdo do seu currículo às demandas observadas no mercado de trabalho também são características do marxismo. (UFCG, 2001; TADEU, 2011)

Outra característica marcadamente crítica, proveniente da vertente moderna, é encontrada no sujeito do currículo, que deve ser ativo, criativo, com iniciativa, inovador, autônomo, flexível e interdisciplinar. Além disso, o foco em disciplinas como o empreendedorismo, no qual o aluno é encorajado a assumir uma posição de liderança, juntamente com o pensamento sistêmico e o ensino centrado no aluno, também caracterizam-se como conceitos modernistas. As características citadas, por sua vez, também fazem parte do perfil desejado pelo egresso das Diretrizes Curriculares Nacionais. (MEC, 2003; UFCG, 2001; TADEU, 2011)

Com relação à forma de organização do currículo e os conteúdos abordados, faz relação com a crítica neomarxista de Apple no que diz respeito à produção do conhecimento pelas escolas e instituições de ensino. Observa-se que a pretensão de intensificar as atividades complementares, principalmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, permite que o aluno seja um gerador de conhecimento, através da elaboração de projetos internos ou externos à universidade, em paralelo com outras instituições e empresas, resultando em produtos e/ou serviços e, conseqüentemente, em informação nova. (UFCG, 2001; TADEU, 2011)

Com relação à pedagogia utilizada, é observado o conceito de professor como um facilitador da aprendizagem e o aluno como pesquisador ativo e investigador de problemas, característica essa marcadamente similar à "educação problematizadora" de Paulo Freire, que critica a educação bancária e acredita na intercomunicação entre professores e alunos, onde o aluno faz parte da construção do conhecimento. (UFCEG, 2001; TADEU, 2011)

A utilização de um mesmo processo metodológico para o desenvolvimento de produtos, escolhido como sendo o único processo utilizado durante todo o curso, demonstra novamente uma característica do modernismo, visto que um método específico foi escolhido para a prática projetual, ou seja, foi considerado como 'senso comum', foi escolhida uma "narrativa hegemônica". (UFCEG, 2001; TADEU, 2011)

Características como a centralização da aprendizagem no aluno e o incentivo ao estudo de problemas reais de forma reflexiva e proativa caracterizam o currículo como tendo uma proposta contemporânea por problemas. Já a formação articulada para o mundo do trabalho, com o objetivo de formação de profissionais flexíveis e autônomos caracterizam o currículo como voltado para as competências, no qual ambos fazem parte das teorizações curriculares críticas. (UFCEG, 2001; TADEU, 2011)

Apesar do currículo possuir características marcadamente críticas, ainda possui vertentes da teorização tradicional, como a divisão do conteúdo em disciplinas básicas e complementares, conteúdos programáticos e a própria divisão dos gêneros do conhecimento em humanidades, tecnologia, projeto e ciências, caracterizando a falta de interação entre as áreas do currículo. (UFCEG, 2001; TADEU, 2011)

Dessa forma, podemos observar características predominantes da vertente crítica da teorização curricular, como o modernismo – no que diz respeito ao sujeito do currículo – e características modernas, marxistas, neomarxistas e *Freirianas* no que diz respeito à pedagogia utilizada. Porém, ainda carrega uma estrutura fortemente tradicional, marcada pela divisão do currículo em disciplinas e pela divisão dos gêneros do conhecimento, caracterizando-o, assim, como um currículo híbrido. (UFCEG, 2001; TADEU, 2011)

As principais características e objetivos do currículo em estudo, segundo seu documento oficial analisado das páginas 67 a 71, podem ser observadas na tabela 3.

Tabela 3 - Currículo 2 de Design - UFCG

Currículo do curso de Design - UFCG			
Nº	Característica	Para quê?	Como?
1	Adaptação à realidade regional e ao mercado de trabalho	Maior adequação dos conteúdos ofertados à realidade local	Adaptando seus conteúdos de acordo com as demandas observadas.
2	Formação mais ampla nas diferentes áreas do design	2.1 Flexibilidade ao currículo 2.2 Interação com outras áreas do conhecimento/Interdisciplinaridade 2.3 Interação entre teoria e prática	Conteúdos complementares flexíveis. Estágio Supervisionado, de 1 a 8
3	Atividades complementares à formação do aluno	Iniciar a transição da academia para o mercado de trabalho	Atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágios.
4	Área de humanidades	Fornecer conceitos sobre o contexto material e social das atividades do design	Disciplinas de história e filosofia, comunicação, legislação, economia e administração.
5	Área de tecnologia	Fornecer conhecimentos de produção	Disciplinas de materiais e processos de fabricação, planejamento e administração da produção.
6	Área de projeto	Fornecer conhecimentos sobre a atividade projetual	Disciplinas de usabilidade, técnicas de representação, metodologias de projeto e marketing.
7	Área de ciências	Fornecer conhecimentos científicos e desenvolver o raciocínio lógico	Disciplinas de matemática, física e estatística.
8	Formação básica	Fornecer conhecimentos básicos do design	Conteúdos de introdução ao curso e à sua linguagem
9	Formação profissional	Preparar os alunos para o Trabalho de Conclusão de Curso	Conjunto de disciplinas optativas e de Projeto
10	Otimização da carga horária total	-	-
11	Proporcionar a sedimentação do conhecimento	-	Disciplinas optativas
12	Metodologia para projetos	-	Uso de um mesmo método no desenvolvimento de projetos, idêntico e constante.
13	Conexão entre disciplinas	-	Disciplinas deixam de ser vistas isoladamente e passam a ser um conhecimento agregado.
14	Empreendedorismo	Autonomia do designer	Disciplina empreendedorismo.
15	Prática de trabalho em equipe	Assumir, no futuro, posição de liderança e gerência de projetos	Estágio Supervisionado, de 1 a 8.
16	Pensamento sistêmico	Fornecer coesão, significado e motivação aos alunos.	Ensino centrado no aluno.
17	Professores como facilitadores da aprendizagem	Ter alunos pesquisadores ativos e investigadores de problemas.	Didática, método de ensino.
18	Curso generalista com habilitação em produto	Maiores possibilidades de atuação	Formação mais ampla nas diferentes áreas do design
19	Egresso	-	Criativo, inovador, ético, autônomo, adaptável, flexível, antecipado, interdisciplinar, sustentável.
20	Trabalho de Conclusão de Curso	Demonstrar todos os conteúdos aprendidos durante o curso	-

5.2 Base de Dados 2

Os dados analisados a seguir foram extraídos do questionário aplicado aos egressos e pode ser observado no apêndice A.

5.2.1 Identificação do egresso

Foi computada a participação de 15 egressos que se formaram em 2005, de um total de 24 egressos (62,5%); 7 egressos de 2006, de um total de 18 egressos (38,8%); 12 egressos de 2007, de um total de 24 egressos (54,1%), 9 egressos de 2008, de um total de 20 egressos (45%); 21 egressos de 2009, de um total de 24 egressos (87,5%), 13 egressos de 2010, de um total de 20 egressos (65%), 14 egressos de 2011, de um total de 22 egressos (68,1%); 14 egressos de 2012, de um total de 16 egressos (87,5%), 15 egressos de 2013, de um total de 19 egressos (78,9%) e 26 egressos de 2014, de um total de 26 egressos (100%), totalizando 146 egressos de um total de 202 (72%), como pode ser observado na Figura 2.



Figura 2 - Frequência de ano de conclusão dos egressos respondentes

5.2.2 Situação Profissional Atual

De acordo com os resultados obtidos no questionário para esta seção, como pode ser observado na Figura 3, 55 egressos exercem uma atividade na área de formação (design de produto) atualmente. Destes, 45 trabalham apenas com design de produto, 8 trabalham com design de produto e com o design de forma geral e 2 trabalham com design de produto e com uma atividade em uma área completamente diferente do design. Identificou-se que, dos 55 egressos que atuam com design de produto, 28 são docentes (51%) e 27 exercem uma atividade não ligada à docência (49%).

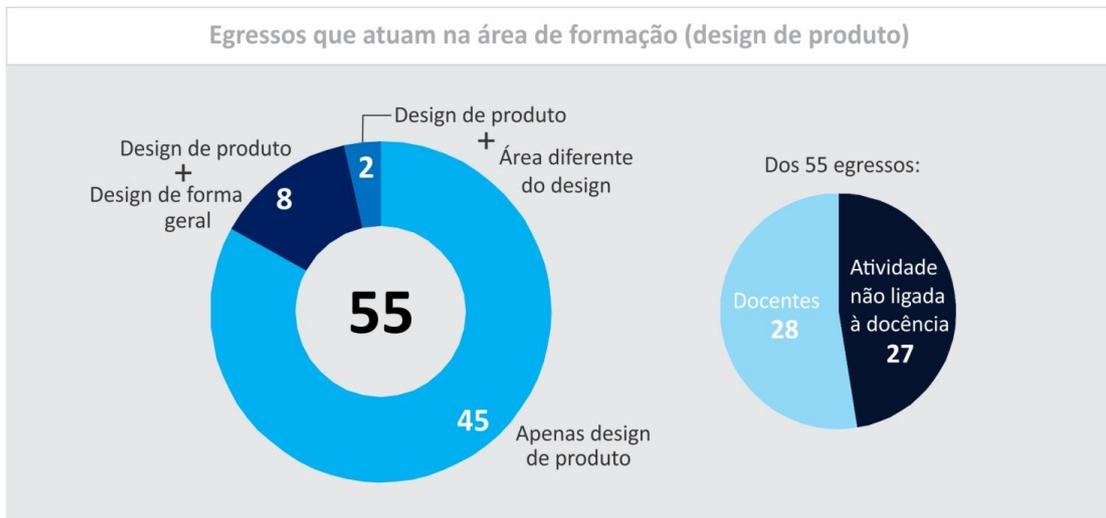


Figura 3 - Egressos que atuam na área de formação

Como pode ser observado na Figura 4, o número de egressos que atuam em uma atividade ligada ao design, mas não o design de produto, é de 69 egressos. Destes, 57 atuam apenas na área do design, 8 atuam na área do design e também com design de produto e 4 atuam na área do design e também com uma área completamente diferente do design.

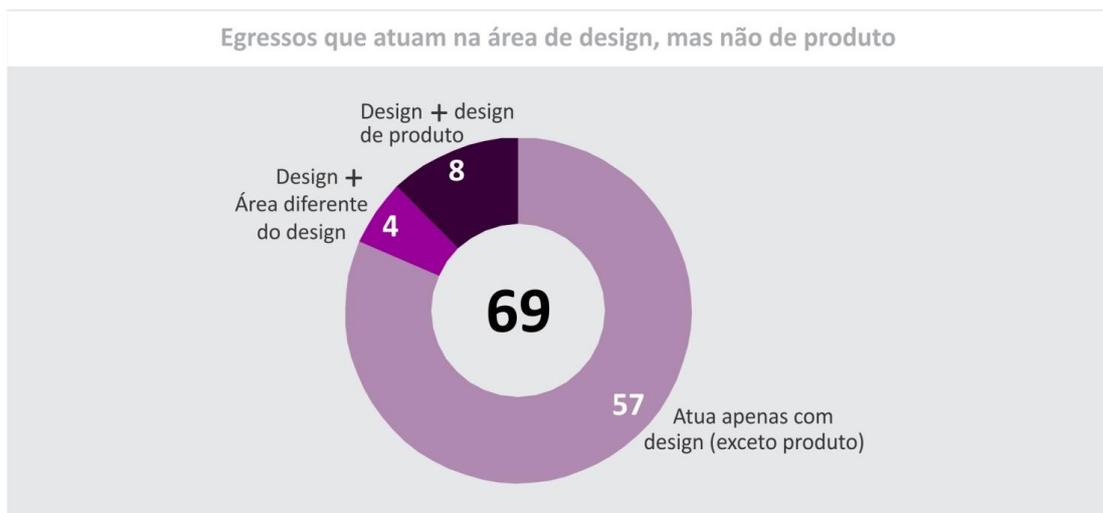


Figura 4 - Egressos que atuam em uma área do design

Verificou-se que 22 egressos trabalham em uma área completamente diferente do design. Destes, 16 trabalham apenas em outra área completamente diferente do design; 4 trabalham tanto em uma área diferente do design como também em uma área do design e 2 trabalham tanto em uma área completamente diferente do design como também em uma atividade ligada ao design de produto. Dentre os 91 egressos que não trabalham na área de formação (design de produto), 25 indicaram a falta de oportunidade como justificativa, 19 indicaram o interesse por outras áreas, 16 indicaram a baixa remuneração, 7 se formaram em outra área, 4 não se identificam com a área e 8 marcaram a opção 'Outro'. Estes resultados podem ser observados na Figura 5.

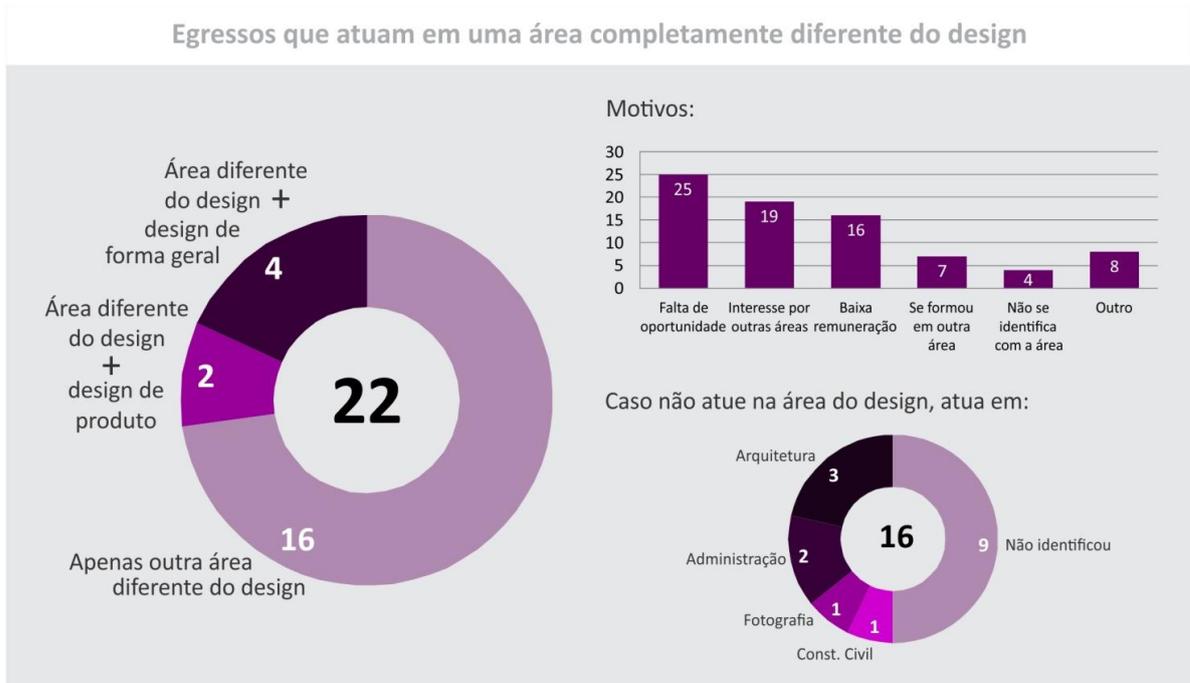


Figura 5 - Egressos que atuam em uma área diferente do design

Como pode-se observar na Figura 6, identificaram-se 13 egressos que estão apenas estudando atualmente. Observaram-se 18 egressos que estudam e exercem uma atividade na área do design de produto; 18 egressos que estudam e exercem uma atividade na área do design; 7 egressos que estudam e exercem uma atividade em uma área completamente diferente do design; 5 egressos que estudam e exercem atividades tanto na área do design de produto quanto na área do design; 3 egressos que estudam e exercem atividades tanto na área do design como também em outra área completamente diferente do design. Por fim, identificou-se 1 egresso que estuda e exerce atividades tanto na área do design de produto como também em outra área completamente diferente do design.



Figura 6 - Egressos que continuam estudando e o que estudam.

Dentre os 27 egressos que atualmente exercem uma atividade relacionada ao design de produto (não ligada à docência), 26 atividades foram identificadas e analisadas, no qual os resultados podem ser observados na Figura 7. A variável 'Grau de formação' não foi analisada para preservar a identidade dos egressos que se enquadram nesta análise.

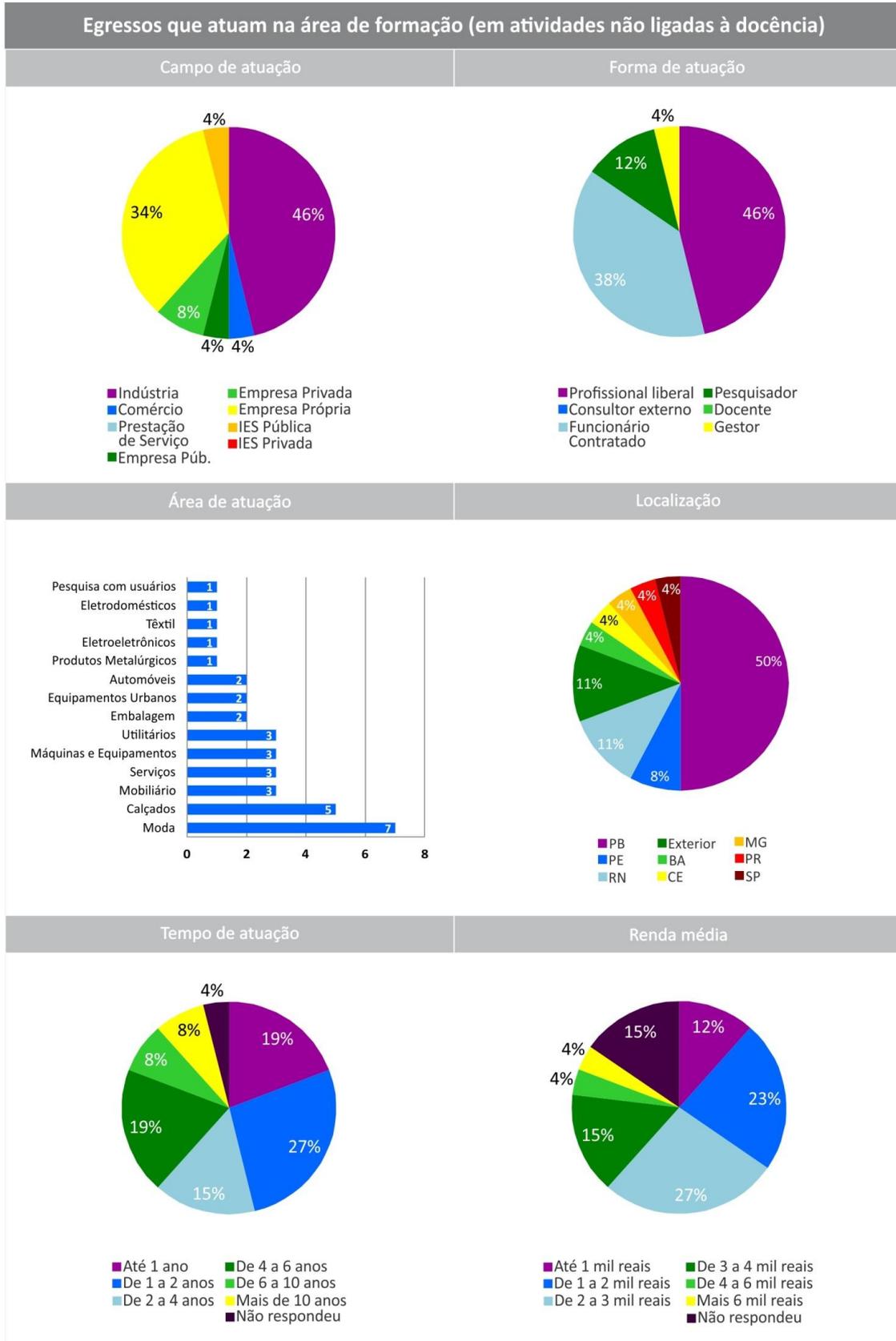


Figura 7 - Situação profissional atual dos egressos que atuam na área de formação

Observa-se uma maior atuação na indústria (46%) e em empresas próprias (36%), como profissional liberal (46%) ou como funcionário contratado (38%). As principais áreas de atuação são o design de moda e de calçados e as três localizações de destaque são na Paraíba (50%), no exterior (11%) e no Rio Grande do Norte (11%). De acordo com o cálculo da mediana das alternativas referentes ao tempo de atuação e renda mensal, o tempo médio de atuação é de 2 anos e a renda média é de R\$ 2.333 para esta classificação. Identificou-se que as maiores faixas salariais são das atividades exercidas fora da região Nordeste ou no exterior. Quando no Nordeste, as atividades de maior renda são as exercidas em empresas próprias ou como pesquisador.

5.2.3 Atividades Profissionais

Identificaram-se 271 atividades exercidas pelos 146 egressos respondentes, de acordo com as respostas das atividades 1, 2 e 3 do questionário. Optou-se por analisar os resultados de acordo com algumas áreas do design de maior destaque, classificando-as de acordo com a área de atuação apontada pelo egresso.

Devido ao caráter de múltipla escolha desta questão, tendo em vista que o egresso pode exercer uma atividade que permeie mais de uma área do design, as atividades foram classificadas em grupos, sendo eles: design de produto (não incluindo o ensino do design), o ensino do design, o design de moda, o design de calçados, o design gráfico e o design de ambientes, tratando neste caso especificamente do desenvolvimento de móveis projetados. Dessa forma, as 271 atividades exercidas pelos egressos geraram um total de 358 classificações, que podem ser observadas na Figura 8.

A frequência de atividades respondidas pelos egressos, bem como o número de atividades ligadas às classificações 'design de produto', 'ensino do design', 'móveis projetados' e 'design gráfico' podem ser observadas na Figura 9.

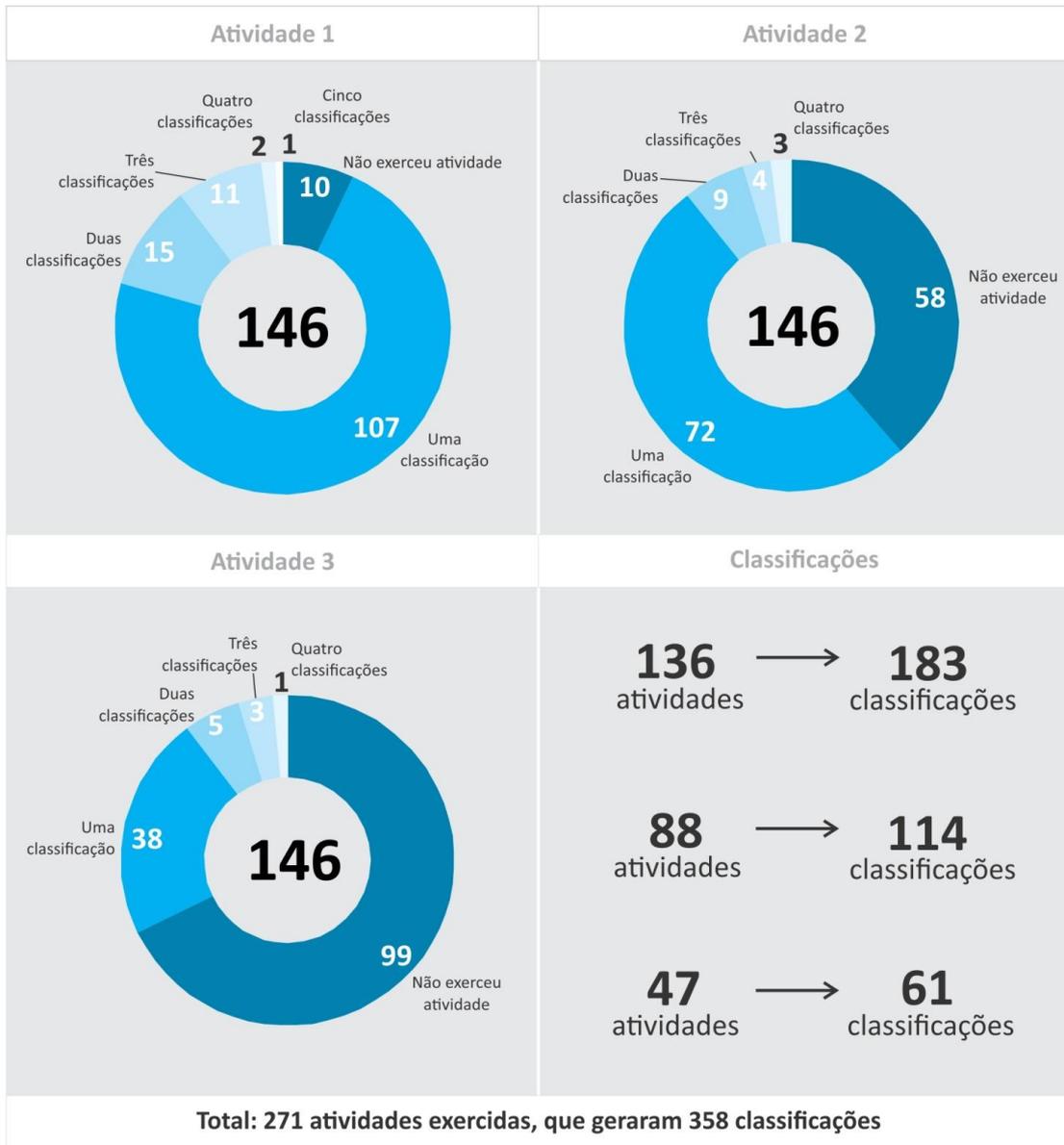


Figura 8 - Atividades exercidas e classificações geradas

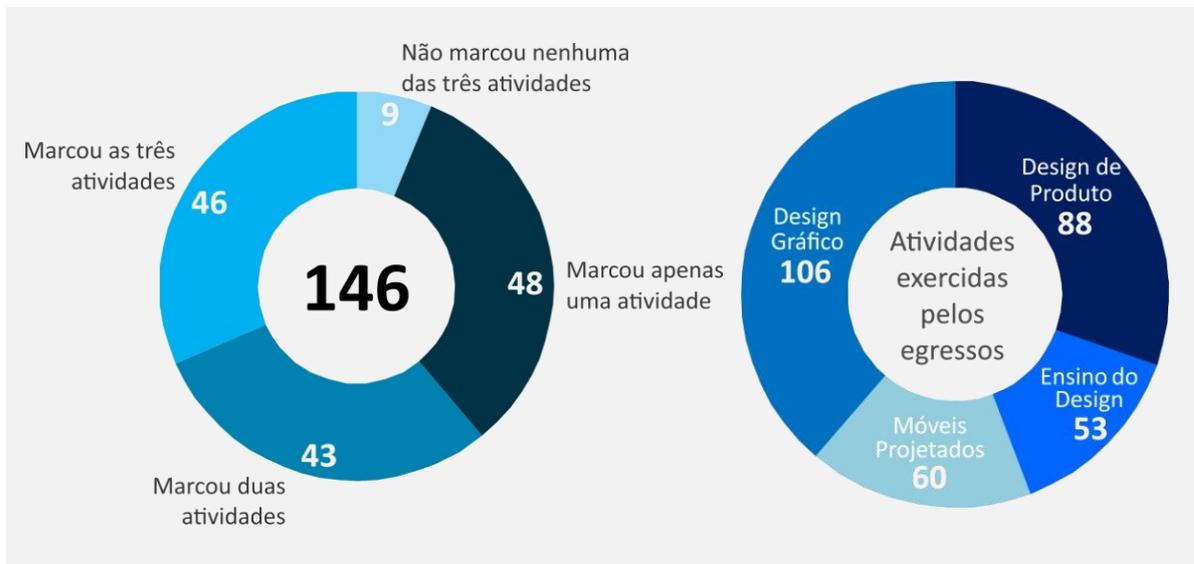


Figura 9 - Atividades marcadas e exercidas pelos egressos

Na classificação 'design de produto' foram levadas em consideração as áreas de automóveis, eletrodomésticos, eletroeletrônicos, equipamentos urbanos, embalagem (quando em interface com produto), mobiliário (quando não ligada à área de móveis projetados), máquinas e equipamentos, utilitários, têxtil, superfície, moda, calçados, joias e serviços (quando ligados às áreas anteriormente citadas), conforme classificadas por Gomes (2006), Mozota (2011) e Rebouças (2013) como fazendo parte da grande área do design de produto. Na classificação 'ensino do design' consideraram-se todas as respostas referentes à forma de atuação 'docente' e à área de atuação 'ensino do design'.

Na classificação 'design de moda' foram englobadas as áreas do design têxtil, moda, calçados e joias. Para os resultados referentes à classificação 'design de calçados' foi levada em consideração a área de atuação 'design de calçados' apenas. Para analisar os resultados referentes à classificação 'design gráfico' foram englobadas as áreas de embalagem (quando fazendo interface com design gráfico), design e identidade corporativa/design *branding*, sistemas de informação, editorial, animação, games, sinalização, interfaces, web design, ilustração e serviços (quando ligados às áreas anteriormente citadas), conforme classificadas por Gomes (2006), Mozota (2011) e Rebouças (2013) como fazendo parte da grande área do design gráfico.

Na classificação 'móveis projetados' consideraram-se as respostas referentes à área de atuação 'móveis projetados'. O ensino do design foi analisado separadamente para evitar vieses no estudo, principalmente em relação ao grau de formação e à renda média. Para definir o tempo médio de atuação e a renda média foi utilizado o cálculo da mediana das classes de respostas (BUSSAB et al, 2002).

O quadro referente à atividade do design de produto pode ser observado na Figura 10.

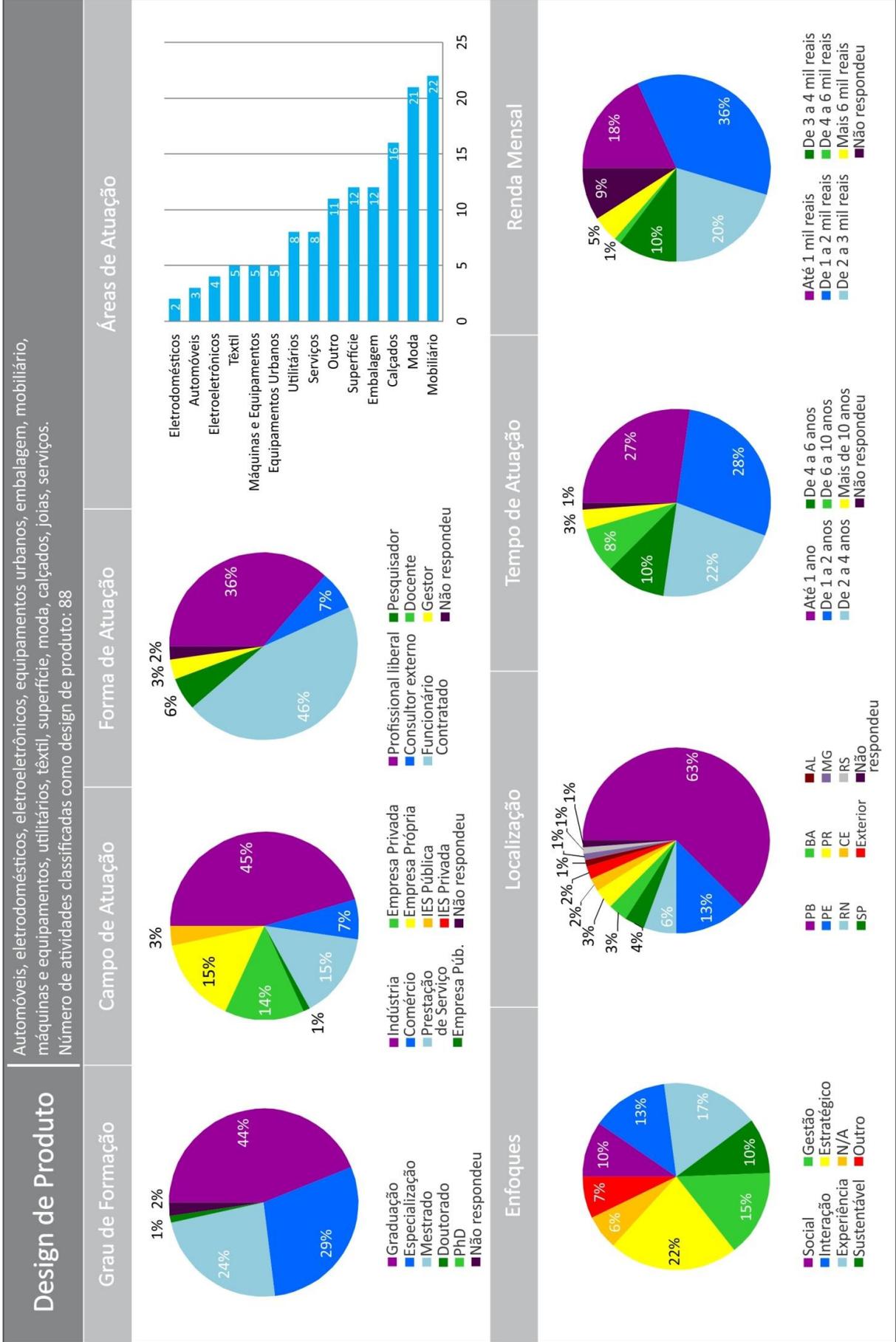


Figura 10 - Quadro do Design de Produto

Identificaram-se 88 atividades classificadas como 'design de produto'. Observa-se que a formação dos egressos nesta classificação é predominantemente a graduação (44%), com uma frequência considerável de egressos com especialização e mestrado (29% e 24%, respectivamente). Não houve frequência para egressos com doutorado e PhD e 2% não responderam. Identifica-se que 45% das atividades exercidas nesta área foram em indústrias. Os três outros campos de atuação com maior representatividade são a prestação de serviços, as empresas próprias e as empresas privadas, com 15%, 15% e 14% do total, respectivamente.

A principal forma de atuação é como funcionário contratado (46%), seguido de profissional liberal (36%). As formas de atuação 'consultor externo', 'pesquisador' e 'gestor' possuem baixa representatividade. A alta porcentagem referente ao campo de atuação 'empresa própria' é contrastada à baixa representatividade da porcentagem de gestores. O fato justifica-se por que grande parte dos egressos que marcaram 'empresa própria' marcaram como forma de atuação 'profissional liberal'.

As principais áreas de atuação dentro do design de produto são o design de mobiliário e de moda, com 22 e 21 atividades exercidas, respectivamente. A grande representatividade destas áreas em detrimento das demais pode justificar-se pela quantidade de empresas de artigos do vestuário e acessórios (420) e de móveis (267) na Paraíba, já que 63% das atividades foram exercidas no estado. Contudo, o desenvolvimento de produtos como eletrodomésticos, eletroeletrônicos, máquinas e equipamentos e equipamentos urbanos são algumas das áreas de menor representatividade, mesmo apresentando parque industrial regional para as mesmas.

Dentre as 11 atividades caracterizadas como 'Outro' tem-se: layout comercial e departamentalização, gestão do design, acessórios (2 atividades), mapeamento com foto 360° para aplicação em óculos de realidade virtual, pesquisa sobre usuários (UI/UX designer), produtos metalúrgicos, consultoria em viabilidade econômica, pesquisa de comportamento, processo de design e usuários e produtos médico-hospitalares (2 atividades).

Os principais enfoques do design utilizados nesta classificação são o design estratégico (22%), seguido do design e experiência (17%), design e gestão (15%) e design e interação (13%). Os de menor representatividade são o design sustentável e social, ambos com 10% do total. Os estados com maior representatividade são a Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, com 63%, 13% e 6%, respectivamente. A média de tempo de atuação para esta classificação foi de 1,8 anos e a média referente à renda mensal é de R\$ 1.750, caracterizando-se como um pouco acima da média paraibana (R\$ 1.614) e abaixo da média

nacional (R\$ 2.760) para a área em questão, segundo dados da FIRJAN (2014). O quadro referente à classificação 'ensino do design' pode ser observado na Figura 11.

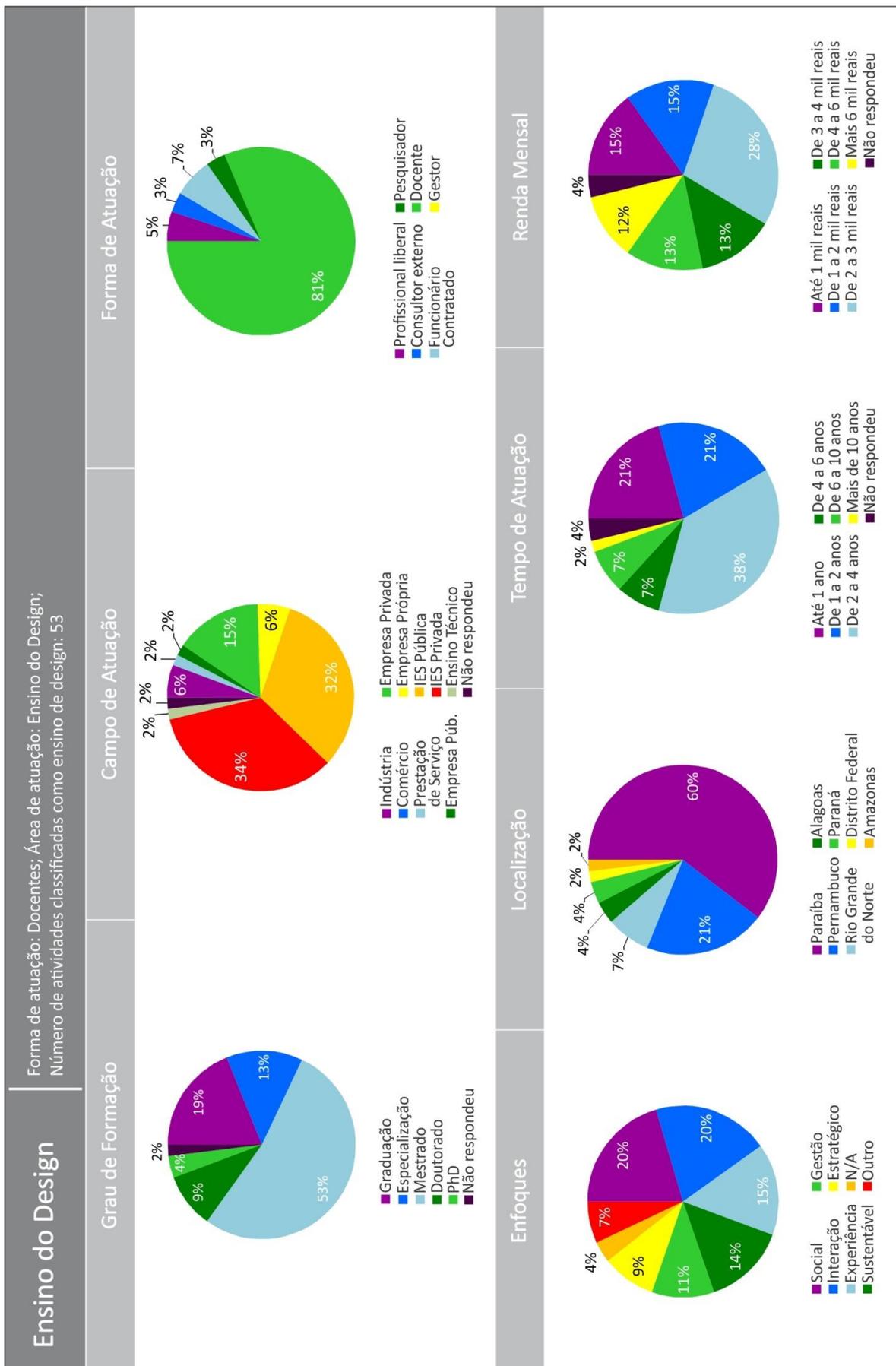


Figura 11 - Quadro do Ensino do Design

Identificaram-se 53 atividades classificadas como 'Ensino do design'. Observa-se que a formação dos egressos nesta atividade é predominantemente de mestres, com 53% do total, seguidos de 19% de egressos apenas com graduação, 13% de egressos com especialização e 9% com doutorado; em 2% das atividades esta opção não foi respondida.

Os principais campos de atuação são nas Instituições de Ensino Superior Privadas e Públicas, com 34% e 32%, respectivamente, além de uma baixa representatividade para empresas privadas (15%). A principal forma de atuação é como docente (84%), porém também foram marcadas as opções 'funcionário contratado' (7%), 'profissional liberal' (5%), 'consultor externo' (3%) e 'pesquisador' (3%).

Todos os enfoques foram trabalhados de forma satisfatória nesta classificação, porém os principais foram o design social e o design e interação, ambos com 20%, seguidos do design e experiência e do design sustentável, com 15% e 14%, respectivamente. Os enfoques que apresentaram baixa representatividade foram o design estratégico e o design e gestão (9% e 11%, respectivamente).

Observa-se uma diferença entre esta classificação e as demais em relação aos enfoques trabalhados nas respectivas atividades, pois as demais classificações apresentam porcentagens mais baixas para o design social e o design sustentável, e porcentagens mais elevadas para o design estratégico, ou seja, o oposto do que ocorreu com esta classificação. A baixa representatividade do design estratégico pode ser justificado por se tratar de um enfoque predominantemente empresarial.

Os estados de maior representatividade para o ensino do design foram a Paraíba (60%) e Pernambuco (21%). Contudo, os estados em que o ensino do design foi exercido com pouca representatividade foram o Rio Grande do Norte (7%), Alagoas (4%), Paraná (4%), Distrito Federal (2%) e o Amazonas (2%).

A média de tempo de atuação para esta classificação foi de 2,3 anos, enquanto que a renda média mensal foi calculada em R\$3.185. A maior média salarial pode ser justificada pelo maior grau de especialização dos egressos nesta classificação e pelo maior tempo de atuação dos mesmos na área, fatores estes que refletem em uma maior valorização salarial no segmento do ensino, seja ele do design ou de qualquer outra área do conhecimento.

O quadro referente à classificação 'Design de moda' – que está dentro da classificação 'design de produto', conforme classificado por Gomes (2006), Mozota (2011) e Rebouças (2013) – pode ser observado na Figura 12.

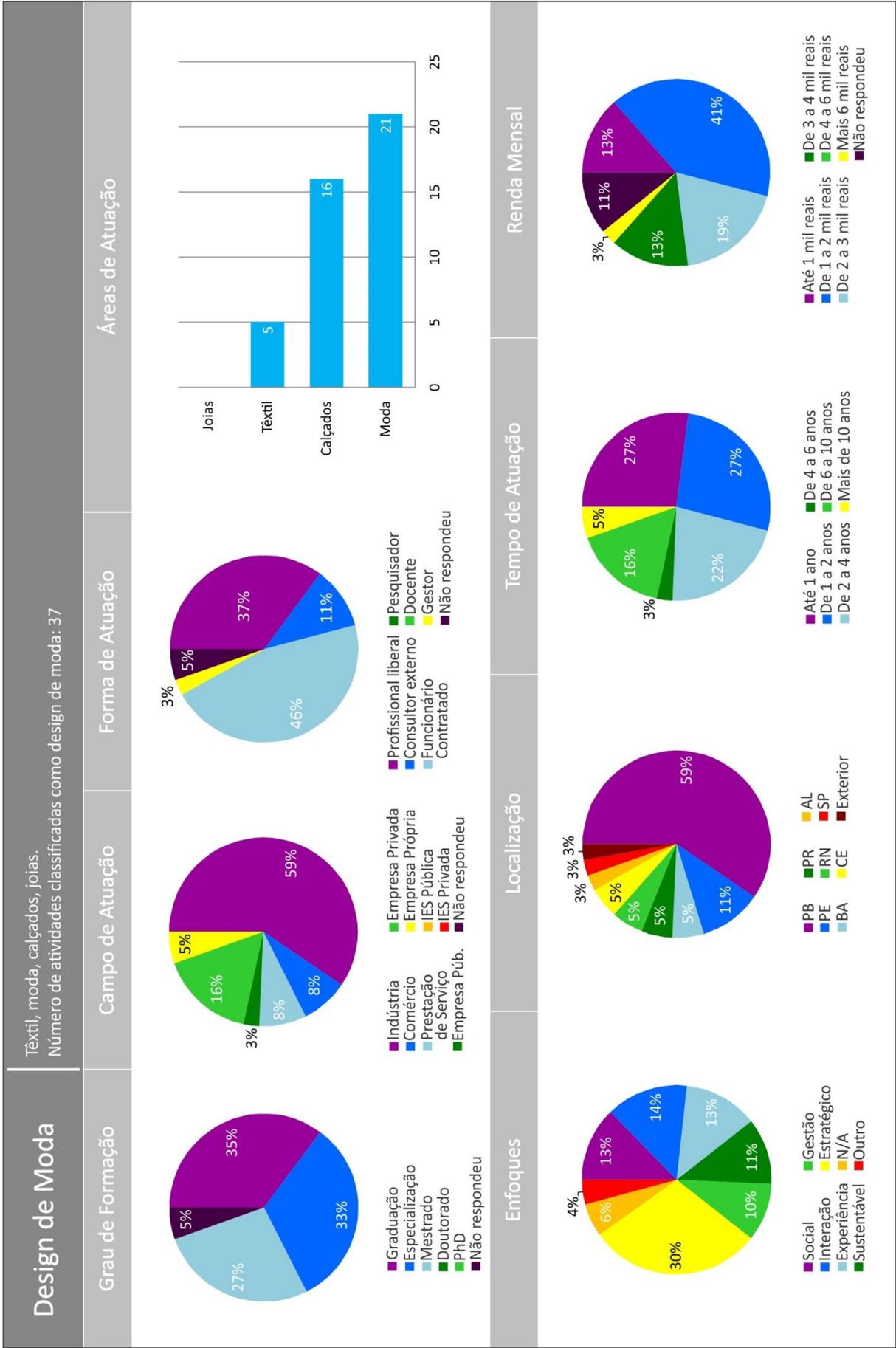


Figura 12 - Quadro do Design de Moda

Identificaram-se 37 atividades classificadas como 'design de moda'. Observa-se que o número de atividades exercidas nesta área ainda é pequeno em comparação com o mercado de trabalho local para a referida área, que possui 420 empresas no segmento do vestuário e 178 empresas de produtos têxteis apenas na Paraíba, segundo dados da FIEPB (2016).

Observa-se uma frequência similar de egressos com graduação e especialização (35% e 33%, respectivamente), enquanto 27% possuem mestrado e apenas 5% não responderam. A porcentagem de egressos com algum tipo de pós-graduação demonstra uma preocupação ou necessidade de especialização para a atuação na área.

O principal campo para atuação nesta área é a indústria, com 59% do total de respostas, seguido da opção 'empresas privadas', com 16%. A principal forma de atuação na área é como funcionário contratado (46%), seguido de 'profissional liberal', com 37% do total. Não houve representatividade para a forma de atuação 'pesquisador' e 5% do total não responderam.

As principais áreas de atuação dentro do design de moda foram: moda, com 21 atividades exercidas, caracterizada predominantemente pelo trabalho com vestuário e acessórios; calçados, com 16 atividades exercidas e têxtil, com 5 atividades exercidas. A área do design de joias não foi exercida nesta classificação.

Todos os enfoques apresentados na pesquisa possuem uma certa representatividade na área do design de moda, porém os de maior destaque foram o design estratégico (30%), o design e interação (14%), o design social (13%) e o design e experiência (13%). Os enfoques de menor representatividade foram o design e gestão (10%) e o design sustentável (11%). Os principais estados para atuação no design de moda foram a Paraíba (59%) e Pernambuco (11%). Contudo, outros 6 estados foram representados, além da opção 'Exterior'.

O tempo médio de atuação para esta classificação foi de 1,8 anos. A renda média mensal para esta classificação, por sua vez, foi calculada em R\$1.760, classificando-a como acima da média paraibana (R\$ 1.049) e acima da média nacional para a área (R\$ 1.412), segundo dados da FIRJAN (2014).

Devido ao fato da cidade de Campina Grande ser um polo calçadista com expressão regional em relação à exportação de artigos do couro, acessórios para viagens e calçados, optou-se por analisar a área do design de calçados, que faz parte do design de moda, mas que faz interface com o design de produto, conforme a classificação de Gomes (2006), Mozota (2011) e Rebouças (2013).

O quadro referente ao design de calçados pode ser observado na Figura 13.

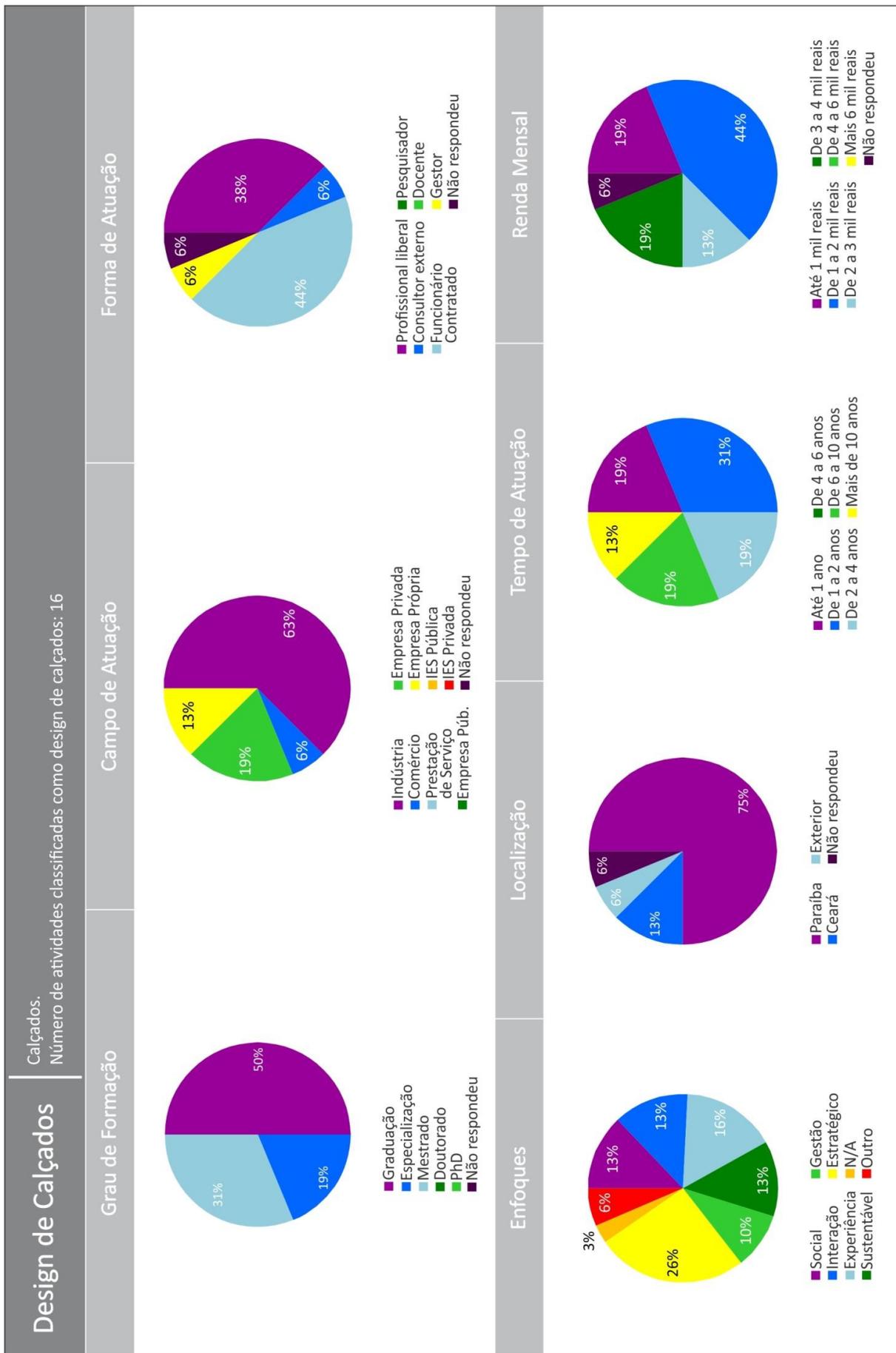


Figura 13 - Quadro do Design de Calçados

Identificaram-se apenas 16 atividades exercidas pelos egressos e classificadas como 'design de calçados'. Observa-se que o número de atividades é baixo em comparação com o mercado de trabalho local para a área, que possui 204 empresas neste segmento apenas na Paraíba, segundo dados da FIEPB (2016).

O destaque em termos de grau de formação é a opção 'graduação', com 50% do total, seguido de mestrado (31%) e especialização (19%). Não foi obtida representação de egressos com doutorado nem pós-doutorado nesta atividade.

O principal campo de atuação é a indústria, com 63% do total de respostas, seguido de empresas privadas (19%) e empresas próprias (13%). As opções 'prestação de serviços' e 'empresa pública' não foram marcadas para esta atividade.

As principais formas de atuação são como funcionário contratado (44%) e profissional liberal (38%). Os consultores externos possuem pouca expressão nesta atividade, com apenas 6% do total. Os gestores são de apenas 6% e não foi apresentada representação para a alternativa 'pesquisador'; 6% do total não responderam à questão.

A baixa taxa de gestores é contrastada a uma taxa maior de empresas próprias, que, como argumentado anteriormente, explica-se pelo fato de que alguns egressos que marcaram o campo de atuação 'empresa própria' marcaram a alternativa 'profissional liberal' como forma de atuação, em detrimento da alternativa 'gestor'.

Todos os enfoques do design apresentados na pesquisa obtiveram uma expressão razoavelmente homogênea, porém o de maior destaque foi o design estratégico, com 26% do total. O enfoque de menor expressão foi o design e gestão, com 10%.

O estado de maior representatividade para atuação nesta área foi a Paraíba, com 75% do total das atividades, seguida do Ceará (13%) e de 6% de atividades realizadas no exterior do país; 6% do total não respondem à questão.

A média de tempo de atuação para a área do design de calçados é de 2 anos, enquanto que a média de renda mensal para a área foi calculada em R\$1.640 reais, configurando-se como acima da média paraibana (R\$ 1.049) e nacional (R\$ 1.412) para a área, segundo dados da FIRJAN (2014).

O quadro referente à classificação 'Design gráfico' pode ser observado na Figura 14.

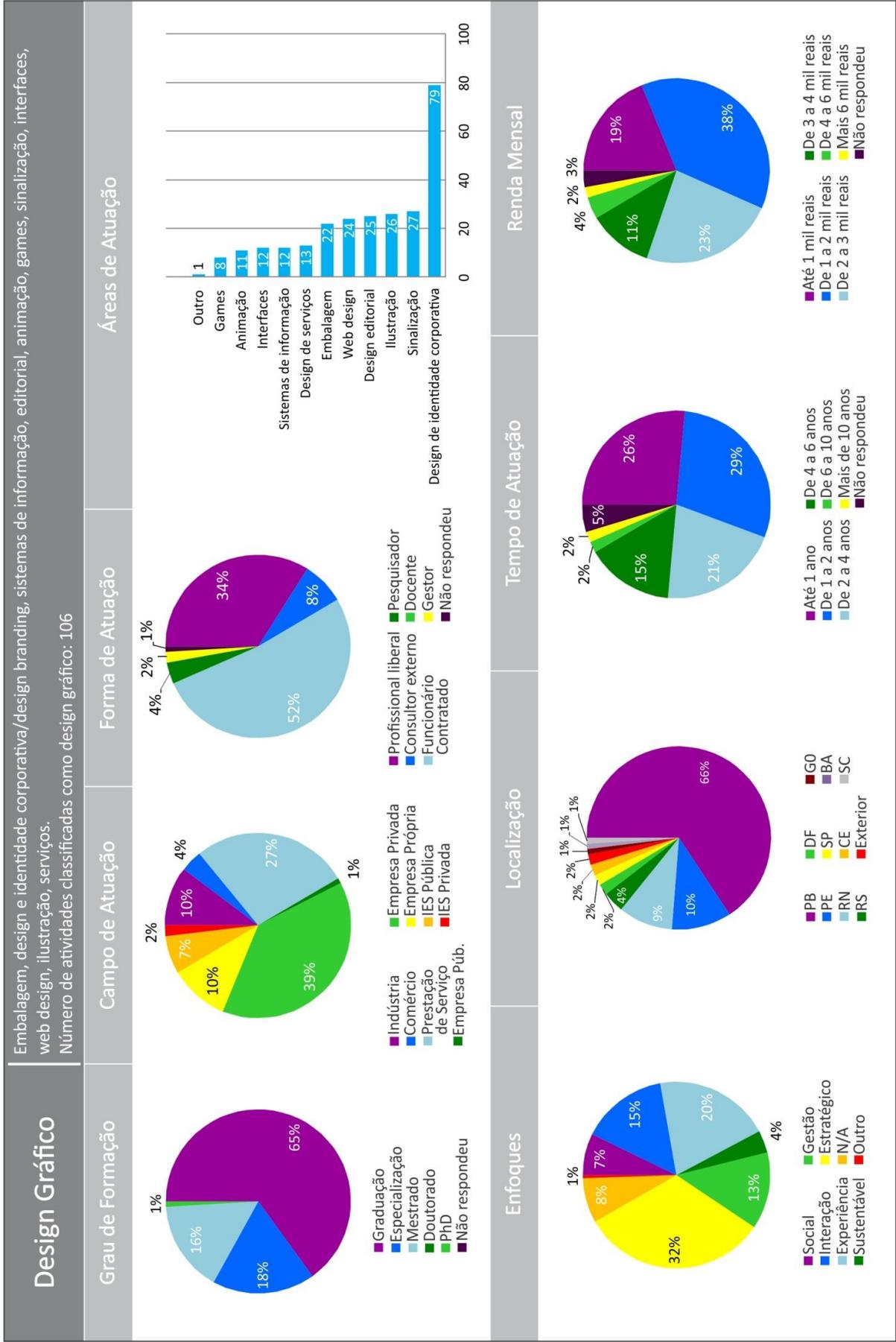


Figura 14 - Quadro do Design Gráfico

Identificaram-se 106 atividades classificadas como 'design gráfico', configurando-a como a classificação que apresenta o maior número de atividades exercidas pelos egressos, corroborando à tendência nacional de aumento de empregos nesta área, segundo dados da FIRJAN (2014).

A maior porcentagem referente à formação dos egressos é a graduação, com 65% do total de respostas, seguida da especialização (18%) e do mestrado (16%). O principal campo de atuação são as empresas privadas (39%) e a prestação de serviços (27%). As empresas própria e as indústrias apresentam porcentagem de 10% cada. A principal forma de atuação é como funcionário contratado (52%) e profissional liberal (34%). A presença de consultores externos, pesquisadores e gestores nesta área é pequena, com apenas 8%, 4% e 2%, respectivamente; 1% do total não respondeu à questão.

A principal área de atuação dentro do design gráfico configura-se como 'design de identidade corporativa/design *branding*', com 79 atividades. As atividades com menor representatividade são o design e games e o design e animação, com 8 e 11 atividades classificadas, respectivamente. O enfoque de maior destaque trabalhado nesta classificação foi o design estratégico, com 32% do total, seguido do design e experiência (20%), do design e interação (15%) e do design e gestão (13%).

Os estados de maior destaque para esta classificação são a Paraíba (66%), Pernambuco (10%) e Rio Grande do Norte (9%). Porém, observa-se a atuação de egressos nesta atividade em outros 7 estados, além da opção 'Exterior'. O tempo médio de atuação para esta classificação foi calculado em 1,7 anos. A renda média mensal, por sua vez, foi calculada em R\$1.785, configurando-se como um pouco acima da média paraibana (R\$ 1.614) e abaixo da média nacional (R\$ 2.760) para a área, segundo dados da FIRJAN (2014).

Optou-se por analisar separadamente a classificação 'móveis projetados' devido à alta ocorrência da atividade dentre os egressos respondentes. Esta, por sua vez, não foi classificada como fazendo parte do 'design de produto', pois, como visto anteriormente por Mozota (2011), Gomes (2006) e Rebouças (2013), integra a área do design de ambientes, responsável pela configuração dos mesmos e não necessariamente pelo desenvolvimento de produtos.

Em lojas de móveis projetados, os produtos que irão compor os ambientes encontram-se previamente planejados em um banco de dados de um *software* específico, usado para esta atividade, no qual o designer, projetista ou arquiteto pode apenas alterar suas configurações, como acabamentos, dimensões, ferragens pré-estabelecidas e acessórios, ou seja,

configurando os produtos de acordo com as necessidades específicas de cada ambiente. O quadro referente à classificação 'móveis projetados' pode ser observado na Figura 15.

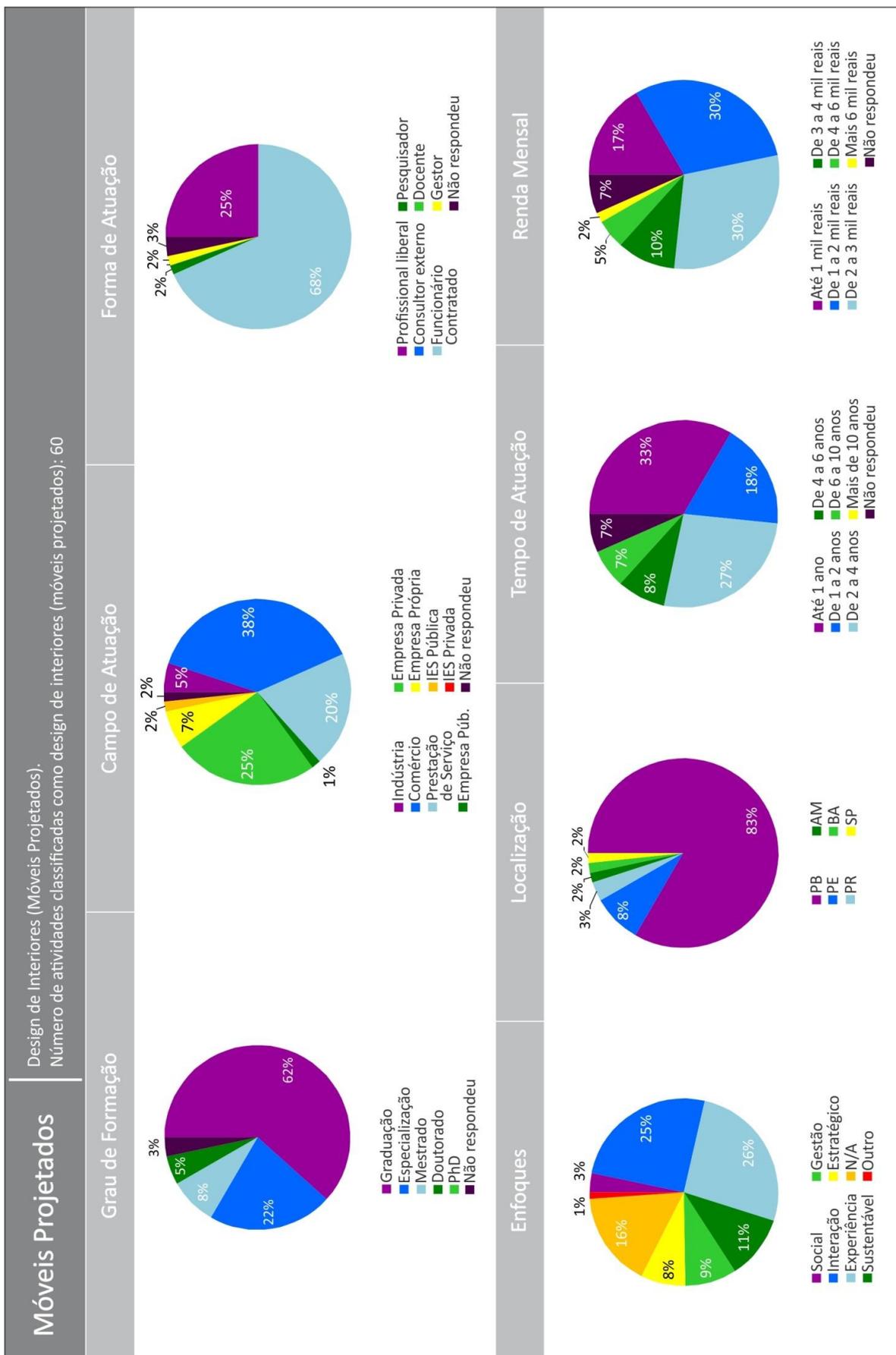


Figura 15 - Quadro da atividade Móveis Projetados

Identificaram-se 60 atividades exercidas pelos egressos nesta classificação, representando um número maior do que as atividades exercidas na área do ensino do design, do design de moda e do design de calçados. O número relativamente alto corrobora a tendência nacional de aumento de empregos na área do design de interiores e móveis projetados, segundo dados da FIRJAN (2014).

Observa-se que 62% dos egressos que atuaram ou atuam nesta área possuem apenas a graduação, enquanto 22% destes possuem algum tipo de especialização. O principal campo de atuação é o comércio, com 38% do total de respostas, seguido das empresas privadas (25%) e da prestação de serviço (19%), ou seja, cerca de 63% destas atividades foram realizadas em estabelecimentos de terceiros, o que pode ser confirmado pela porcentagem de funcionários contratados da área, que somam 68% do total. A segunda forma de atuação de maior destaque é o profissional liberal, com 25%; 3% do total não respondeu à questão.

Os principais enfoques trabalhados nesta atividade foram o design e experiência e o design e interação, com 26% e 25% do total de respostas, respectivamente. O resultado é um reflexo do objetivo da atividade, que é o de proporcionar a melhor adequação dos móveis a ambientes específicos, levando em consideração, predominantemente, a questão da interação entre o usuário e o produto e a experiência que será proporcionada por meio dele. O design estratégico configura-se como o enfoque de menor expressão, além da opção 'Nenhuma das alternativas' apresentar a maior representatividade em comparação com as demais classificações. Estes resultados podem confirmar a integração da referida atividade ao design de ambientes, como afirmam Gomes (2006), Mozota (2011) e Rebouças (2013), fazendo pouco uso das técnicas e processos de desenvolvimento de produtos intrínsecos à atividade do design de produto.

Os principais estados em que a atividade foi exercida foram a Paraíba (83%) e Pernambuco (8%), seguido de outros 4 estados de pouca expressão. O tempo médio de atuação para esta classificação é de 1,7 anos. Já a renda média mensal foi calculada em R\$ 2.000.

Observa-se que, mesmo com pouca especialização e pouco tempo de experiência na atividade, a renda média mensal configura-se como uma das maiores dentre as classificações observadas, sendo inferior apenas ao ensino do design. O resultado pode ser justificado pela aproximação da atividade com a arquitetura, que possui uma média salarial muito superior à média do segmento do design, tanto a nível local como nacional (FIRJAN, 2014). Além disso, pode ser justificado pela dinâmica de trabalho desta atividade, na qual os projetistas

geralmente recebem um salário fixo e também ganham uma participação no total de vendas que realizam.

Dessa forma, justifica-se a porcentagem de 17% indicando o ganho de até 1 mil reais (o valor do salário fixo), como também a ocorrência de faixas salariais mais altas, como de 3 a 4 mil reais (10%), de 4 a 6 mil reais (5%) e mais de 6 mil reais (2%); 7% não responderam a esta questão.

5.2.4 Formação Acadêmica

Os resultados das perguntas da seção referente à percepção dos egressos sobre a formação acadêmica podem ser observados nas figuras 16, 17, 18 e 19, que incluem a pergunta elaborada, a frequência ou porcentagem de respostas e os resultados obtidos aos questionamentos.

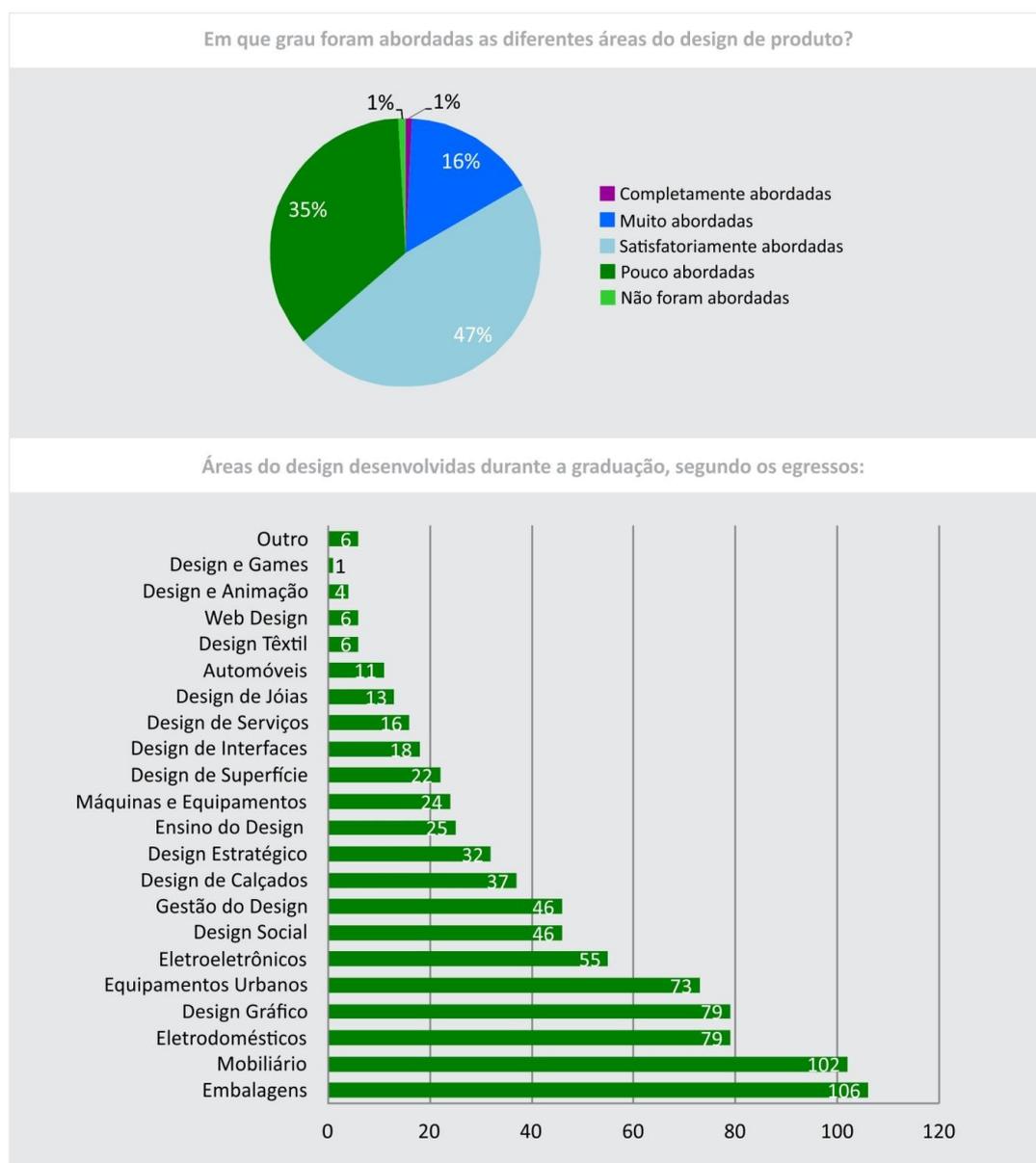


Figura 16 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'

De acordo com a opinião dos egressos, observa-se que as diferentes áreas do design foram satisfatoriamente abordadas durante a graduação. As principais áreas abordadas pelo curso, segundo os egressos, são as áreas mais "tradicionais" do design, cujos produtos finais do desenvolvimento de projetos se encaixam na ótica de 'desenho industrial', ótica esta na qual o curso pautava o seu currículo (UFCG, 2001). Tal afirmação pode ser ilustrada pela baixa pontuação das áreas 'web design', 'design de serviços' e 'design de interfaces'. As baixas pontuações de 'design de calçados', 'design têxtil' e 'design de joias' identificam também o distanciamento do curso à área específica do design de moda. Contudo, mesmo possuindo habilitação em produto, observa-se uma pontuação alta para a área do 'design gráfico'. Acrescido a isto, áreas que configuram-se dentro do conceito contemporâneo do design e que aparecem com pontuações altas são 'design social' e 'gestão do design'. O grupo caracterizado como 'Outros' proporcionaram as seguintes respostas: design sustentável (2), design emocional e brinquedos infantis para playground.

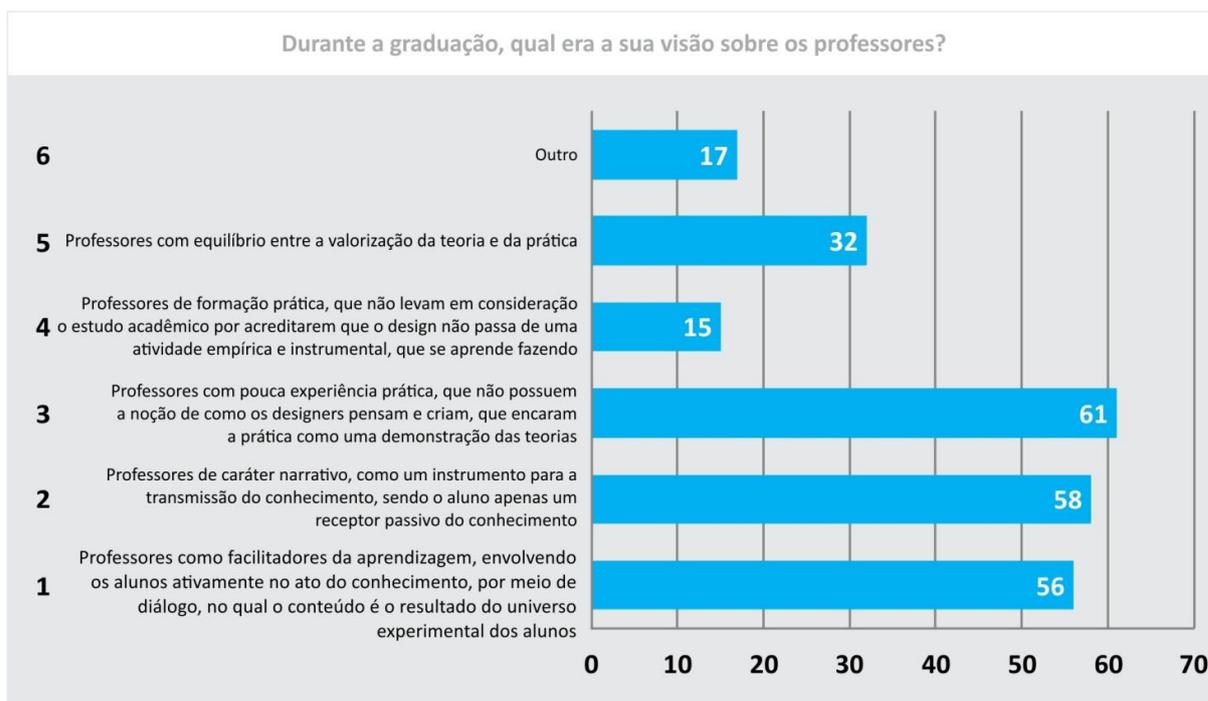


Figura 17 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'

Percebe-se que a visão sobre os professores é bastante diversa, pois 15 egressos marcaram simultaneamente as alternativas 1 e 2, que são claramente opostas, 10 egressos marcaram simultaneamente as alternativas 3 e 4, que também são antagônicas, e 7 egressos marcaram todas as alternativas.

Dentre as respostas do item 'Outros' (17), uma resposta comenta sobre professores com 'ideias muito divergentes da prática'; duas respostas mencionam a pouca experiência dos

professores no segmento industrial: "Professores em geral com pouca experiência prática, mas que tentavam (nem sempre funcionava) aproximar as disciplinas para o mercado. As aulas eram dinâmicas. Não chegávamos a ser um receptor passivo, mas a interação em algumas disciplinas foi complicada"; 6 respostas foram referentes a professores com práticas pedagógicas que prejudicavam os alunos e 6 respostas foram referentes à variedade de perfis de professores: "Havia professores de todos os tipos na graduação. Alguns com pouca experiência de mercado, mas com bom conteúdo teórico, e outros, o inverso. Dialogar com mais de um professor sobre a mesma atividade, mesmo que fora da sala de aula, era muito necessário para um melhor entendimento sobre os assuntos estudados."

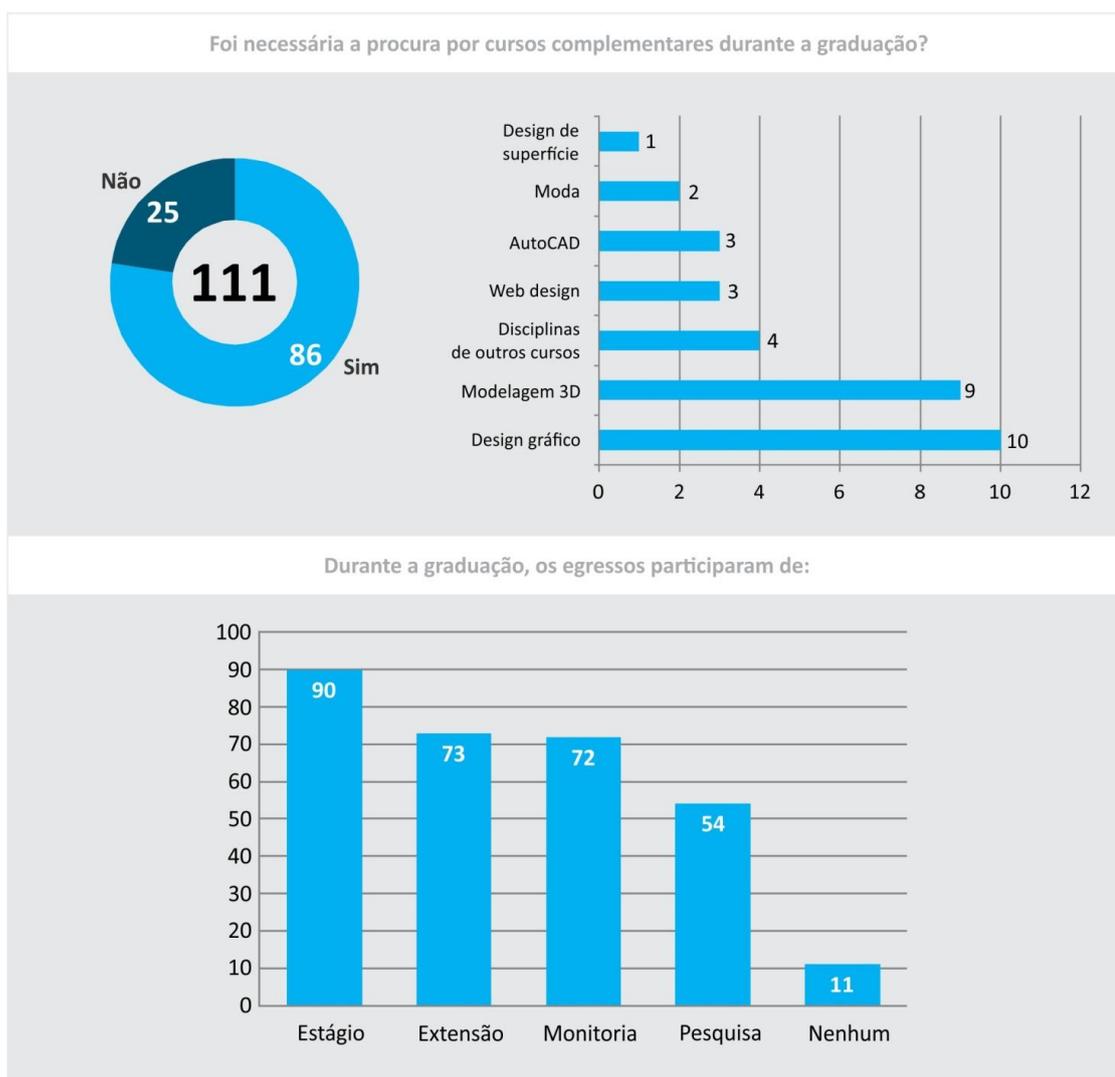


Figura 18 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'

Observa-se que 77% dos egressos que responderam à questão sobre a procura por cursos complementares afirmaram a necessidade dos mesmos, no qual os cursos de maior destaque são os da área do design gráfico e de modelagem 3D. Observa-se também uma alta frequência de participação dos egressos em atividades extracurriculares como estágios, projetos de extensão e monitoria.

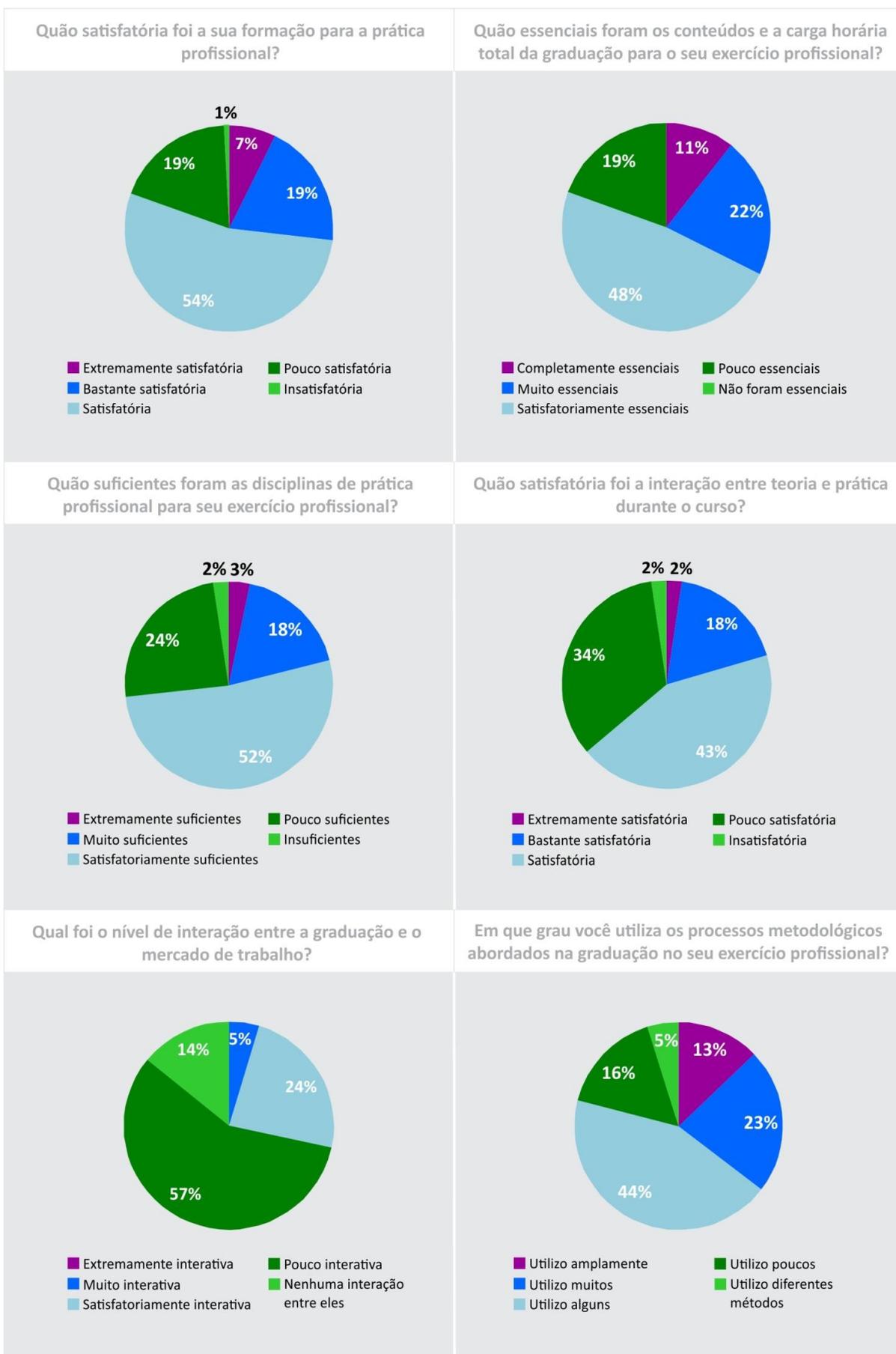


Figura 19 - Resultados da seção 'Formação Acadêmica'

Segundo os egressos, a formação recebida foi **satisfatória** para a atuação profissional, os conteúdos e a carga horária foram **satisfatoriamente essenciais** para o exercício profissional, as disciplinas de prática profissional, como as disciplinas de projeto e o Trabalho de Conclusão de Curso, foram apontadas como **satisfatoriamente suficientes** para o exercício profissional, a interação entre teoria e prática foi **satisfatória**, a interação entre a graduação e o mercado de trabalho foi **pouco satisfatória** e os egressos **utilizam alguns** dos processos metodológicos aprendidos na graduação em sua vida profissional.

Com relação à questão aberta referente aos pontos positivos do curso, 102 egressos deram suas contribuições, gerando um total de 158 observações, pois o caráter dissertativo da questão permite que as respostas abordem mais de um tema diferente. Estas foram classificadas de acordo com grupos de similaridade e, posteriormente, evidenciaram-se as observações mais frequentes de cada grupo. Alguns grupos não apresentaram observações diferenciadas. Dessa forma, foram observadas 19 categorias ou grupos de temas específicos, de acordo com os quesitos mais abordados pelos egressos. Os resultados referentes aos principais pontos positivos do curso, de acordo com a percepção dos egressos, podem ser observados na Figura 20.

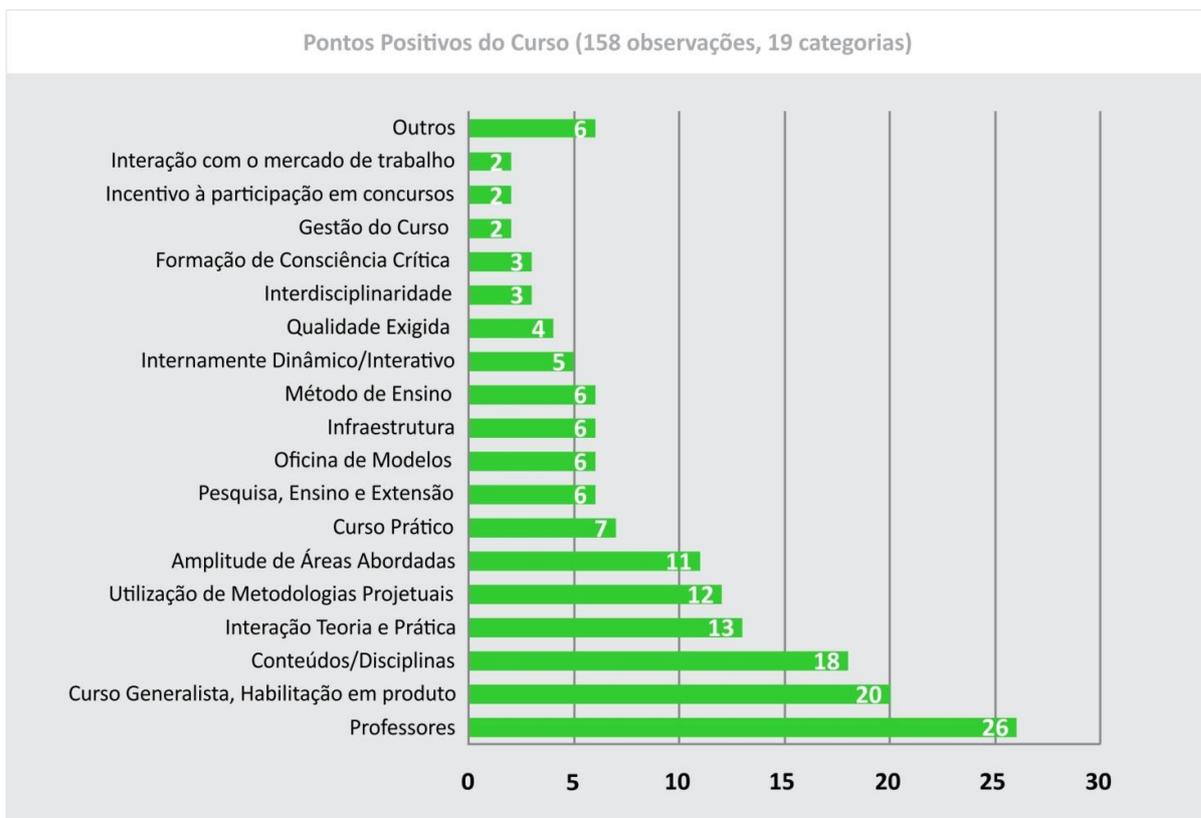


Figura 20 - Pontos positivos do curso

O grupo '**Professores**' (26 observações) apresentou diversas características similares com uma certa frequência, tais como: capacitados (5 observações), bons (4 observações),

dedicação (3 observações), disponíveis (3 observações), incentivadores (3 observações), boa relação com os alunos (3 observações), críticos, incríveis e experientes (1 observação cada).

No grupo '**Curso Generalista com Habilitação em Produto**' (20 observações), a grande maioria das observações aborda a questão da abrangência de áreas de atuação que o curso oferece por ser generalista, além do foco em produtos.

Com relação ao grupo '**Conteúdos/Disciplinas**', as observações citadas abordam o conteúdo transmitido (5), a abordagem estética, formal (3) e teórica (3), a abordagem funcional (2) e semântica (2), as disciplinas de processos de fabricação (2). O design de serviços, os fundamentos do design, as disciplinas de projeto, as disciplinas de representação bi e tridimensional, a disciplina de computação, de metodologia e de materiais, cada uma com uma observação.

O grupo '**Interação entre Teoria e Prática**' (13 observações) faz referência ao equilíbrio entre o desenvolvimento da questão teórica e sua aplicação prática no curso.

No grupo '**Utilização de Metodologias Projetuais**' (12 observações), os egressos destacaram principalmente a questão do ensino detalhado de metodologias para o desenvolvimento de projetos como um ponto positivo do curso, além da percepção da vasta aplicabilidade destas metodologias, não apenas no campo do desenvolvimento de projetos de produtos: "a metodologia usada no curso pode ser aplicada para qualquer campo da vida, [...] treinando e otimizando seu pensamento para solucionar problemas".

O grupo '**Amplitude de Áreas Abordadas**' (11 observações) faz referência a um vasto leque de áreas específicas do design as quais foram abordadas durante a graduação, que, segundo os egressos, proporcionaram uma grande carga de conhecimento, foi fundamental para ter uma noção ampla da profissão e permitiu desenvolver uma ótima base de conhecimentos sobre as atividades do design: "Abordagem de diversos temas afeitos da área de Design, que permite ao aluno aprender diversos aspectos e especializações da área, o que permite desenvolver atividades específicas na área em que este seja mais competente ou que seja de maior interesse". Contudo, não identificaram as áreas específicas que foram abordadas.

O grupo '**Curso Prático**' (7 observações) refere-se ao caráter prático do curso em suas disciplinas e atividades, alegando que este caráter motiva os alunos e que a grande exploração de modelos físicos desenvolve a capacidade de criar formas mais criativas e palpáveis. Identificam as disciplinas de Modelos Tridimensionais, Sistemas Funcionais, Desenho

Técnico, Técnicas de Representação Bi e Tridimensionais, Percepção da Forma e Projeto como disciplinas de natureza prática, em cujo o conjunto de habilidades promovidas por elas as tornam pontos positivos do curso.

O grupo '**Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão**' (6 observações) evidencia estes como pontos positivos no curso. Sobre este aspecto, um egresso afirmou que "muitas das habilidades desenvolvidas na formação superior vieram da participação nos projetos de pesquisa".

O grupo '**Internamente Dinâmico/Interativo**' (6 observações) aborda a questão das dinâmicas internas de curso, a interação com diferentes turmas durante algumas disciplinas e nos laboratórios, bem como uma grande interação entre os alunos.

O grupo '**Infraestrutura**' (6 observações) evidencia a melhoria da estrutura física do curso, tais como as salas, oficinas e as ferramentas para a utilização dos alunos. O grupo 'Oficina de Modelos' (6 observações), apesar de fazer parte da Infraestrutura do curso, foi evidenciado em detrimento de sua inserção no grupo Infraestrutura, pois, por possuir o mesmo número de observações, destacou-se como um quesito isolado. Neste grupo, as principais abordagens fazem referência à percepção de um laboratório satisfatório para a produção de modelos e mock-ups.

O grupo '**Método de Ensino**' (5 observações) faz referência a duas principais questões: a mudança de percepção dos alunos em relação aos produtos, às formas, às interações e ao próprio design após o curso (60%) e a capacidade de solucionar e encontrar problemas, ampliando a perspectiva sistêmica do aluno (40%).

O grupo '**Alto Grau de Qualidade Exigido**' (4 observações) faz referência à exigência de qualidade no que diz respeito a disciplinas de execução manual e à execução do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, segundo um egresso, "acaba por capacitar o aluno a correr atrás de suas qualificações e de fazer sempre o seu melhor".

O grupo '**Interdisciplinaridade**' (3 observações), refere-se à interação entre o design e outras áreas do conhecimento, bem como, segundo um egresso, a "visão da atuação do designer na interdisciplinaridade das áreas".

O grupo '**Formação de Consciência Crítica**' (3 observações) pode ser representado pela seguinte citação de um egresso:

Em equipes interdisciplinares percebo que outros profissionais pensam de modo "vou tentar até conseguir" mas quando tem pelo menos um designer,

ele busca várias respostas pra poder achar o melhor caminho para a finalidade. O principal ponto positivo do curso está em formar profissionais que se perguntam muito, antes de começar a fazer as coisas de qualquer jeito.

O grupo '**Gestão do Curso**' (2 observações) faz referência à coordenação do curso, atribuindo qualidades como organização, comprometimento com os alunos, maestria dos envolvidos e como "um exemplo a ser seguido". O grupo '**Interação com o Mercado de Trabalho**' (2 observações) aborda "Estudos e aplicabilidade de métodos direcionados ao mercado" e "Associação à dinâmica do mercado de trabalho".

O grupo '**Outros**' aborda as seguintes observações: Reconhecimento nacional do curso; título (diploma); curso dentro do Centro de Ciências e Tecnologia; vivência; curso atualizado – referindo-se à busca por "acompanhar as mudanças que ocorrem na prática do design e no ensino, como a mudança do Projeto Pedagógico do Curso", que ocorreu em 2013 – e localização, referindo-se à pulverização do ensino: "abrir possibilidades e novos horizontes para pessoas da área que moram na região e não podem investir em cursos melhores em outras regiões do país".

Com relação à questão aberta referente aos pontos negativos do curso, foram computadas respostas de 102 egressos, gerando um total de 308 observações que foram classificadas de acordo com grupos de similaridade, totalizando 22 categorias. Os resultados para esta questão podem ser observados na Figura 21.

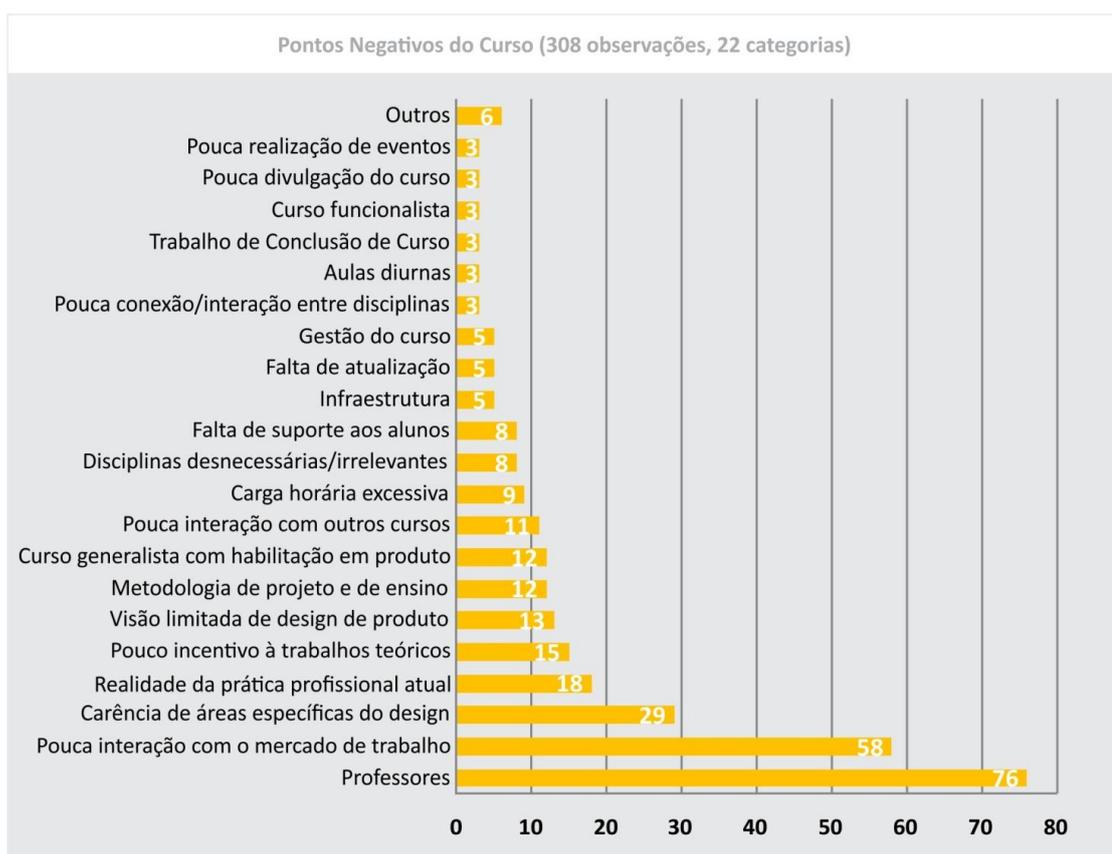


Figura 21 - Pontos negativos do curso

O grupo '**Professores**' (76 observações) apresentou diversas características similares com uma certa frequência, que podem ser observadas na Figura 22.



Figura 22 - Grupo 'Professores' - Pontos negativos

Evidencia-se a questão das atitudes e da didática dos professores como o ponto negativo mais citado dentre as observações, possuindo o mesmo número de observações de todo o grupo 'Professores' referente aos pontos positivos do curso. Quanto a isto, um egresso observou que "se a maioria dos professores tivessem tido um maior engajamento e proatividade, o curso/departamento poderia ter alcançado bons e novos horizontes".

A observação 'Falta de coerência e conflitos internos entre eles' aborda a questão da diferença de pensamentos e falta de unidade entre os professores. Neste grupo, a grande maioria das observações cita o prejuízo para os alunos como uma consequência: "Os professores possuíam diversos problemas de relacionamento, o que interferia na motivação dos alunos e na interdisciplinaridade das disciplinas"; "Professores conflitantes entre si que acabam atrapalhando o próprio desenvolvimento do curso. Poderiam unir esforços positivamente, mesmo com as diferenças".

A observação 'Pouca atualização' pode ser representada pela citação de um egresso: "Professores precisam estar sempre se reciclando, já que design é um curso muito dinâmico. Atualizar algumas metodologias de projeto e principalmente a didática".

O grupo '**Pouca interação com o mercado de trabalho**' (58 observações) é formado por algumas características principais: a pouca interação com o mercado de trabalho de forma geral (com empresas, indústrias, empresa júnior e escritórios de design), com 49 das 58

observações; poucas visitas técnicas (3 observações); pouca interação com a sociedade (3 observações) e Estágio (2 observações).

Algumas observações pertinentes ao tema foram: "Não existia interação entre o mundo acadêmico e o empresarial, fazendo com que os alunos saíssem da graduação totalmente inexperientes no mercado de trabalho"; "Carência de projetos envolvendo empresas reais nas disciplinas do curso, necessita maior integração academia e mercado"; "Falta de foco mercadológico, estratégico e prático para o profissional do design"; "Ausência de parcerias com grandes empresas (como ocorria nos cursos de elétrica e computação)"; "Não havia interação com a indústria, projetos em conjunto eram importantes para diminuir a distância entre teoria e prática"; "Trazer mais a indústria para dentro do curso, nós quando terminamos não temos nenhuma noção de mercado de trabalho, de empresas"; "A falha atuação do design na indústria deve ser trabalhado nas universidades, com novas estratégias, mais mercadológicas"; "Falta de projetos que levem à resultados concretos".

O grupo '**Carência de conteúdos de áreas específicas do design**' (29 observações) é caracterizado por duas diferentes observações: egressos que abordaram apenas a questão da pouca oferta/pouco aprofundamento em disciplinas de áreas específicas do design (9 respostas) e aqueles que especificaram quais eram estas disciplinas (20 respostas).

As disciplinas/áreas do design que, segundo os egressos, não foram abordadas ou foram abordadas de forma superficial durante a graduação são: Design de artefatos digitais, gestão em design, design e experiência, design estratégico, calçados, processos de fabricação, empreendedorismo, design gráfico, web design, design de interfaces, design e interação, atividades criativas, softwares (AutoCAD, InDesign, Photoshop, Illustrator, Modelagem 3D), moda, estudo dos usuários, design social e design e tecnologia. Houve ainda a sugestão de existirem mais disciplinas de projeto, de uma melhor abordagem de disciplinas da área de psicologia (para compreensão do usuário), de economia, protótipos, ergonomia e história da arte.

O grupo referente a pouca relação com a realidade da prática profissional atual e à realidade do contexto local, com 18 observações, identifica duas principais vertentes: a pouca relação com a realidade da prática profissional atual de forma geral (13 observações) e a pouca relação com a realidade do contexto local (5 observações). Algumas citações que ilustram esse grupo são: "(o curso) levava os alunos para a oficina e/ou laboratórios para realizar atividades totalmente fora do que o mercado pedia"; "Ainda existe uma grande distância entre a forma como o desenvolvimento de projetos é abordado no curso e como ele

realmente ocorre no mercado de trabalho" e "A capacidade de reconhecer a vocação do lugar onde está inserido são insuficientes".

No grupo '**Pouco incentivo a trabalhos teóricos**', as 15 observações computadas são ilustradas, segundo os egressos, pela pouca parceria com periódicos e pela pouca oportunidade em projetos de pesquisa, além de uma sugestão de criação de linhas de produções.

O grupo '**Visão limitada de design de produto**' (13 observações) aborda duas principais características: a crítica pura sobre a visão limitada de 'design' e de 'produto' (7 observações) e o não reconhecimento de determinadas áreas como produto (6 observações), que são identificadas por: design de calçados, design de superfície, eco design, design de serviços, produtos de forma não material, design social, moda, interface e design digital. Algumas citações que ilustram o referido grupo são: "'preconceito' acerca de algumas vertentes do design, como no caso do design de calçados, setor evidenciado na região do curso e pouco aceita entre os docentes [...] e serviços (resistência à forma não material do design)"; "Limitação de entenderem que design de produto não é apenas produto que possa ser pego (tangível)".

O grupo '**Metodologia de projeto e de ensino**' (12 observações) aborda cinco características principais: Métodos ultrapassados (4 observações); Métodos Projetuais sem unidade (3 observações); Abordagem rasa dos métodos (3 observações); Falta de coerência na aplicação dos métodos (1 observação); Métodos rígidos (1 observação). As citações que melhor ilustram esse grupo são: "A falta de unidade em relação aos métodos adotados nas disciplinas de projeto (ex: a cada nova disciplina de projeto, um professor desfazia do método do anterior, e dizia que aquela era a forma correta)"; "nível razoável com que a disciplina de metodologia para projeto era ministrada, na qual muitos alunos sequer conheciam os métodos mais tradicionais de projeto"; "Metodologias aplicadas de diferentes formas sem continuidade"; "Falta de uniformidade quanto à metodologia de ensino"; "Abordagem rasa das metodologias de projeto na disciplina de Metodologia de Projeto"; "Excesso de atividades práticas arcaicas".

O grupo '**Curso generalista com habilitação em produto**' (12 observações) critica a falta de especialidade do curso, visto que, segundo os egressos, produto é um campo muito amplo. Algumas opiniões dos egressos podem ser observadas a seguir: "Poderia ter uma formação específica, a ser escolhida pelo aluno na metade do curso"; "O curso não se aprofunda nem na área profissional, nem em ensino de design, nem em pesquisa acadêmica";

"Por ser muito abrangente oferece poucas disciplinas que realmente se aprofundam nas práticas"; "O curso é muito generalista, não se aprofunda em nada. [...] Durante o curso você vê tudo e não vê nada"; "Necessidade de um leque maior e bem focado em determinados setores de mercado, produtos ou serviços".

O grupo '**Pouca interação com outros cursos**' (11 observações) aborda a questão da falta ou insuficiência de interação com outros cursos dentro da própria UFCG, para realização de trabalhos em conjunto, além da sugestão de um maior incentivo à criação e desenvolvimento de projetos que envolvam os mesmos.

Com relação ao grupo '**Carga horária excessiva**' (9 observações), uma importante observação feita foi a seguinte: "A carga horária pesada demais para poder conciliar as disciplinas com alguma atividade extracurricular, como por exemplo estágio (para poder estagiar tive que atrasar o curso, por ter que colocar o mínimo de disciplinas possíveis a fim de conciliar ambos)".

O grupo '**Disciplinas desnecessárias e/ou pouco relevantes**' (8 observações) aborda a existência de algumas disciplinas que, na opinião dos egressos, não agregam o conhecimento necessário para um designer. Essa observação pode ser ilustrada pela opinião de um egresso: "não significa que apoio a diminuição da carga horária do curso, mas sim que a mesma deveria ser composta com algo útil ao aprendizado e desenvolvimento do aluno na academia, ao mesmo tempo que o prepara para o mercado".

O grupo '**Falta de suporte/pouco incentivo aos alunos**' (8 observações) possui três características principais: a falta de encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho, o pouco incentivo à participação em eventos e o pouco desenvolvimento de habilidades específicas. Algumas citações dos egressos que ilustram estas problemáticas são: "Falta de suporte ao aluno com relação à inserção ao mercado de trabalho, desde a disciplina de Estágio Integrado"; "Falta mostrar melhor alternativas reais para trabalhar e atuar no mercado"; "Quando você termina fica perdido. Designer pode ser tanta coisa que acaba sendo difícil saber qual sua vocação como designer"; "[...] focasse em desenvolver e agregar maior valor ao alunos egressos"; "Preparar o perfil do aluno para ter um espírito de autogestão e empreendedorismo".

O grupo '**Infraestrutura**' (5 observações) aborda a questão da subutilização de espaços físicos, com materiais e estrutura pouco favoráveis, o pouco investimento em laboratórios, com destaque para laboratórios de informática.

O grupo '**Falta de atualização/defasagem**' (5 observações) é composto por quatro características específicas: equipamentos, métodos e técnicas de produção de modelos físicos e protótipos antigos, conteúdos, softwares como AutoCAD e Corel e a pouca atualização de forma geral. O grupo pode ser ilustrado pelas seguintes citações: "Aulas e conteúdos pouco atualizados pra realidade da profissão", "Alguns dos programas ensinados no curso (AutoCAD, Corel, etc.) já se encontravam em desuso no mercado durante o curso, ou eram utilizados somente por empresas de pequeno porte" e "Tradicionalismo mantido em algumas disciplinas".

O grupo '**Gestão do curso**' (5 observações) apresenta críticas como "burocracia excessiva e nada funcional", "desorganização" e "pouco planejamento".

O grupo '**Pouca conexão/interação entre disciplinas**' (3 observações) faz observações quanto a pouca conexão entre as disciplinas, pouca interação entre elas e pouca ou nenhuma sequência/ligação entre as mesmas, pois, segundo os egressos, todas deveriam se complementar.

As 3 observações do grupo '**Aulas diurnas**' fazem uma crítica às aulas nos turnos matutino e vespertino, impedindo a realização de atividades remuneradas, "dificultando assim a vida do aluno no momento da transição academia/mercado".

O grupo '**Trabalho de Conclusão de Curso**' (3 observações) faz referência ao alto nível de exigência e à falta de unidade nos critérios de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso.

O grupo '**Curso funcionalista**' (3 observações) pode ser ilustrado com a seguinte citação: "As cadeiras de projeto não se preocupam em serem realistas, em detrimento do esforço por serem sistemáticas".

O grupo '**Pouca divulgação do curso**' (3 observações) aborda a falta de divulgação de pesquisas de alcance nacional e internacional, bem como a própria divulgação do curso propriamente dito, além de afirmar que sua rede de contatos é reduzida. Já o grupo '**Pouca realização de eventos**' (3 observações) evidencia a pouca realização de eventos, palestras e workshops, "principalmente com debates e reflexões sobre temas atuais". "Falta de eventos internos que melhorassem a pesquisa em design por parte dos alunos", além da sugestão de promoção de mais projetos e eventos que colocassem o aluno em contato com as diversas áreas do design.

Por fim, o grupo '**Outros**', com 6 observações de naturezas diferentes entre si, que não se encaixam em nenhum dos grupos anteriores ou até mesmo não competem ao curso, abordando questões sobre: poucas bolsas de monitoria; curso financeiramente caro; o fato de não haver mercado para suportar todos os formados; a falta de foco, às vezes, no industrial, deixando os alunos projetarem artefatos ou produtos que não seriam passíveis de produção em escala industrial, muitas vezes beirando objetos de arte; o enfoque na dimensão prática do design e disciplinas ministradas por outros cursos, não ligadas ao design.

5.2.5 Habilidades e Competências

Para analisar os resultados desta seção foram calculadas as médias e o desvio padrão de cada habilidade/competência listada e estabelecidos intervalos, cujas médias de 0 a 0,99 são caracterizadas como habilidades que não foram desenvolvidas; de 1 a 1,99 são caracterizadas como pouco desenvolvidas; de 2 a 2,99 são caracterizadas como satisfatoriamente desenvolvidas; de 3 a 3,99 são caracterizadas como muito desenvolvidas e a média 4 é caracterizada como completamente desenvolvida. As médias obtidas como resultado do desenvolvimento de habilidades e competências durante a formação acadêmica e a experiência profissional podem ser observadas na tabela 4, cuja cor amarela significa as habilidades pouco desenvolvidas, a cor verde claro significa habilidades satisfatoriamente desenvolvidas e o verde escuro, habilidades muito desenvolvidas.

Tabela 4 - Desenvolvimento de habilidades e competências dos egressos

Nº	Habilidade	Formação Acadêmica	Experiência Profissional	Egresso UFCG	Design hoje	Ensino hoje
1	Interdisciplinaridade, trabalho em equipe.	1,7 (1,0)	3,12 (0,8)	X	X	X
2	Sustentabilidade; Ética ambiental.	1,89 (0,9)	2,31 (1,0)	X	X	X
3	Flexibilidade; Adaptabilidade.	1,88 (1,0)	2,83 (1,0)	X		X
4	Visionário; Antecipado.	1,81 (1,0)	2,63 (1,0)	X		
5	Percepção sistêmica.	2,4 (1,0)	2,91 (0,9)	X		X
6	Consciência crítica da atuação.	2,11 (1,0)	2,83 (1,0)	X		
7	Ética.	2,54 (1,1)	3,06 (0,9)	X		
8	Perspectiva histórica; Percepção de valores.	2,48 (1,0)	2,47 (1,2)	X		X
9	Design colaborativo; Codesign.	1,89 (1,0)	2,32 (1,2)		X	
10	Design centrado no humano; design social.	1,97 (0,9)	2,41 (1,2)		X	
11	Autônomo, livre, independente, autocrítico.	1,97 (1,1)	2,68 (1,1)	X		X
12	Conhecimento de aspectos culturais.	2,13 (1,0)	2,64 (1,1)	X		
13	Conhecimento dos contextos local e global.	2 (1,0)	2,71 (1,0)	X		
14	Conhecimento dos processos de produção.	2 (1,0)	2,75 (1,0)	X		
15	Capacidade de sistematizar informações, de fazer pesquisa.	2,41 (1,0)	2,86 (1,0)	X		
16	Capacidade de representação 2D e	2,42 (0,9)	2,51 (1,1)	X		

	3D; modelos e protótipos.					
17	Conhecimento e aplicação de aspectos estéticos, de significado, semânticos e semióticos.	2,48 (0,9)	2,72 (1,0)	X	X	
18	Conhecimento do contexto econômico.	1,62 (1,0)	2,6 (1,0)	X		
19	Processo metodológico para o desenvolvimento de produtos.	2,64 (0,9)	2,87 (1,0)	X		
20	Conhecimento e aplicação de tecnologias.	2 (1,0)	2,7 (1,1)	X	X	
21	Empreendedorismo.	1,6 (1,1)	2,33 (1,2)	X		X
22	Capacidade de gerenciar.	1,81 (1,2)	2,79 (0,9)	X	X	
23	Aspectos estruturais e funcionais do produto.	2,35 (0,9)	2,82 (1,0)	X		
24	Conhecimento de aspectos ergonômicos e de usabilidade.	2,44 (0,9)	2,84 (1,0)	X		
25	Domínio dos fundamentos do design e da linguagem visual.	2,78 (0,8)	3,06 (1,0)	X		
26	Conhecimento básico dos aspectos legais do design.	1,7 (1,0)	2,14 (1,0)	X		
27	Acompanhamento e avaliação de resultados dos trabalhos.	2 (0,9)	2,93 (0,9)			
28	Criatividade e Inovação.	2,46 (0,9)	2,9 (0,9)	X	X	
29	Curioso e Atento.	2,62 (1,0)	3,19 (0,8)	X	X	X
30	Possui uma sólida cultura de design e arte.	2 (1,0)	2,46 (1,1)			

Observa-se que, durante a formação acadêmica, a maioria das habilidades e competências que foram consideradas pouco desenvolvidas são habilidades pessoais dos egressos, como a flexibilidade, a adaptabilidade, ser visionário e antecipado, autônomo, independente e autocrítico. Observa-se ainda o pouco desenvolvimento de habilidades contemporâneas do design, como o design colaborativo e o design centrado no humano, que são habilidades não mencionadas como perfil desejado do egresso no currículo em estudo.

O pouco conhecimento dos contextos econômicos e legais do design, o pouco desenvolvimento do empreendedorismo e da capacidade de gerenciar dizem respeito a pouca abordagem destes conteúdos durante a graduação, como poderá ser visto na próxima análise. Já a interdisciplinaridade e a sustentabilidade são conceitos antigos e amplamente debatidos e consolidados na área – conforme observado por Cardoso (2004) – porém, os egressos obtiveram um baixo desenvolvimento destes durante a graduação.

O restante das habilidades foram 'satisfatoriamente desenvolvidas', caracterizando-se, principalmente, por aquelas que se referem aos conhecimentos essenciais das principais etapas do desenvolvimento de projetos, além de características intrínsecas à atividade, como a criatividade, a inovação, a curiosidade, a atenção e a ética.

Com relação às habilidades e competências desenvolvidas durante o exercício profissional dos egressos, observa-se que a grande maioria foi classificada como 'satisfatoriamente desenvolvida'. As únicas habilidades 'muito desenvolvidas' foram a interdisciplinaridade, a consciência da atuação, o domínio dos fundamentos do design e a habilidade pessoal 'curioso e atento'.

Observa-se que as habilidades consideradas contemporâneas da atividade do design, tais como a sustentabilidade, o design colaborativo, o design centrado no humano e a capacidade de gerenciar foram satisfatoriamente desenvolvidas, porém com médias baixas. O desenvolvimento superficial da sustentabilidade pode ser confirmado pelas frequências deste enfoque nas atividades profissionais exercidas pelos egressos, pois obteve uma porcentagem média de 10% nas diversas classificações.

O conhecimento e a aplicação de tecnologias e de aspectos estéticos, de significado, semânticos e semióticos foram mais bem desenvolvidos. Quanto aos últimos, o resultado pode ser confirmado pelos enfoques do design e interação e do design e experiência obtidos nas diversas classificações das atividades profissionais, com porcentagens médias de 18% e 16%, respectivamente. A interdisciplinaridade, por sua vez, configura-se como uma habilidade muito desenvolvida.

A comparação entre as médias de desenvolvimento das habilidades e competências durante a formação acadêmica e o exercício profissional pode ser observada na Figura 23, na qual as habilidades desenvolvidas na formação acadêmica estão representadas pela linha azul e as habilidades desenvolvidas durante o exercício profissional estão representadas pela linha laranja.

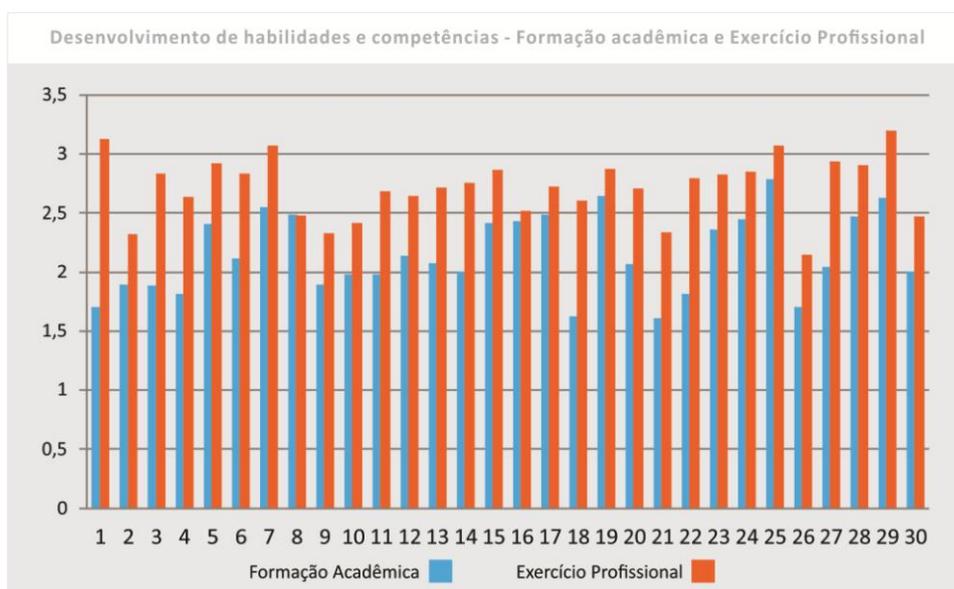


Figura 23 - Comparação entre o desenvolvimento de habilidades na graduação e no exercício profissional

O desenho das médias referentes ao desenvolvimento das habilidades seguem um padrão com poucas alterações, no qual a média de desenvolvimento das habilidades durante a formação acadêmica para a prática profissional é de aproximadamente 30%. Contudo, algumas habilidades se comportaram de forma diferente da média geral.

A interdisciplinaridade e o trabalho em equipe (1), a flexibilidade e a adaptabilidade (3), o espírito visionário e antecipado (4), a perspectiva histórica e a percepção de valores (8), a capacidade de ser autônomo, livre, independente e autocrítico (11), o conhecimento dos contextos local e global (13), o conhecimento dos processos de produção (14), a capacidade de representação 2D e 3D, de desenvolver modelos e protótipos (16), o conhecimento do contexto econômico (18), a capacidade de gerenciar (22) e a competência no acompanhamento e avaliação de resultados dos trabalhos (27) são as habilidades e competências com as maiores disparidades entre a graduação e o mercado de trabalho.

Dentre as habilidades citadas, observa-se que todas são menos desenvolvidas durante a formação acadêmica do que no exercício profissional, exceto a perspectiva histórica e percepção de valores (8) que sofre uma inversão, apresentando média menor no exercício profissional do que na formação acadêmica, identificando assim a pouca valorização desta habilidade nas atividades profissionais exercidas pelos egressos.

5.3 Análise das bases de dados 1 e 2

5.3.1 Perfil profissional

Verificou-se que, dentre os 55 egressos que trabalham atualmente na área de formação, pouco menos de sua metade (49%) exercem uma atividade não ligada à docência, enquanto 51% são professores atualmente. Dentre as 26 atividades identificadas, 50% dos egressos atuam na Paraíba e 3 egressos (11%) atuam no exterior. Os 9 egressos restantes atuam nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. As principais formas de atuação são na indústria (46%) e com empresas próprias (34%), atuando como profissionais liberais (46%) e funcionários contratados (38%).

Dentre os 13 egressos que atuam com design de produto na Paraíba atualmente, 7 exercem sua profissão em empresa própria e apenas 3 atuam em uma indústria, demonstrando assim o pouco campo de atuação local no setor industrial. O fato pode justificar-se pela configuração do parque industrial local, no qual 69,5% são microempresas (FIEPB, 2016) e, como visto anteriormente, estas possuem uma tendência a não valorização do design local e

ainda possuem uma cultura de cópia em detrimento da criação de produtos originais, como visto por Cara (2008), Castro e Braga (2012) e Moraes (2008).

A renda média mensal dos egressos que exercem, atualmente, atividades não ligadas à docência na área do design de produto, foi de R\$ 2.333, caracterizando-se como maior do que a média paraibana e um pouco abaixo da média brasileira para o segmento. Verifica-se que a faixa salarial de 3 a 4 mil reais provém de atividades exercidas em empresas próprias de pequeno porte ou atuando como pesquisador. As faixas salariais de 1 a 2 mil reais e de 2 a 3 mil reais provêm de atividades exercidas em indústrias e as faixas de até 1 mil reais e de 1 a 2 mil reais, de empresas próprias com um número reduzido de colaboradores ou até mesmo de trabalho autoral.

Com relação às atividades já exercidas pelos egressos, observa-se que o número de atividades classificadas como design de produto (excetuando-se as atividades ligadas à docência na área) é menor do que o número de atividades exercidas em outras áreas do design (excetuando-se também as atividades ligadas à docência destas outras áreas), como o design gráfico e o design de interiores (móveis projetados). O número de atividades ligadas à área de formação é de 88 atividades, enquanto apenas no design gráfico tem-se 106 atividades. Na área de móveis projetados tem-se 60 atividades, totalizando 166 atividades realizadas em outras áreas do design que não produto, ou seja, quase o dobro do número referente à área de formação dos egressos.

Em relação à totalidade de atividades exercidas pelos egressos e a renda média das mesmas, observa-se que estas são bastante similares entre si, variando de R\$ 1.640 para o design de calçados, R\$ 1.750 para o design de produtos, R\$ 1.760 para o design de moda e R\$ 1.785 para o design gráfico. No entanto, as áreas do ensino do design e do design de interiores (móveis projetados) se destacam com médias maiores (R\$ 3.185 e R\$ 2.000, respectivamente).

O exposto pode justificar o número considerável de atividades exercidas na área do design de interiores em detrimento do design de moda, por exemplo. O design de interiores conta com 62% de egressos que possuem apenas graduação, enquanto 60% dos egressos que exerceram ou exercem atividades na área de moda possuem algum tipo de especialização e, mesmo assim, a área de moda possui uma renda média menor do que a área do design de interiores. De forma geral, as maiores faixas de renda são das atividades exercidas predominantemente no Sul, Sudeste ou no exterior.

Os estados de maior concentração das atividades profissionais exercidas pelos egressos são a Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Existe pouco ou quase nenhum exercício de atividades ligadas ao design em empresas públicas. Observa-se a ampla utilização do design como uma ferramenta estratégica nas áreas do design gráfico e do design de produto. Porém, na área do design de interiores e do ensino do design, o referido enfoque é pouco utilizado. Em contrapartida, os enfoques do design social e do design sustentável são pouco utilizados nas atividades voltadas à produção, enquanto são razoavelmente utilizados no ensino do design.

5.3.2 Formação acadêmica e Habilidades e Competências

1 - Adaptação à realidade regional e ao mercado de trabalho: a pretensão do currículo de adaptação à realidade regional e ao mercado de trabalho é legítima, porém, os meios para alcançá-la são equivocados, pois caracteriza-os como "por meio da adaptação de seus conteúdos à demanda exigida" (UFCEG, 2001). Ou seja, o principal meio para conseguir o objetivo é através de disciplinas com conteúdos específicos e não de uma aproximação e interação real com o mercado de trabalho.

Na opinião dos egressos, através do resultado da pergunta "Qual foi o nível de interação entre a graduação e o mercado de trabalho?", o resultado demonstra que houve pouca interação entre os mesmos. A opinião é confirmada através dos grupos 'Pouca Interação com o mercado de trabalho' (58 observações) e 'Realidade da prática profissional atual' (18 observações), referentes à questão 'Pontos negativos do curso'. Em comparação com o grupo 'Interação com o mercado' (referente aos pontos positivos do curso e com apenas 2 observações), os grupos referentes aos pontos negativos possuem um quantitativo maior de observações, confirmando assim a percepção dos egressos sobre a pouca interação do curso com o mercado de trabalho e sobre o fato do curso não estar contextualizado com o seu entorno.

Como afirma Cardoso (2012), a pulverização do ensino é um aspecto positivo justamente por deter maior possibilidade de adaptação às peculiaridades locais em termos de mercado, ajustando seu ensino de acordo com ele. Que para formar profissionais aptos ao mercado, é necessário expô-los à indústria, às realidades dos processos de produção e administração. Que ignorar o poder do mercado é uma atitude preocupante, visto que o design é uma atividade estritamente ligada a ele e que quanto mais o ensino souber se integrar ao mercado, à indústria e ao meio cultural, maiores as chances de um aprendizado verdadeiro. As definições das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2003) afirmam esperar que as IES

elaborem suas propostas de forma que melhor atendam as peculiaridades das regiões nas quais se inserem. Mozota (2011) também comenta que o senso comum no ensino do design é a participação em projetos reais por meio de convênio entre a academia e empresas, ou seja, por meio de projetos aplicados.

Quanto a isso, alguns egressos comentam que:

Um dos maiores defeitos do curso na minha opinião é a falta de envolvimento com a indústria. Campina Grande tem uma grande variedade industrial, seria muito interessante se as empresas fossem envolvidas com os alunos e que os estágios daí surgissem. Falta envolvimento industrial, falta prática projetual voltada para a produção.

O curso de Design da UFCG vive numa realidade paralela ao contexto em que está inserido. As ações voltadas à sociedade, o contato com outras áreas do conhecimento, bem como a capacidade de reconhecer a vocação do lugar onde está inserido são insuficientes. Campina Grande, por exemplo, é um dos maiores polos calçadistas e, no entanto, o que o curso produz para este polo? Nada. Campina Grande possui uma demanda para profissionais da área de gráfico muito maior do que para projetistas de produtos funcionais. Mas o curso não se envolve com empenho nessa realidade. Não seria de se esperar que o curso se adequasse ao lugar em que está inserido, produzindo profissionais capacitados para as demandas que a sociedade local exige?

Em apenas uma disciplina tive a oportunidade de criar um produto para um briefing real de mercado. No restante foram sempre ideias fictícias, com uso de grandes tecnologias que dificilmente seriam aplicadas. Acho que poderíamos ter ideias reais, para um público e uma necessidade real, para que assim pudéssemos nos aproximar mais do mercado.

Para mim é incompreensível um curso de bacharel não interagir com o mercado. [...] não passamos por uma indústria, brincávamos de "faz de conta". Talvez, por isso, o mercado de trabalho campinense/paraibano seja tão escasso e as empresas sequer saibam da necessidade de se ter um profissional designer em seu corpo de funcionários.

Quanto à falta de aproximação com o mercado de trabalho e à falta de contextualização ao entorno em que se insere, observa-se que esse é um problema antigo. Da mesma forma que Couto (2008), Cardoso (2014; 2012), Moraes (2006), Souza Leite (2007) e Silva et al (2012) analisaram o implante mal traçado do ensino do design, em 1963 com a ESDI – no qual o ensino surgiu com cunho mais ideológico do que pedagógico, sem refletir sobre o contexto no qual estava sendo inserido e, conseqüentemente, não se adaptando à produção e à realidade local –, pode-se aplicar o ocorrido à época para a realidade atual do curso de Design da UFCG. Segundo os autores citados, essa implantação ainda carrega conseqüências para o ensino do design atual. Esta afirmação confirma-se através dos resultados demonstrados.

Algumas citações dos egressos demonstram esta realidade:

Aqui em Campina Grande e região temos basicamente duas opções pra quem se forma: lojas de móveis projetados ou agências de publicidade. Não somos (ou eu e muitos que se formaram comigo) qualificados para atuar em nenhuma das duas áreas, saímos de uma universidade competindo com "micreiros" ou "operadores de Promob", onde muitas vezes perdemos nessa disputa [...].

Não temos mercado para suportar todos os formados, fazendo com que a área de atuação seja diferente da de formação!

O exposto pode ser confirmado pelo número de atividades classificadas como design gráfico (106 classificações) em detrimento das atividades classificadas como design de produto (88 classificações), além do grande número de classificações para a área de móveis projetados (60 classificações) em detrimento da área de calçados (16 classificações), por exemplo, que se caracteriza como uma das principais atividades produtivas locais, segundo a FIEPB (2016).

Confirma-se o exposto pelo número de egressos que trabalham atualmente na área do design de produto, em atividades não ligadas à docência: 27 de um total de 146, ou seja, aproximadamente 18% do total. Observa-se ainda que, dentre os 26 egressos que foram analisados e que exercem atualmente uma atividade ligada ao design de produto, 9 possuem empresa própria, restando assim 17 egressos que atuam no mercado de trabalho em indústrias ou empresas de terceiros, confirmando, dessa forma, a opinião dos egressos sobre o pouco campo de atuação para o designer de produto em âmbito regional e a pouca valorização deste profissional pelas empresas aptas à sua absorção.

2 - Formação mais ampla nas diferentes áreas do design - A busca por uma maior **flexibilidade** no currículo, através da implementação de disciplinas complementares flexíveis, foi caracterizada pelos egressos como satisfatória, de acordo com as respostas à pergunta "Em que grau foram abordadas as diferentes áreas do design?". O grupo 'Carência de conteúdos de áreas específicas do design' (referente à questão 'Pontos negativos do curso', com 29 observações) se contrapõe ao grupo 'Amplitude de áreas abordadas' (referente à questão 'Pontos positivos do curso', com 11 observações). Dessa forma, apesar do grupo referente aos pontos negativos do curso citar a pouca abordagem de áreas específicas do design, 47% dos egressos respondentes acreditam que estas foram satisfatoriamente abordadas.

Contudo, as opiniões acerca da pouca abordagem às diferentes áreas do design podem ser justificadas pelo grupo '**Visão limitada do design de produto**' (referente à questão

'Pontos negativos do curso', com 13 observações), em cujo os egressos alegam que o curso possui uma visão limitada do que seja produto. O exposto pode ser confirmado através da determinação do Projeto Político Pedagógico ao caracterizar a atividade do design como 'desenho industrial', entendendo-o apenas como uma atividade que desenvolve produtos de uso, aptos a serem fabricados industrialmente (UFCEG, 2013).

Apesar do nome do curso ter sido modificado em 2011, de 'Desenho Industrial' para 'Design' (UFCEG, 2011), entende-se que a mudança não ocorreu pela percepção das modificações que o conceito implica, mas pela determinação dos Referenciais Curriculares Nacionais estabelecidos em 2010, da mudança de nomenclatura de todos os cursos da área para sua forma mais "generalizada".

O Mec (2003) define, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, que os cursos deverão comprometer-se com as mudanças nos âmbitos social, político, econômico, cultural, no campo das ciências, da tecnologia e nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, observa-se a falta de atualização do curso neste sentido, pois, segundo Cardoso (2004), a natureza do produto industrial altera-se para algo imaterial, como a informação e a experiência, desde as décadas de 40 e 50. Cara (2008), por sua vez, afirma que a própria nomenclatura da atividade foi revista, de 'desenho industrial' para 'design', a partir dos anos 70, no qual era possível localizar artigos no Brasil que se utilizavam apenas do termo 'design' já em 1975, ou seja, antes mesmo do curso ter sido criado.

Como exposto por Cara (2008), através da análise das definições de 'desenho industrial' pelo ICSID ao longo do tempo, bem como através da análise da transição do termo 'desenho industrial' para 'design', observa-se que o contexto vigente identifica os novos produtos como aqueles que se constituem de informações, experiências, interações, imaterialidade. No entanto, os egressos afirmam que o curso, além de possuir uma visão limitada da configuração contemporânea dos produtos, também são reticentes quanto à abordagem de produtos considerados "tradicionais", principalmente quando relacionados à área de moda (calçados, joias), como é possível constatar quando observadas as respostas do grupo 'Visão limitada do design de produto' e das respostas sobre a identificação das áreas do design desenvolvidas durante a graduação.

Quanto à interação com outras áreas do conhecimento, ou seja, a **interdisciplinaridade** no design, afirma-se que, de acordo com a opinião dos egressos, foi um aspecto pouco abordado. Algumas respostas que comprovam esta afirmação são o grupo 'Pouca interação com outros cursos' (referente à questão 'Pontos **negativos** do curso', com 11

observações) em detrimento do grupo 'Interdisciplinaridade' (referente à questão 'Pontos **positivos** do curso', com apenas 3 observações). Além disso, o desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação acadêmica é apontada pelos egressos como uma das habilidades de média mais baixa (1,7) dentre todas, caracterizando-a como pouco desenvolvida.

A interação entre teoria e prática, por sua vez, foi determinada pelo currículo através das disciplinas de Estágio Supervisionado, do 1 ao 8. Na opinião de 126 egressos, esta interação foi satisfatória, de acordo com o resultado da pergunta "Quão satisfatória foi a interação entre teoria e prática durante o curso?". Além disso, foram obtidas 13 observações sobre o grupo 'Interação ente teoria e prática', referente à questão 'Pontos positivos do curso', além de 7 observações positivas sobre o caráter prático do curso.

Observa-se que a interação entre teoria e prática pode ser analisada em dois contextos diferentes: a interação de forma interna ao curso e a interação de forma externa a ele. Quando analisado do contexto interno ao curso, refere-se à prática e ao fazer manual. Dessa forma, nota-se que os egressos percebem-no como bastante prático e interativo, cuja teoria é sempre aplicada no desenvolvimento de projetos, produtos e na confecção de modelos. Verifica-se essa confirmação a partir das observações positivas do grupo 'Oficina de modelos', por exemplo. Porém, a interação entre teoria e prática no contexto externo ao curso, referente à aplicabilidade real e concreta destes projetos, é vista como pouco desenvolvida, como pode-se observar na análise do tópico 1.

3 - Atividades complementares à formação do aluno - A implementação de atividades extracurriculares de ensino, pesquisa, extensão e estágios, segundo os resultados apontados pelos egressos, foi realizada com sucesso, pois 62,5% de um total de 144 egressos realizaram estágio durante o curso, 50,7% realizaram algum projeto de extensão, 50% realizaram algum projeto de monitoria, 37,5% realizaram algum projeto de pesquisa e apenas 7,6% não realizaram nenhuma das atividades citadas. O grupo 'Projetos de ensino, pesquisa e extensão' (referente aos pontos positivos do curso), apesar de possuir um quantitativo baixo de observações (6), corrobora o exposto.

Observa-se assim a irrelevância do problema apontado pelo curso sobre o impedimento da participação dos alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, pois a grande maioria conseguiu participar dos mesmos.

Contudo, o grupo 'Pouco incentivo a trabalhos de caráter teórico, pesquisa e publicação' (referente aos pontos negativos do curso, com 15 observações), ilustra o pouco incentivo à

pesquisa, à publicação, a parcerias com periódicos e a pouca oportunidade em projetos de pesquisa. Acrescido a isto, o currículo do curso determinava a participação em trabalhos de pesquisa, ensino, extensão e o estágio como meios para iniciar a transição da academia para o mercado de trabalho. No entanto, os egressos afirmam que essa transição não ocorreu da maneira esperada, como pode ser observado pelas respostas do grupo referente aos pontos negativos do curso 'Falta de suporte aos alunos', com 8 observações, no qual os egressos afirmam, entre outras coisas, a falta de encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho, além do que já foi sobre a pouca interação com o mercado de trabalho.

4 - Área de humanidades - os resultados referentes à área de humanidades (caracterizada por conhecimentos nas áreas de história e filosofia, comunicação, legislação, economia e administração) podem ser observados levando em consideração o desenvolvimento de algumas competências durante a formação superior, tais como: a 'Perspectiva histórica e percepção de valores', caracterizada como uma habilidade satisfatoriamente desenvolvida (média 2,48), que pode ser justificada pela expressão cada vez maior de disciplinas desta área no currículo; as habilidades '**Conhecimento do contexto econômico**' e '**Conhecimento básico dos aspectos legais do design**' foram consideradas pouco desenvolvidas durante a formação superior, com médias 1,62 e 1,7, respectivamente. Uma possível justificativa é o pouco direcionamento de disciplinas para estes temas específicos. A única disciplina que contemplava os aspectos econômicos consistia em "Noções de Economia", porém, era ministrada por outro departamento, podendo ocasionar uma falha na relação entre o conteúdo abordado e a área do design. Havia também uma única disciplina complementar obrigatória direcionada para o conhecimento dos aspectos legais do design: 'Legislação e Normas'.

5 - Área de tecnologia - os resultados referentes à área de tecnologia (caracterizada por conhecimentos sobre produção, materiais, processos, planejamento e administração da produção) podem ser observados levando em consideração algumas competências, tais como o '**Conhecimento dos processos de produção**' e o '**Conhecimento e aplicação de tecnologias**', com médias 2 e 2,06, respectivamente, sendo caracterizadas como habilidades satisfatoriamente desenvolvidas, porém, com médias no limite mínimo aceitável para esta classificação. O resultado pode ser justificado pela carga horária de disciplinas direcionadas para estas áreas, que, apesar de sempre constarem no currículo, não apresentavam muita expressão. Além disso, as disciplinas da área de produção (Processos de Fabricação e Teoria dos Materiais) eram ministradas por outros departamentos, podendo acarretar em uma falta de integração maior entre o conhecimento transmitido e a área do design.

6 - Área de projeto - caracterizada pelo conhecimento da prática projetual, levando em consideração disciplinas como usabilidade, técnicas de representação, metodologias de projeto e marketing, podem-se observar os resultados referentes à área de projeto levando em consideração algumas competências, tais como a capacidade de representação 2D e 3D, de desenvolver modelos e protótipos (média 2,42), a capacidade de sistematizar informações, de fazer pesquisa (média 2,41), o conhecimento de aspectos estruturais e funcionais do produto (média 2,35), o conhecimento de aspectos ergonômicos e de usabilidade (média 2,44), o conhecimento e aplicação de aspectos estéticos, de significado, semânticos e semióticos (média 2,42) e o conhecimento de aspectos culturais (média 2,13), consideradas satisfatoriamente desenvolvidas durante o curso. Além destas, o conhecimento dos contextos local e global e a competência no acompanhamento e avaliação de resultados dos trabalhos, com médias 2,07 e 2,04, respectivamente, foram consideradas satisfatoriamente desenvolvidas, apesar de apresentarem médias no limite mínimo aceitável para esta classificação.

O resultado pode ser compreendido pela alta carga horária direcionada para disciplinas teóricas dos fundamentos do design, que ganharam cada vez mais expressão com as modificações curriculares, caracterizando-se como a maior área do currículo em termos de carga horária.

O desenvolvimento satisfatório da capacidade de representação 2D e 3D e do desenvolvimento de modelos e protótipos, especificamente, também pode ser confirmada pelo grupo 'Oficina de Modelos' e 'Curso prático', referentes às respostas da questão 'Pontos positivos do curso', conferindo ao desenvolvimento de modelos tridimensionais na oficina e às disciplinas práticas de Desenho Técnico, Técnicas de Representação bi e tridimensionais e Modelos tridimensionais como sendo pontos positivos do curso.

Porém, com relação à representação bidimensional e tridimensional digital, através de *softwares* como o CAD, InDesign, Illustrator e *softwares* de Modelagem 3D, os egressos apontaram-nos como um ponto negativo do curso, que pode ser confirmado pela identificação dos mesmos como uma das principais áreas dos cursos complementares procurados pelos alunos durante a formação acadêmica, ou seja, que não foram abordados de forma satisfatória durante a graduação.

7 - Área de Ciências - segundo o currículo em estudo, esta área é a responsável por fornecer conhecimentos científicos e desenvolver o raciocínio lógico, através de disciplinas como matemática, física e estatística. Contudo, a referida área não se encontra nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para os cursos de Design, tampouco nas características pretendidas para o ensino do design contemporâneo abordadas nesta pesquisa.

8 - Formação básica - formada pelo conjunto de disciplinas responsáveis pelo fornecimento de conhecimentos básicos do design, tais como conteúdos introdutórios ao curso e à sua linguagem, podem ser observados de acordo com o resultado da competência 'Domínio dos fundamentos do design e da linguagem visual'. Com média 2,78, configura-se como uma habilidade satisfatoriamente desenvolvida durante a formação acadêmica, figurando entre as habilidades com maiores médias.

9 - Formação profissional - caracterizada pelas disciplinas optativas e de projeto, pode ser avaliada por meio da questão 'Quão suficientes foram as disciplinas de prática profissional?'. Nesse aspecto, os egressos avaliaram que estas disciplinas foram satisfatoriamente suficientes para prepará-los para o mercado de trabalho. Um único egresso sugeriu a ampliação de disciplinas de prática projetual. Como aponta Moraes (2008), a prática projetual com enfoques subjetivos e teóricos deve ocorrer com uma frequência considerável, de modo que se torne um fator intrínseco do processo e método projetuais.

10 - Otimização da Carga horária - a pretensão do currículo de otimizar a carga horária é contraditória, pois sua integralização nos currículos anteriores eram de 2.930 horas e 3.260 horas, enquanto no currículo em questão a carga horária era de 3.500 horas, indo de encontro às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabeleciam que as IES deveriam "evitar o prolongamento desnecessário do curso" (COUTO, 2008). Contudo, observa-se o nível de aceitação da carga horária total do currículo e de seus conteúdos com base no resultado obtido para a questão 'Quão essenciais foram os conteúdos e a carga horária total da graduação?', demonstrando que os temas citados foram satisfatoriamente essenciais, na opinião dos egressos.

Com relação aos conteúdos e disciplinas, os mesmos são apontados pelos egressos como pontos positivos do curso, representado pelo grupo 'Conteúdos/Disciplinas' (18 observações), no qual as principais disciplinas destacadas são as de abordagem estética e formal, as teóricas, as de abordagem funcional, semântica e de processos de fabricação. No entanto, dois grupos referentes à questão 'Pontos negativos do curso' fazem referência a este tema, compreendendo a questão da 'Carga horária excessiva' (9 observações) e 'Disciplinas desnecessárias/irrelevantes' (com 8 observações).

O problema da carga horária excessiva é amplamente discutido no novo Projeto Político Pedagógico do curso, no que diz respeito aos problemas detectados no currículo

anterior. A questão da existência de disciplinas desnecessárias/irrelevantes também é um tema abordado pelo PPP, que destaca a inadequação da carga horária para algumas disciplinas, que por vezes era pouca ou excessiva. (UFCG, 2013)

11 - Proporcionar a sedimentação do conhecimento - a pretensão da "sedimentação do conhecimento" por meio das disciplinas optativas é vista como uma característica contraditória, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais têm o objetivo de integrar os conhecimentos (MEC, 2003) e não segmentá-los, como acontecia anteriormente com os rígidos Currículos Mínimos. A característica é confirmada por um quantitativo reduzido de egressos, que acreditam existir 'Pouca conexão entre disciplinas' (grupo referente à questão 'Pontos negativos do curso', com 3 observações), fazendo referência também à ineficácia da característica pretendida '**13 - Conexão entre disciplinas**'. Segundo Couto (2008) e MEC (2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais foram criadas para, entre outras coisas, superar a fragmentação de grandes áreas em disciplinas, alegando ser esta prática antagônica à interdisciplinaridade inerente ao design.

O novo PPP também detecta o exposto como problemas do currículo anterior, alegando que a falta de integração interdisciplinar dentro do período acarreta a desconexão e sobreposição de conteúdos. (UFCG, 2013)

12 - Utilização de processos metodológicos no desenvolvimento de projetos - a característica em questão é vista pelos egressos como um ponto positivo do curso, que pode ser confirmado pelo grupo 'Utilização de metodologias projetuais' (12 observações), referente à questão 'Pontos positivos do curso'.

Em resposta à pergunta 'Em que grau você utiliza os processos metodológicos abordados na graduação', a média obtida (2,22) caracteriza a utilização de alguns dos métodos observados durante a graduação pelos egressos, ou ainda, a utilização satisfatória dos mesmos. Com relação ao desenvolvimento da habilidade 'Utilização de um procedimento metodológico para o desenvolvimento de produtos', a média obtida foi de 2,64, demonstrando o desenvolvimento satisfatório desta durante a formação acadêmica.

No entanto, o curso estabelecia em seu PPP a utilização de um mesmo processo metodológico durante o desenvolvimento de projetos, sendo este idêntico e constante (UFCG, 2001). Essa característica, segundo os egressos, não foi colocada em prática e constitui-se como um dos pontos negativos apontados por eles, representado pelo grupo 'Metodologia de projeto e ensino' (12 observações) referente à questão 'Pontos negativos do curso', destacando a abordagem rasa dos métodos, a falta de coerência na aplicação destes, sua rigidez, a

utilização de métodos ultrapassados e principalmente a falta de unidade na aplicação e avaliação dos mesmos, confundindo assim os alunos.

14 - Empreendedorismo - o desenvolvimento do empreendedorismo pode ser observado de acordo com a média obtida nesta competência durante a formação acadêmica. Com uma média de 1,6, foi a menor dentre todas as demais, caracterizando-se como a competência que menos foi desenvolvida pelos egressos durante a graduação. O pouco desenvolvimento do empreendedorismo pode estar relacionado ao pouco direcionamento de disciplinas específicas para este fim, constituída apenas pela disciplina optativa 'Empreendedorismo'. Esta característica também foi abordada como fazendo parte do grupo 'Carência de conteúdos de áreas específicas do design'.

15 - Prática de trabalho em equipe - o desenvolvimento da prática do trabalho em equipe – que, segundo o currículo, tinha por objetivo proporcionar aos alunos um posicionamento de liderança e gerência em projetos, através das disciplinas de Estágio Supervisionado, do 1 ao 8 –, pode ser analisado de acordo com a média obtida na habilidade 'Interdisciplinaridade, Transversalidade, Trabalho em equipe', (1,7) e 'Capacidade de gerenciar' (1,81), cuja primeira média figura entre as mais baixas e ambas são classificadas como pouco desenvolvidas. Apesar do último PPP do curso destacar a pouca interação entre as turmas como um dos problemas detectados no currículo anterior, a dinâmica e a interação entre as turmas é evidenciada por um baixo número de observações (5) no grupo 'Internamente dinâmico/interativo' referente aos pontos positivos do curso.

16 - Pensamento sistêmico - o desenvolvimento do pensamento sistêmico nos egressos pode ser observado pela média da habilidade 'Perspectiva sistêmica' (2,4) durante a graduação, sendo considerada uma habilidade satisfatoriamente desenvolvida. O desenvolvimento satisfatório desta habilidade pode ser confirmado ainda pelo grupo 'Método de ensino', referente à questão 'Pontos positivos do curso', que aborda o método de resolução de problemas utilizado no curso como uma prática que amplia a percepção sistêmica do aluno.

17 - Professores como facilitadores da aprendizagem - o curso determina que os professores deveriam possuir uma didática similar à caracterizada por Paulo Freire e seu conceito de "educação problematizadora", no qual o conhecimento é sempre intencionado e por isso deve-se ter consciência de tudo, através da intercomunicação e da intersubjetividade, em que todos os sujeitos devem estar ativamente envolvidos no ato do conhecimento por meio do diálogo. Dessa forma, combate a chamada "educação bancária", de caráter narrativo, onde

o educador é um sujeito ativo na transmissão do conhecimento e o aluno é apenas um receptor passivo do mesmo. (TADEU, 2011; UFCG, 2001)

Na questão "Qual a sua visão sobre os professores?", houve um quantitativo de respostas muito similar com relação às alternativas mais votadas, observadas a seguir:

- 'Professores com pouca experiência prática, que não possuem a noção de como os designers pensam e criam, que encaram a prática como uma demonstração das teorias.' (61).

O resultado corrobora as 8 observações sobre a falta de experiência de mercado dos professores (referentes ao grupo 'Professores', com 76 observações, da questão 'Pontos negativos do curso'). Pode-se fazer uma comparação entre este resultado e o perfil dos professores fundadores da ESDI, que segundo Cardoso (2012) e Couto (2008), por possuírem pouca experiência prática e didática, acabaram criando uma resistência a mudanças, que segundo Cardoso (2012) ainda permeia o ensino de design atual. Tendo em vista o exposto, bem como a opinião dos egressos sobre a visão limitada do curso com relação ao que seja design e/ou design de produto, além das observações sobre a pouca atualização dos professores – referente ao grupo 'Professores' (da questão 'Pontos negativos do curso') –, bem como o já exposto sobre o atraso considerável do curso em rever a nomenclatura utilizada para a atividade que ensina (e todas as consequências deste fato), observa-se a similaridade das consequências dos dois contextos citados.

- 'Professores de caráter narrativo, como um instrumento para a transmissão do conhecimento, sendo o aluno apenas um receptor passivo do conhecimento' (58).
- 'Professores como facilitadores da aprendizagem, envolvendo os alunos ativamente no ato do conhecimento, por meio de diálogo, no qual o conteúdo é o resultado do universo experimental dos alunos' (56).

As alternativas com 58 e 56 observações, caracterizam-se, respectivamente, pelo conceito de "educação bancária" e "educação problematizadora" de Paulo Freire, sendo opostas entre si. Dessa forma, observa-se que os docentes do curso em questão, segundo os egressos, se comportam tanto da forma como o Projeto Político Pedagógico pretendia como também da forma oposta ao pretendido.

O exposto pode ser confirmado por meio dos grupos 'Professores', tanto como 'Pontos positivos do curso' (com 26 observações) como também como 'Pontos negativos do curso' (com 76 observações). Contudo, o quantitativo de observações do grupo referente aos pontos

negativos se destaca, pois é quase três vezes maior que o quantitativo do grupo referente aos pontos positivos.

O resultado sobre os docentes, segundo a opinião dos egressos, confirma os problemas detectados no currículo em questão, no qual foram listados o comprometimento da qualidade das aulas, o impedimento e desestímulo para capacitação, a dificuldade de atualização dos conteúdos das disciplinas (devido à elevada carga horária para uma quantidade pequena de professores disponíveis) e a falta de compromisso do professor com o Projeto Político Pedagógico vigente, afirmando que as disciplinas eram ministradas de maneira desconexa do que estava estabelecido no PPP, acarretando sobreposição e repetição de conteúdos. (UFCG, 2013)

18 - Curso generalista com habilitação em produto - o direcionamento e a vocação do curso são vistos pelos egressos tanto como um ponto positivo como também como um ponto negativo. O grupo 'Curso generalista com habilitação em produto' possui 12 observações em sua versão 'Pontos negativos do curso' e 20 observações em sua versão 'Pontos positivos do curso'. Dessa forma, evidencia-se um quantitativo maior para os pontos positivos, caracterizando, assim, a opinião favorável dos egressos com relação à formação generalista em produto, pelo fato de possuir amplas possibilidades de atuação.

19 - Egresso - o desenvolvimento de habilidades pessoais dos egressos, desejadas pelo currículo, pode ser observado de acordo com as médias obtidas para: a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe (1,7), o espírito visionário e antecipado (1,81), a flexibilidade e adaptabilidade (1,88) a sustentabilidade e ética ambiental (1,89) e a capacidade de ser autônomo, livre, independente e autocrítico (1,97), que foram habilidades e competências pouco desenvolvidas pelos egressos durante a formação acadêmica. Contudo, a criatividade e a inovação (2,46), a ética (2,54) e a habilidade de ser curioso e atento (2,62) foram satisfatoriamente desenvolvidas pelos egressos durante a formação acadêmica.

20 - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - poucas observações foram feitas sobre o Trabalho de Conclusão de Curso: houve apenas uma observação de um egresso sobre o alto grau de qualidade exigido como uma característica positiva, afirmando que essa exigência capacita o aluno a se qualificar. Contudo, três observações negativas foram identificadas com relação a este tema, afirmando o alto grau de exigência cobrado e, principalmente, a falta de unidade/coerência nos critérios de avaliação do mesmo.

De forma geral e, em resposta à pergunta 'Quão satisfatória foi a formação para a sua prática profissional?', a média obtida (2,13) identifica que os egressos perceberam a formação acadêmica como sendo satisfatória para suas práticas profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a percepção dos egressos, verificou-se que o curso de Design da UFCG proporcionou uma formação satisfatória para o seu exercício profissional, em cujo currículo os conteúdos referentes às disciplinas profissionais e às diferentes áreas do design foram satisfatórios. Acreditam ainda que o curso possui uma boa base teórica, faz um vasto uso de metodologias projetuais para o desenvolvimento de produtos, apresenta um bom desenvolvimento de capacidades manuais de representação bidimensional e tridimensional, considerando-o um curso internamente prático e interativo, apontando o seu perfil generalista com habilitação em produto como um ponto positivo, cuja participação dos egressos em atividades extracurriculares foi satisfatória.

No entanto, os egressos acreditam que o curso deve atualizar-se em relação às contemporâneas compreensões de 'produto'; deve abordar, de forma mais significativa, as áreas do design de produto de maior expressão no contexto produtivo local. Acreditam que o curso compreende algumas disciplinas desnecessárias, das quais verificou-se as disciplinas de ciências aplicadas; que o desenvolvimento de capacidades de representação bidimensional e tridimensional através de *softwares* foi pouco satisfatório; que houve pouco incentivo ao desenvolvimento de atividades teóricas, pouca coerência na cobrança e determinação dos métodos projetuais ao longo da graduação, bem como a pouca atualização dos mesmos. Por fim, observam as atitudes e a didática de alguns professores e a pouca interdisciplinaridade e interação com o mercado de trabalho como um dos principais pontos negativos do curso.

As habilidades e competências específicas da área foram predominantemente desenvolvidas de forma satisfatória durante a formação acadêmica, porém algumas habilidades foram pouco desenvolvidas, principalmente as referentes às características pessoais do designer e às características contemporâneas do design, mas também a algumas características amplamente consolidadas da área, como a interdisciplinaridade e a sustentabilidade. Em relação ao desenvolvimento destas no exercício profissional, ponderou-se que todas as habilidades foram satisfatoriamente desenvolvidas e algumas foram muito desenvolvidas.

Verificou-se a existência de uma maior quantidade de atividades exercidas pelos egressos em áreas não relacionadas ao design de produto, bem como o exercício destas predominantemente no estado da Paraíba. Constatou-se que a renda média destas atividades caracterizam-se como superiores à média paraibana para a área.

Atualmente, apenas 55 egressos da amostra trabalham com design de produto, dos quais mais da metade (51%) são docentes. Dentre os que exercem suas atividades na Paraíba, verifica-se que a grande maioria trabalha de forma autônoma, com empresa própria ou como profissional liberal, enquanto poucos egressos trabalham em indústrias, confirmando assim a pouca utilização de designers de produto no parque industrial local.

Apesar da Paraíba configurar-se como um dos principais polos calçadistas do Nordeste, a área é pouquíssimo exercida pelos egressos. O motivo da pouca participação neste segmento é desconhecido, porém, os mesmos apontam a pouca abordagem desta área durante a graduação.

Verifica-se que algumas das principais áreas do design exploradas durante a graduação são pouco exercidas pelos egressos da amostra, enquanto as atividades mais exercidas pelos egressos são abordadas de forma pouco suficiente durante o curso. O exposto confirma a pouca compatibilidade entre o mercado de trabalho local e as atividades desenvolvidas no curso de Design. Apesar da maior autonomia conferida às universidades pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao possibilitarem uma maior flexibilidade e adaptação de seus currículos às demandas regionais, observa-se que o curso de Design não se engajou nesta adaptação, visto a pouca compatibilidade entre os conteúdos abordados e o mercado de trabalho regional.

Apesar de existirem indústrias teoricamente aptas à absorção dos egressos em âmbito local, o mesmo não acontece. Acredita-se que o fato ocorre ainda como uma consequência dos fatores históricos da implantação da atividade do design no Brasil, cujas políticas de desenvolvimento econômico e industrial não favoreceram o desenvolvimento de uma indústria tecnológica e inovadora, acarretando em uma cultura de cópias e na consequente não valorização do designer local.

Acredita-se que deve ser promovida uma maior aproximação do curso com o mercado de trabalho local nestas áreas pouco exercidas pelos egressos. Desse modo, poderá proporcionar aos discentes a aproximação essencial que deve existir com a indústria e que esta, por sua vez, conheça e reconheça o trabalho do designer e os benefícios que este pode proporcionar, reforçando assim o elo entre a atividade e os meios de produção, constituindo-se em um caminho para a valorização deste profissional em um país e, principalmente, em uma região onde o exercício da profissão ainda é tão desvalorizado.

Acrescido a isto, acredita-se que deve existir um maior incentivo ao desenvolvimento de trabalhos teóricos provindos de atividades práticas, como estágios, projetos de pesquisa,

extensão e atividades interdisciplinares com outras áreas do conhecimento, de modo a conferir cada vez mais uma maior credibilidade acadêmica para a área e de forma a construir um banco de dados que possa ser apresentado a empresários e indústrias, demonstrando os reais benefícios da intervenção de um designer como agente de inovação e diferenciação no desenvolvimento de produtos.

Acredita-se ainda que as habilidades e competências que foram pouco desenvolvidas durante a formação acadêmica dos egressos da amostra, como o espírito visionário, autônomo, livre, independente, autocrítico e empreendedor, devem ser incentivadas, por constituírem-se em habilidades de extrema importância para o desenvolvimento de profissionais empoderados em relação à sua identidade e seu posicionamento dentro de contextos mais amplos de outras profissões e da sociedade, com capacidade de reconhecer e defender seus direitos, deveres, interesses e limites, de forma a caminhar rumo à construção de uma profissão reconhecida e consolidada no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (ADG, 2011) ADG BRASIL, **Regulamentação da profissão**. Projeto de Lei N° 1391, 2011. Disponível em: <http://adg.org.br/blog/blog/regulamentacao-da-profissao-projeto-de-lei-n%C2BA1391/>.
- (AQUINO, 1963) AQUINO, F. **Escola Superior de Desenho Industrial**. Módulo 8 (34): 33, ago. 1963.
- (ANDRIOLA, 2000) ANDRIOLA, W. B. **Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características**. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 1, p 7-14, 2000.
- (ANDRIOLA, 2001) ANDRIOLA, W. B. **Factores caracterizadores de centros educativos eficaces**. Bordón: Revista de Pedagogia, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175-183, 2001.
- (ANDRIOLA, 2014) ANDRIOLA, W. B. **Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 54, p. 203-219, 2014.
- (BERNSTEIN, 1996) BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- (BUSSAB et al, 2002) BUSSAB, W. MORETTIN, P. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- (BRASIL, 2007) BRASIL. **Programa Brasileiro do Design: Orientação Estratégica, PBD 2007-12 (2007)**. Disponível em: <http://www.designbrasil.org.br/portal/acoes/PBD_Plano_Estrategico_v04_04_07_c.pdf>. Acesso em: mar. 2016.
- (CARA, 2008) CARA, M. S. **Do desenho industrial ao design - uma crítica para a disciplina**. Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre em Arquitetura e Urbanismo na área de concentração de Design e Arquitetura. São Paulo, 2008.
- (CARDOSO, 2004) CARDOSO, R. **Uma Introdução à História do Design**. 2.ed. São Paulo, Edgard Blücher, 2004.
- (CARDOSO, 2012) CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- (CASTRO; BRAGA, 2012) CASTRO, M. L. A. C. BRAGA, J. C. **Políticas públicas de design: a construção da relevância do tema no Brasil**. *Revista Espaço Acadêmico* N° 128, 2012.
- (COUTO, 2008) COUTO, R. M. **Escritos sobre ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.
- (ESPARTEL, 2009) ESPARTEL, L. B. **O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense**. *Revista Alcance – Eletrônica*, v. 16, n° 01. ISSN 1983-716X, UNIVALI p. 102 – 114, jan/abr, 2009.
- (FIRJAN, 2014) FIRJAN - FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Mapeamento da indústria criativa no Brasil**. Rio de Janeiro, 2014.
- (GOMES, 2006) GOMES, J. **Design do Objeto: bases conceituais**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

- (GOMES, 2009) GOMES, A. I. C. B. **Design - A construção contínua de competências**. Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de doutor em Engenharia Têxtil. Universidade do Minho, Portugal, 2009.
- (HARNIK, 2005) HARNIK, S. **Má escolha é a maior causa de evasão**. Capturado em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17930.shtml>. Outubro de 2005.
- (ICSID, 2016) ICSID. International Council of Societies of Industrial Design. **Definition of Industrial Design**. Capturado em: <http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>, abril 2016.
- (KRUCKEN, 2008) KRUCKEN, L. **Competências para o design na sociedade contemporânea**. Estudos Avançados em Design, Caderno 2, 2008.
- (LEONEL; MARIANO; KINDERMANN, 2010) LEONEL, V. MARIANO, C. V. S. KINDERMANN, L. K. **Levantamento do Perfil Profissional do Egresso do Curso de Direito Da Unisul, Campus Tubarão, no Período de 1990 a 2007**. Cad. acad. Tubarão, v. 2, n. 1, p. 60-68, 2010.
- (LÖBACH, 2001) LÖBACH, B. **Design Industrial: bases para a configuração de produtos industriais**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.
- (LOUSADA; MARTINS, 2005) LOUSADA, A. C. Z. MARTINS, G. A. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis**. R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, n. 37, p. 73 – 84, Jan./Abr, 2005.
- (MACEDO, 2012) MACEDO, R.S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- (MACEDO; LOPES, 2010) MACEDO, E. LOPES, A. C. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Corteza, 2010.
- (MANZINI; VEZZOLI, 2002) MANZINI, E. VEZZOLI, C. **O Desenvolvimento de produtos sustentáveis**. São Paulo: Edusp, 2002.
- (MEC, 2003) MEC, Ministério da Educação. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Brasília, 2003.
- (MEC, 2004a) MEC. Ministério da Educação. **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. INEP, 2004.
- (MEC, 2004b) MEC. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5, de 8 de março de 2004 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências**, 2004b.
- (MEC, 2010) MEC. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.
- (MDIC, 2014) MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Diagnóstico do Design Brasileiro**. Brasília, 2014
- (MIALHE; FURUSE; GONÇALO, 2008) MIALHE, F. L. FURUSE, R. GONÇALO, C. S. **Perfil profissional de uma amostra de egressos da Faculdade de Odontologia de Piracicaba**. UFES Rev Odontol 10(2):31-36, 2008.

- (MORAES, 2008) MORAES, D. **Limites do Design**. São Paulo: Studio Nobel, 2008.
- (MORAES, 2006) MORAES, D. **Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- (MOZOTA, 2011) MOZOTA, B. B. **Gestão do design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- (NIEMEYER, 2007) NIEMEYER, L. **Design no Brasil: Origens e Instalações**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.
- (ORTIGOZA; POLTRONIÉRI; MACHADO, 2012) ORTIGOZA, S. A. G. POLTRONIÉRI, L. C. MACHADO, L. M. C. P. **A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação**. Soc. & Nat. Uberlândia, ano 24 n. 2, 243-254, 2012
- (PUGUES, 2008) PUGUES, L. M. **O Perfil Profissional de Egressos dos Cursos de Ciências Contábeis No Rio Grande Do Sul**. 2008
- (REBOUÇAS, 2013) REBOUÇAS, R. **Zoom: design, teoria e prática**. João Pessoa: Ideia, 2013.
- (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) SAMPIERI, R. H. COLLADO, C. F. LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- (SILVA et al, 2012) SILVA et. al., **O Futuro do Design no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- (SOUZA, 2007) SOUZA LEITE, J. **De costas para o Brasil: o ensino de um design internacionalista**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- (WHITELEY, 1998) WHITELEY, N. **O designer valorizado**. Arcos, volume 1, 1998.
- (TADEU, 2011) TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- (UFCG, 2001) UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Desenho Industrial**. Campina Grande, 2001.
- (UFCG, 2013) UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Design**. Campina Grande, 2013.
- (UFCG, 2014) UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Altera a denominação da Unidade Acadêmica de Desenho Industrial do Centro de Ciências e Tecnologia, da Universidade Federal de Campina Grande, para Unidade Acadêmica de Design**. 2014.
- (VALENTE, 2001) VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- (VENTURA, 1977) VENTURA, Z. **É preciso autocrítica**. In: Produto e Linguagem/Conceitos Nº 1. Rio de Janeiro, 1977.
- (VEIGA, 2007) VEIGA et al. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL E INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM DESIGN - UFCG, DE 2005 A 2014

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O motivo que nos leva à identificação do perfil profissional do egresso, bem como de aspectos referentes à sua formação, é a necessidade de uma avaliação do ensino do curso de Design UFCG, pois o resultado dessa análise pode caracterizar-se como um elemento de melhoria e de adequação do ensino e do currículo às novas exigências do mercado, além de servir como uma fonte de informações para docentes, discentes e futuros ingressantes do curso.

Apesar da considerável quantidade de itens a serem preenchidos, a sua participação é de extrema importância para a consolidação desta pesquisa.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou os dados que indiquem a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

*

Concordo em participar como voluntário(a) do estudo

Identificação do Egresso

*Caso responda pelo celular: ativar a orientação horizontal

*Sua identificação é requerida apenas para fins de controle. Nenhum nome será publicado na pesquisa

Nome e sobrenome *

Sua resposta _____

E-mail (opcional)

Sua resposta _____

Ano Letivo de Conclusão*

Escolher ▼

Situação profissional atual: *

- Exerce uma atividade ligada a sua área de formação (design de produto/ensino do design)
- Exerce uma atividade na área de design, mas não de produto
- Exerce uma atividade em uma área completamente diferente do design
- Continua estudando
- Outro:

Caso continue estudando, o quê?

Sua resposta _____

Caso não atue na área de formação (produto/ensino do design), por quê?

- Falta de oportunidades
- Baixa remuneração
- Não se identifica com a área
- Interesse por outras áreas do design
- Se formou em outra área
- Outro:

Caso não atue na área do design (em geral), atua em que área?

Sua resposta _____

Grau de formação:

Escolher ▼

Atividades Profissionais

Informe as três principais atividades profissionais que você já exerceu na área do design (geral) após o término da graduação.

Atividade 1

Campo de atuação

Escolher ▼

Forma de atuação

Escolher ▼

Área de atuação

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Design de Automóveis | <input type="checkbox"/> Design de Joias |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletrodomésticos | <input type="checkbox"/> Design de Identidade Corporativa / Design Branding |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletroeletrônicos | <input type="checkbox"/> Design de Sistemas de informação |
| <input type="checkbox"/> Design de Equipamentos Urbanos | <input type="checkbox"/> Design Editorial |
| <input type="checkbox"/> Design de Embalagem | <input type="checkbox"/> Design e Animação |
| <input type="checkbox"/> Design de Mobiliário | <input type="checkbox"/> Design e Games |
| <input type="checkbox"/> Design de Interiores (Móveis projetados) | <input type="checkbox"/> Sinalização |
| <input type="checkbox"/> Design de Máquinas e Equipamentos | <input type="checkbox"/> Design de Interfaces |
| <input type="checkbox"/> Design de Utilitários | <input type="checkbox"/> Web Design |
| <input type="checkbox"/> Design têxtil | <input type="checkbox"/> Ilustração |
| <input type="checkbox"/> Design de superfície | <input type="checkbox"/> Design de Serviços |
| <input type="checkbox"/> Design de Moda | <input type="checkbox"/> Ensino do Design |
| <input type="checkbox"/> Design de Calçados | <input type="checkbox"/> Outro: |

Enfoques do design trabalhados nesta atividade:

- Design Social: consciência sobre o contexto e as relações sociais: bem estar social; valorização da cidadania
- Design e interação: processos de criação de produtos interativos que se relacionam com o usuário
- Design e experiência: atende as necessidades do usuário pelo estudo da experiência ao manusear o produto
- Design sustentável: preocupado com os desgastes ambientais gerados pelo crescimento econômico; aproveitamento racional dos materiais; qualidade de vida
- Design e gestão: aplicação do design na administração de uma empresa, interligando setores por meio da gerência de etapas dos produtos e/ou serviços
- Design estratégico: estratégias competitivas para a construção de uma imagem corporativa compatível às atitudes da empresa no mercado
- Nenhuma das alternativas
- Outro:

Localização da atividade

Escolher ▼

Tempo de atuação

Escolher ▼

Renda média mensal

Escolher ▼

Atividades Profissionais

Informe as três principais atividades profissionais que você já exerceu na área do design (geral) após o término da graduação.

Atividade 2

Campo de atuação

Escolher ▼

Forma de atuação

Escolher ▼

Área de atuação

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Design de Automóveis | <input type="checkbox"/> Design de Joias |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletrodomésticos | <input type="checkbox"/> Design de Identidade Corporativa / Design Branding |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletroeletrônicos | <input type="checkbox"/> Design de Sistemas de informação |
| <input type="checkbox"/> Design de Equipamentos Urbanos | <input type="checkbox"/> Design Editorial |
| <input type="checkbox"/> Design de Embalagem | <input type="checkbox"/> Design e Animação |
| <input type="checkbox"/> Design de Mobiliário | <input type="checkbox"/> Design e Games |
| <input type="checkbox"/> Design de Interiores (Móveis projetados) | <input type="checkbox"/> Sinalização |
| <input type="checkbox"/> Design de Máquinas e Equipamentos | <input type="checkbox"/> Design de Interfaces |
| <input type="checkbox"/> Design de Utilitários | <input type="checkbox"/> Web Design |
| <input type="checkbox"/> Design têxtil | <input type="checkbox"/> Ilustração |
| <input type="checkbox"/> Design de superfície | <input type="checkbox"/> Design de Serviços |
| <input type="checkbox"/> Design de Moda | <input type="checkbox"/> Ensino do Design |
| <input type="checkbox"/> Design de Calçados | <input type="checkbox"/> Outro: |

Enfoques do design trabalhados nesta atividade:

- Design Social: consciência sobre o contexto e as relações sociais: bem estar social; valorização da cidadania
- Design e interação: processos de criação de produtos interativos que se relacionam com o usuário
- Design e experiência: atende as necessidades do usuário pelo estudo da experiência ao manusear o produto
- Design sustentável: preocupado com os desgastes ambientais gerados pelo crescimento econômico; aproveitamento racional dos materiais; qualidade de vida
- Design e gestão: aplicação do design na administração de uma empresa, interligando setores por meio da gerência de etapas dos produtos e/ou serviços
- Design estratégico: estratégias competitivas para a construção de uma imagem corporativa compatível às atitudes da empresa no mercado
- Nenhuma das alternativas
- Outro:

Localização da atividade

Escolher ▼

Tempo de atuação

Escolher ▼

Renda média mensal

Escolher ▼

Atividades Profissionais

Informe as três principais atividades profissionais que você já exerceu na área do design (geral) após o término da graduação.

Atividade 3

Campo de atuação

Escolher ▼

Forma de atuação

Escolher ▼

Área de atuação

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Design de Automóveis | <input type="checkbox"/> Design de Joias |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletrodomésticos | <input type="checkbox"/> Design de Identidade Corporativa / Design Branding |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletroeletrônicos | <input type="checkbox"/> Design de Sistemas de informação |
| <input type="checkbox"/> Design de Equipamentos Urbanos | <input type="checkbox"/> Design Editorial |
| <input type="checkbox"/> Design de Embalagem | <input type="checkbox"/> Design e Animação |
| <input type="checkbox"/> Design de Mobiliário | <input type="checkbox"/> Design e Games |
| <input type="checkbox"/> Design de Interiores (Móveis projetados) | <input type="checkbox"/> Sinalização |
| <input type="checkbox"/> Design de Máquinas e Equipamentos | <input type="checkbox"/> Design de Interfaces |
| <input type="checkbox"/> Design de Utilitários | <input type="checkbox"/> Web Design |
| <input type="checkbox"/> Design têxtil | <input type="checkbox"/> Ilustração |
| <input type="checkbox"/> Design de superfície | <input type="checkbox"/> Design de Serviços |
| <input type="checkbox"/> Design de Moda | <input type="checkbox"/> Ensino do Design |
| <input type="checkbox"/> Design de Calçados | <input type="checkbox"/> Outro: |

Enfoques do design trabalhados nesta atividade:

- Design Social: consciência sobre o contexto e as relações sociais: bem estar social; valorização da cidadania
- Design e interação: processos de criação de produtos interativos que se relacionam com o usuário
- Design e experiência: atende as necessidades do usuário pelo estudo da experiência ao manusear o produto
- Design sustentável: preocupado com os desgastes ambientais gerados pelo crescimento econômico; aproveitamento racional dos materiais; qualidade de vida
- Design e gestão: aplicação do design na administração de uma empresa, interligando setores por meio da gerência de etapas dos produtos e/ou serviços
- Design estratégico: estratégias competitivas para a construção de uma imagem corporativa compatível às atitudes da empresa no mercado
- Nenhuma das alternativas
- Outro:

Localização da atividade

Escolher ▼

Tempo de atuação

Escolher ▼

Renda média mensal

Escolher ▼

Formação Acadêmica

Quão satisfatória foi a sua formação para a prática profissional?

- Extremamente satisfatória
- Bastante satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

Em que grau foram abordadas as diferentes áreas do design de produto?

- Completamente abordadas
- Muito abordadas
- Satisfatoriamente abordadas
- Pouco abordadas
- Não foram abordadas

Durante a graduação foram desenvolvidas atividades nas áreas de:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Design de Automóveis | <input type="checkbox"/> Design Gráfico |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletrodomésticos | <input type="checkbox"/> Design e Animação |
| <input type="checkbox"/> Design de Eletroeletrônicos | <input type="checkbox"/> Design e Games |
| <input type="checkbox"/> Design de Equipamentos Urbanos | <input type="checkbox"/> Design de Interfaces |
| <input type="checkbox"/> Design de Embalagem | <input type="checkbox"/> Web Design |
| <input type="checkbox"/> Design de Mobiliário | <input type="checkbox"/> Ilustração |
| <input type="checkbox"/> Design de Máquinas e Equipamentos | <input type="checkbox"/> Design de Serviços |
| <input type="checkbox"/> Design têxtil | <input type="checkbox"/> Ensino do Design |
| <input type="checkbox"/> Design de superfície | <input type="checkbox"/> Design Estratégico |
| <input type="checkbox"/> Design de Calçados | <input type="checkbox"/> Design Social |
| <input type="checkbox"/> Design de Joias | <input type="checkbox"/> Gestão do Design |
| | <input type="checkbox"/> Outro: |

Quão essenciais foram os conteúdos e a carga horária total da graduação para o seu exercício profissional?

- Completamente essenciais
- Muito essenciais
- Satisfatoriamente essenciais
- Pouco essenciais
- Não foram essenciais

Quão suficientes foram as disciplinas de prática profissional (Projeto I, II, III e TCC) para o seu exercício profissional?

- Extremamente suficientes
- Bastante suficientes
- Satisfatoriamente suficientes
- Pouco suficientes
- Insuficientes

Quão satisfatória foi a interação entre teoria e prática no curso?

- Extremamente satisfatória. Teoria e prática estavam sempre interligadas.
- Bastante satisfatória. Teoria e prática eram interligadas.
- Satisfatória. Teoria e prática eram eventualmente interligadas.
- Pouco satisfatória. Teoria e prática eram pouco interligadas.
- Não havia interação entre elas.

Qual foi o nível de interação entre a graduação e o mercado de trabalho?

- Extremamente interativa com o mercado
- Bastante interativa com o mercado
- Satisfatoriamente interativa com o mercado
- Pouco interativa com o mercado
- Nenhuma interação com o mercado

Em que grau você utiliza os procedimentos metodológicos utilizados na graduação no seu exercício profissional?

- Utilizo amplamente
- Utilizo muitos
- Utilizo alguns
- Utilizo poucos
- Utilizo diferentes métodos

Durante a graduação, como era a sua visão sobre os professores?

- Professores como facilitadores da aprendizagem, envolvendo os alunos ativamente no ato do conhecimento, por meio de diálogo, no qual o conteúdo é o resultado do universo experimental dos alunos
- Professores de caráter narrativo, como um instrumento para a transmissão do conhecimento, sendo o aluno apenas um receptor passivo do conhecimento
- Professores com pouca experiência prática, que não possuem a noção de como os designers pensam e criam, que encaram a prática como uma demonstração das teorias
- Professores de formação prática, que não levam em consideração o estudo acadêmico por acreditarem que o design não passa de uma atividade empírica e instrumental, que se aprende fazendo
- Professores com equilíbrio entre a valorização da teoria e da prática
- Outro:

Foi necessária a procura por cursos complementares durante a graduação?

Sua resposta _____

Durante a graduação, você participou de:

- Projetos de ensino: monitoria
- Projetos de pesquisa
- Projetos de extensão
- Estágio
- Nenhuma das alternativas

Pontos positivos do curso:

Sua resposta _____

Pontos negativos do curso:

Sua resposta _____

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS - FORMAÇÃO SUPERIOR

Tabela 1 - Refere-se às habilidades e competências desenvolvidas durante a formação superior

Marcar de 0 a 4 quando:
 0 - Não foi desenvolvida
 1 - Pouco desenvolvida
 2 - Satisfatoriamente desenvolvida
 3 - Muito desenvolvida
 4 - Completamente desenvolvida

TABELA 1 - FORMAÇÃO SUPERIOR	0	1	2	3	4
Interdisciplinaridade: interação com profissionais e conhecimentos de outras áreas	<input type="radio"/>				
Sustentabilidade e ética ambiental	<input type="radio"/>				
Flexibilidade e adaptação a diferentes contextos	<input type="radio"/>				
Espírito visionário: antecipado ao contexto atual	<input type="radio"/>				
Percepção sistêmica: conhecimento de todos os fatores no desenvolvimento de um produto	<input type="radio"/>				
Consciência da sua atuação em nível social, político, ambiental, econômico	<input type="radio"/>				
Ética	<input type="radio"/>				
Perspectiva histórica e da percepção de valores no design	<input type="radio"/>				
Design colaborativo: interação e participação social	<input type="radio"/>				
Design centrado no humano, design social	<input type="radio"/>				
Autônomo, livre, independente e autocrítico	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos culturais no processo de design	<input type="radio"/>				
Contextualização a nível local, regional, nacional e internacional	<input type="radio"/>				
Domínio dos processos de produção dos produtos	<input type="radio"/>				
Capacidade de sistematizar informações: pesquisas e análises.	<input type="radio"/>				
Domínio de técnicas de representação bi e tridimensionais: sketches, modelos, protótipos, imagens 3D	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos estéticos, semânticos, semióticos e de significados	<input type="radio"/>				
Conhecimento dos contextos econômicos	<input type="radio"/>				
Domínio de metodologias de projeto	<input type="radio"/>				
Conhecimento e aplicação tecnológica nos projetos	<input type="radio"/>				
Empreendedorismo	<input type="radio"/>				
Capacidade de gerenciar	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos estruturais e funcionais	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos ergonômicos e de usabilidade	<input type="radio"/>				
Domínio dos fundamentos do design e da linguagem visual (estrutura, forma, cor, espaço, estilo, dimensões)	<input type="radio"/>				
Conhecimentos básico dos aspectos legais do design: patentes, marcas, propriedade intelectual, normas.	<input type="radio"/>				
Competência no acompanhamento e avaliação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos	<input type="radio"/>				
Criatividade e Inovação	<input type="radio"/>				
Curioso/Atento	<input type="radio"/>				
Sólida cultura de design e de arte	<input type="radio"/>				

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS - EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Tabela 1 - Refere-se à habilidades e competências desenvolvidas durante o seu exercício profissional

Marcar de 0 a 4 quando:
 0 - Não foi desenvolvida
 1 - Pouco desenvolvida
 2 - Satisfatoriamente desenvolvida
 3 - Muito desenvolvida
 4 - Completamente desenvolvida

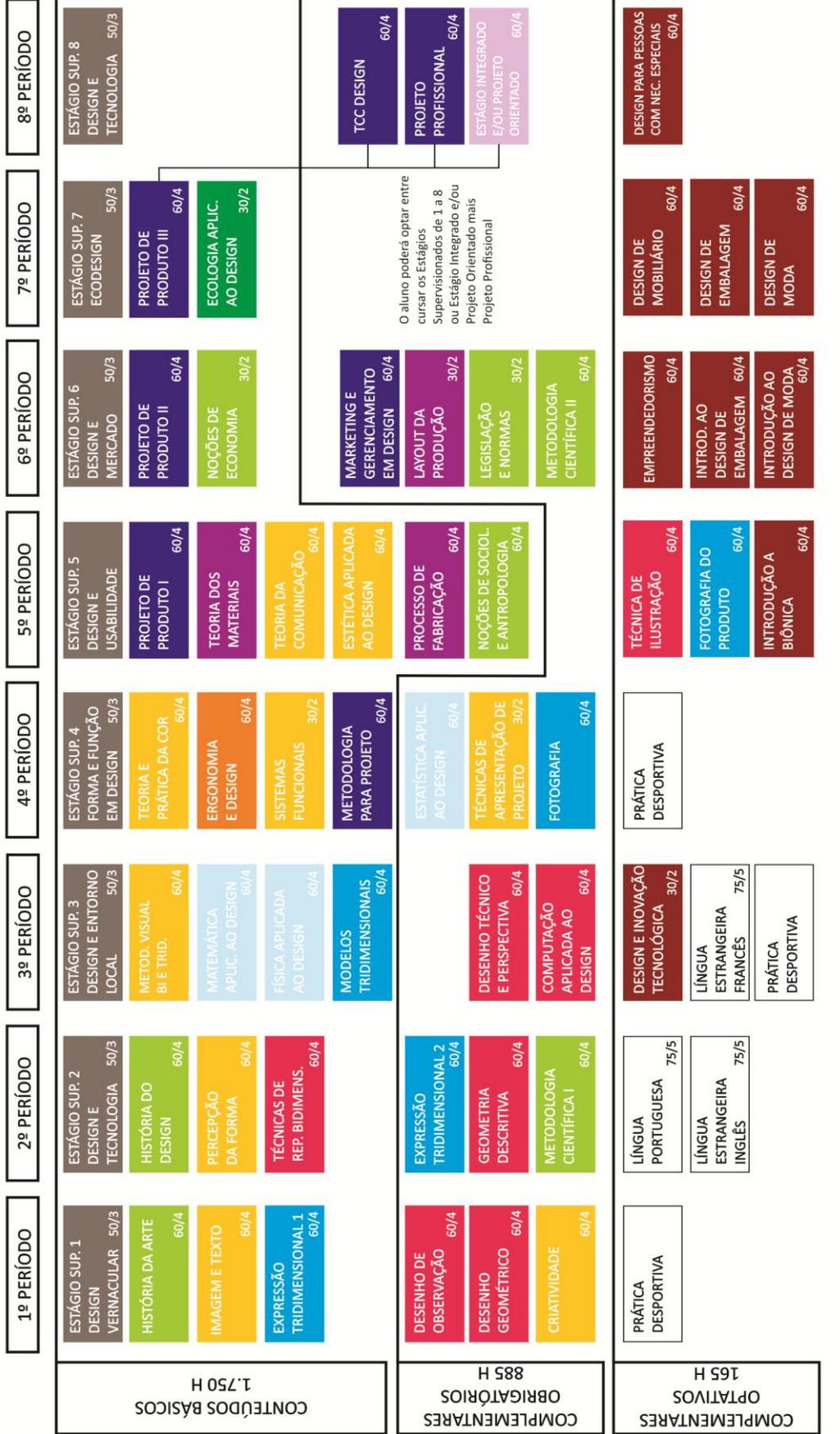
TABELA 1 - EXERCÍCIO PROFISSIONAL	0	1	2	3	4
Interdisciplinaridade: interação com profissionais e conhecimentos de outras áreas	<input type="radio"/>				
Sustentabilidade e ética ambiental	<input type="radio"/>				
Flexibilidade e adaptação a diferentes contextos	<input type="radio"/>				
Espírito visionário: antecipado ao contexto atual	<input type="radio"/>				
Percepção sistêmica: conhecimento de todos os fatores no desenvolvimento de um produto	<input type="radio"/>				
Consciência da sua atuação em nível social, político, ambiental, econômico	<input type="radio"/>				
Ética	<input type="radio"/>				
Perspectiva histórica e da percepção de valores no design	<input type="radio"/>				
Design colaborativo: interação e participação social	<input type="radio"/>				
Design centrado no humano, design social	<input type="radio"/>				
Autônomo, livre, independente e autocrítico	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos culturais no processo de design	<input type="radio"/>				
Contextualização a nível local, regional, nacional e internacional	<input type="radio"/>				
Domínio dos processos de produção dos produtos	<input type="radio"/>				
Capacidade de sistematizar informações: pesquisas e análises.	<input type="radio"/>				
Domínio de técnicas de representação bi e tridimensionais: sketches, modelos, protótipos, imagens 3D	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos estéticos, semânticos, semióticos e de significados	<input type="radio"/>				
Conhecimento dos contextos econômicos	<input type="radio"/>				
Domínio de metodologias de projeto	<input type="radio"/>				
Conhecimento e aplicação tecnológica nos projetos	<input type="radio"/>				
Empreendedorismo	<input type="radio"/>				
Capacidade de gerenciar	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos estruturais e funcionais	<input type="radio"/>				
Domínio de aspectos ergonômicos e de usabilidade	<input type="radio"/>				
Domínio dos fundamentos do design e da linguagem visual (estrutura, forma, cor, espaço, estilo, dimensões)	<input type="radio"/>				
Conhecimentos básico dos aspectos legais do design: patentes, marcas, propriedade intelectual, normas.	<input type="radio"/>				
Competência no acompanhamento e avaliação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos	<input type="radio"/>				
Criatividade e Inovação	<input type="radio"/>				
Curioso/Atento	<input type="radio"/>				
Sólida cultura de design e de arte	<input type="radio"/>				

APÊNDICE B

APÊNDICE C

APÉNDICE D

FLUXOGRAMA EM VIGOR A PARTIR DE 2001



O aluno poderá optar entre cursar os Estágios Supervisionados de 1 a 8 ou Estágio Integrado e/ou Projeto Orientado mais Projeto Profissional

DISCIPLINAS DE PROJETO	OFICINAS E LABORATORIOS	CIÊNCIAS APLICADAS	CIÊNCIAS DE PRODUÇÃO	REPRESENTAÇÃO BIMENSIONAL	ESTÁGIO
ECOLOGIA	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	ERGONOMIA	FUNDAMENTOS DO DESIGN	DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS	ÁREAS ESPECÍFICAS DO DESIGN