

# A RELEVÂNCIA DA TEORIA NO ENSINO SUPERIOR DE DESIGN

Gabriela Freitas de Paula<sup>1</sup>  
Carlos Alberto Barbosa<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo apresentado é o relato de uma pesquisa de iniciação científica que discorre sobre a relevância da teoria nos cursos superiores de Design. Para tanto, a pesquisa se baseia na leitura e reflexão de textos que relacionam a atividade projetual com os elementos teóricos na formação do designer, faz uma análise histórica das grades de escolas referência no Design e promove a observação das leis de Diretrizes Curriculares Nacionais entre os anos de 1996 e 2004.

**Palavras-chave:** Design; Teoria; Diretrizes Curriculares.

## ABSTRACT

The present article is the report of a research of scientific initiation that discusses the relevance of the theory in the superior courses of Design. In order to do so, the research is based on the reading of texts from the areas that relate the project activity to the theoretical elements in the designer's formation, makes a historical analysis of the curriculum of reference schools in Design and promotes the observation of the Laws of National Curricular Guidelines among the years of 1996 and 2004.

**Keywords:** Design; Theory; Curricular Guidelines.

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de discutir e investigar a importância do exercício teórico no curso de design e suas exigências curriculares no decorrer da graduação, o presente artigo se desenvolve a partir da leitura de autores que discutem a relação entre teoria e projeto no âmbito do Design. Assim como promover a discussão da influência da teoria na composição de um método de projeto. Para melhor estruturar esses pensamentos, faz-se necessário compreender o principal objetivo das atividades de um designer nas articulações existentes em torno do desejo e da necessidade humana de materializar objetos.

Segundo Beat Schneider (2010, p.197), o design pode ser considerado uma 'visualização criativa e sistemática dos processos de interação das mensagens de diferentes

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Design de Moda/ Universidade Anhembi Morumbi – Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/AM.

<sup>2</sup> Docente do curso de Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi, Bacharel em Comunicação Social (FAAP). Mestre em Filosofia (PUC-SP), Doutor em Design (PPG-Design da Universidade Anhembi Morumbi) e líder do grupo de Pesquisa Design e Filosofia: Teoria e Crítica dos Processos de Design (DGP-CNPq). (carlosalberto.barbosa@gmail.com).

atores sociais e das distintas funções de objetos de uso'. Neste sentido, entende-se que a projetualidade não se limita à materialização do objeto em si, mas também considera os aspectos sociais, econômicos e políticos inseridos na esfera humana. Logo, supõe-se que a atividade projetual deve envolver o estabelecimento de diretrizes consistentes durante a pesquisa, a fim de apresentar um projeto sólido.

A fim de estabelecer tais diretrizes, a teoria é um fator-chave de aprofundamento de pesquisas científicas que auxiliam “o pesquisador a possuir a capacidade de dar existência a um lugar antes de se perguntar sobre aquilo que deseja analisar” (CIPINIUK, 2010, p.1). Este lugar implica analisar os contextos que se relacionam com as questões sociais, ambientais, éticas, econômicas e etc. A ampliação destes pensamentos sobre a ideia a ser desenvolvida e a definição de um ponto de localização, proporciona a visualização do problema de projeto, e serve como guia ao longo do processo projetual. A definição do ponto de localização, também revela uma visão macro das questões a serem discutidas, e propicia um olhar coletivo por parte do designer que se afasta de suas convicções individuais.

Outro autor que também faz uma reflexão sobre a interferência do anseio individual ante o coletivo na atividade projetual é Tomás Maldonado em *A idade projetual e Daniel Defoe* (2012). Neste texto, Maldonado observa a dualidade estabelecida entre o individual e o coletivo, e revela a necessidade do designer de dissociar os desejos individuais das necessidades coletivas, para de fato cumprir sua função no âmbito social. Ao obter o afastamento entre esses dois pontos, o designer passa a projetar sob uma ótica coletiva que legitima seu processo criativo como resultado da análise que constitui o lugar do projeto. Este processo tende a proporcionar projetos ricos em teoria e desenvolvem o lado crítico do projetista que, por sua vez, levanta questionamentos durante o processo criativo.

Entende-se então que o exercício teórico é um elemento de extrema importância para o desenvolvimento projetual, visto que, a partir dos fundamentos teóricos, com base em uma postura reflexiva e analítica, o designer buscará bons resultados na prática e na materialização do projeto. Resta saber se na formação de um designer o incentivo ao exercício teórico e analítico são contemplados. Para tanto, será verificado, primeiramente, o peso das teorias em momentos significativos na história da formação do Design, a saber, na Bauhaus, no período entre guerras, na ULM, no pós-guerra e na implantação da primeira escola de desenho industrial no Brasil, a ESDI nos anos 60. Por fim, será verificada a importância atribuída aos aspectos e desenvolvimentos teóricos presentes nos documentos oficiais do MEC, os quais orientam as diretrizes curriculares dos cursos de design no território nacional.

Durante o estabelecimento das escolas de Design, tanto na Alemanha quanto no Brasil, as discussões sobre teoria e ensino já eram tópicos debatidos entre profissionais e pensadores da área que tinham como intuito desenvolver a base curricular dos cursos de desenho da Bauhaus, Ulm e ESDI. Para de fato compreender os debates levantados por professores e diretores de ambas escolas, recorre-se a dissertação de mestrado de Gustavo Amarante Bomfim (1978) que destrincha a discussão existente através de uma

análise histórica e da observação das grades de currículo mínimo propostas no curso de desenho industrial em cada escola, conforme também publicação de resoluções, pareceres e leis no Diário Oficial da União (BRASIL, 1996; 2003; 2004).

## **BAUHAUS**

Em sua primeira fase, a Bauhaus surgiu da fusão do Instituto Superior de Belas Artes do Grão Ducado e da Escola de Artes Aplicadas, e garantiu um corpo docente composto por profissionais que atuavam nessas instituições. Durante este período, a principal característica da Bauhaus foi a mediação entre arte e artesanato, tanto que o próprio sistema de docentes e discentes havia sido substituído por mestres, aprendizes e artesãos (BOMFIM, 1978, p. 17). Em um segundo momento, a visão pedagógica que priorizava a produção artística começou a ser substituída pela funcionalidade e as tecnologias envolvidas nos aspectos produtivos que deveriam integrar os projetos da escola (Ibid., p.18). Em 1923, a escola promoveu sua primeira exposição que objetivava apresentar à indústria as possibilidades oferecidas pela Bauhaus a partir das mudanças realizadas na sua estrutura pedagógica (WICK, 1989). Eles não atingiram o sucesso desejado com a exposição e, posteriormente por conta da pressão política existente, tiveram a escola fechada pelo governo.

Mesmo após a dissolução em Weimar, o corpo docente foi convidado para lecionar em Dessau, onde sofreu inúmeras modificações. O período foi marcado pela busca de uma ligação entre a arte e a técnica, mas também pela inserção de novos materiais na produção. Ao longo dessas mudanças de diretores, as ideologias também sofreram alterações. Com a direção de Hannes Meyer, por exemplo, a Bauhaus passou por um processo de passagem do artista/designer para o industrial/designer e garantiu o aumento da atividade produtiva dos ateliês. No campo do ensino, Meyer também tornou a instrução básica mais generalizada, ao mesmo tempo que desenvolveu um método mais restrito na especialização (BOMFIM, 1978, p. 22). Após sua demissão, Van der Rohe assume impondo medidas rígidas a fim de estabelecer a ordem interna na Bauhaus, mas dois anos depois têm a escola fechada por falta de condições financeiras e fatores externos ligados ao nazismo.

Ao longo de sua existência, a Bauhaus produziu mudanças pedagógicas importantes. Em sua dissertação, Bomfim cita em específico o período de Dessau, a partir de 1925, que objetivou potencializar as habilidades artísticas do discente através de uma instrução artesanal completa, além de colaborar na “investigação aplicada aos problemas da moradia e do mobiliário” (BOMFIM, 1978, p. 43). “É um currículo que valoriza o artesanato e as habilidades artísticas do docente, algo natural para o início do século, já que ainda não visavam amplamente a indústria”. (ibid., p. 43). A escola, de maneira geral, foi marcada por uma preocupação teórica que priorizava a efetividade na prática/oficina, pois, apesar do cunho artístico, a Bauhaus compreendia o peso e a função social da atividade projetual.

## HFG-ULM

Inserida em um contexto pós-guerra, a Ulm tinha como propostas iniciais estabelecer uma escola de ciências políticas que atendia ao programa americano de reconstrução da Alemanha, restaurar os valores culturais alemães e garantir a influência de Max Bill (BOMFIM, 1978). Entretanto, a escola acabou assumindo o desenho industrial como prioridade no ensino.

Com o intuito de estruturar um bom currículo, as atividades da escola de Ulm se iniciaram no ano de 1954, mas apenas em 1955 ela de fato foi inaugurada. Nessa primeira tentativa, a escola se posicionou como uma continuação da Bauhaus, mas propuseram adaptações que se adequassem à nova realidade alemã. O currículo era constituído por quatro etapas - aulas, seminários/exercícios, curso de línguas e palestras - e foi aplicado por três anos. Durante esse período, o reitor da instituição foi Max Bill, figura muito criticada por Tomás Maldonado que acreditava em um certo exagero por parte de Bill na forma que aplicaram alguns conceitos da Bauhaus. Além disso, Maldonado enxergava a necessidade de alterar o currículo da escola, pois tinha a percepção que a estrutura didática da Bauhaus tinha como base uma pedagogia ativista de grande peso em termos de ensino (BOMFIM, 1978).

Após este primeiro momento, houve o afastamento de Max Bill e, conseqüentemente, uma mudança curricular. Com Maldonado na reitoria, a escola abraçou novos cursos - Desenho Industrial, Construção, Comunicação Visual e Comunicação Verbal - e introduziu novas matérias como metodologia visual e história cultural do século XX. No campo prático, o sistema de ateliês utilizado no primeiro currículo e na própria Bauhaus foi substituído por aulas de oficina e laboratório. Todas essas alterações curriculares demonstravam o distanciamento entre a Bauhaus e a escola de Ulm que começou a se preocupar com a criação de uma teoria do design e valorização do conhecimento teórico. Através disso, Maldonado viu a possibilidade de se afastar do ativismo existente no início do século, e se dedicou a superar a dicotomia presente entre teoria e prática com o intuito de conciliar esses dois campos.

Por meio da observação de Bomfim (1978, p. 47) dos dois primeiros currículos da HfG Ulm, percebe-se, de modo geral, que o primeiro continha uma preocupação exagerada com o ensino prático nos laboratórios e oficinas, enquanto o segundo plano garantiu a ampliação das aulas que trabalhavam o conhecimento teórico. Este último currículo gerou uma forte disputa interna, e resultou na estruturação de uma nova grade muito mais equilibrada entre o campo prático e teórico. Essas modificações, um tanto radicais ao longo dos anos, revelam o caráter experimental dos planos da Ulm, segundo Bomfim, e serviram de base para outras escolas desenvolverem suas próprias grades. Além dos projetos desenvolvidos, a escola contribuiu fortemente no campo teórico, garantiu o amadurecimento do Desenho Industrial e se tornou modelo para outras instituições de ensino como a ESDI no Brasil.

## ESDI - ESCOLA SUPERIOR DE DESENHO INDUSTRIAL

Ao decorrer da década de 60, no Brasil, ocorreu o estabelecimento da ESDI: Escola Superior de Desenho Industrial. Sua consolidação se deu ao longo dos anos, mas tudo começou com uma visita do secretário de educação e cultura - do Brasil - a escola de Ulm na Alemanha. Convidado por Max Bill, o secretário teve a possibilidade de conhecer a escola, seu funcionamento e a estrutura do plano curricular. Ao voltar, instigado com tudo que havia presenciado, o secretário começou a estudar a possibilidade de fundar, através do próprio estado, uma escola de desenho industrial. A ideia foi levada a adiante, e em 1963 a ESDI é fundada. Inicialmente, começa suas atividades com forte influência alemã, visto que o currículo apresentado tinha poucas alterações em relação ao de Ulm. Um exemplo disso, foi a presença significativa de ideias do próprio Max Bill e de Tomás Maldonado no documento.

Após pouco mais de um ano de funcionamento, Flávio de Aquino propõe uma reflexão sobre a grade curricular estabelecida até então, e apresenta um documento intitulado Reformulação de um Programa. Neste arquivo, segundo Souza, coube à Flávio de Aquino, então docente, defender a adequação do currículo da escola de Ulm à realidade brasileira:

Partimos da premissa de que os defeitos são mais provenientes da falta de uma enunciação clara dos objetivos e de uma infra-estrutura, cujos erros são mais de ordem pragmática que de origem filosófica. Nossa filosofia e nosso currículo, em muitos pontos, são justamente baseados na Escola de Ulm. Eles apenas devem ser acrescidos e uma diretriz básica, rigorosamente programada, clara tanto para os nossos alunos como para os nossos professores (SOUZA, 1996, p. 106).

A proposta surge quando Flávio de Aquino nota a incompatibilidade do modelo curricular aplicado na Ulm às necessidades dos alunos, professores e da indústria brasileira. No próprio documento de reformulação, foi sugerida uma adequação do currículo que atendesse a demanda local, mas que não se distanciasse das propostas da escola alemã, também comenta sobre a necessidade de um programa mais rígido para o estabelecimento da cadeia de Desenvolvimento de Projeto e sua forte valorização (SOUZA, p. 107).

Para redesenhar o programa curricular da ESDI, haviam duas questões a serem levadas em consideração, o problema de admissão e o da programação da cadeira de Desenvolvimento do Projeto. Nos exames de admissão, muitas vezes, os candidatos surgiam de vestibulares os quais haviam fracassado. Em outros casos, alguns até possuíam a aptidão exigida para garantir a vaga, mas pouco frequentavam as aulas por dificuldades econômicas. Além disso, a realidade brasileira se baseava numa formação tecnológica, científica e cultural ineficiente no ensino médio, o qual não garantia a capacidade suficiente para ingressar de maneira efetiva ao ensino superior.

Com o intuito de melhor analisar o perfil do candidato, a ESDI adotou um exame de seleção que considerava os “conhecimentos de cultura geral e de matemática, sua capacidade de decisão imediata, seu raciocínio metodológico” (SOUZA, p. 108), ou seja, para o candidato ingressar na ESDI, não bastava verificar seu interesse pela escola, era necessário avaliar sua capacidade de desenvolver um pensamento reflexivo. Apesar da preocupação com a entrada de alunos nos cursos, a ESDI priorizava a estruturação adequada da cadeira de Desenvolvimento do Projeto, pois o intuito era “elaborar um programa muito mais rígido e cronometrado nos seus três anos de especializações” (SOUZA, p. 109).

O documento de Reformulação de um Programa, foi a primeira análise crítica da ESDI que culminou numa adequação das atividades da escola à realidade brasileira. Após sua apresentação, outros problemas futuros referentes a grade curricular foram apresentados, no entanto, sem soluções concretas. Havia discussões sobre a necessidade de aumentar a complexidade dos projetos e a tentativa de valorizar as matérias teóricas para que elas colaborassem para esse empenho, entretanto, não foi discutido em quais circunstâncias isso seria aprimorado.

Diante desses fatos, mais uma vez é possível perceber a preocupação com a aplicação da teoria com o intuito de melhorar o desempenho projetual, pois isso iria permitir, por exemplo, a evolução do próprio entendimento do design. Também foi levantado que uma das possíveis alternativas para a superação dos problemas entre teoria e prática, poderia ser a proposição de problemas envolvendo fatores de natureza social e cultural.

Após cinco anos em funcionamento, a ESDI começou a sofrer com alguns processos de reconhecimento oficial do Estado, pois a profissão do curso de Desenho Industrial ainda não era regulamentada. De maneira geral, a estrutura curricular ainda possuía falhas, justamente pelo fato da filosofia desenvolvida na escola de Ulm não se adequar a realidade brasileira. Diante dessa conjuntura, em 1968 a ESDI parou suas atividades e motivou assembleias com o intuito de estabelecer um currículo que abrangesse as condições econômicas e tecnológicas existentes no Brasil (BOMFIM, 1978).

Durante esse processo, foi fundada a ABDI (Associação Brasileira de Desenho Industrial) órgão que iria atuar na criação de condições propícias ao avanço do Desenho Industrial. A associação também contribuiria para a qualificação técnico-formal e cultural por meio de cursos, seminários, intercâmbios, entre outras atividades.

No ano seguinte, o novo currículo - fruto das pesquisas realizadas - entrou em vigor, entretanto, sem grandes mudanças na estrutura base. Alguns debates foram promovidos na época, questionaram a função do desenho industrial em si e a participação do profissional dessa área nas empresas brasileiras. Ao observar estas circunstâncias, percebe-se determinada preocupação da escola em coordenar a estruturação de um novo plano curricular, junto a validação do curso e expansão da noção de desenho industrial no Brasil.

Apesar deste cuidado, Bomfim comenta em sua dissertação, que:

A falta de recursos e a complexidade de problemas primários não resolvidos, exigem a prática de um desenho industrial voltado para questões básicas de uso e não apenas de valores estéticos. A prática dessa variante do desenho industrial se torna alienada dos verdadeiros problemas, satisfazendo apenas uma elite (1978, p. 37).

Ou seja, durante esse período de criação, estabelecimento e consolidação da escola e do curso, o plano curricular da ESDI deveria propiciar o avanço de disciplinas focadas em trabalhar as habilidades necessárias para resolver questões utilitárias do cotidiano. A estética seria sim importante para os projetos desenvolvidos, mas em um segundo momento, o qual o currículo e a ideologia da escola se encontrariam distante as propostas desenvolvidas em Ulm, na Alemanha.

A nova proposta, aplicada em 1969, foi interpretada sob diversos pontos em cada escola. Esse entendimento livre que cada instituição atribuiu as matérias, se deve a forma como elas são tratadas no documento fixador do currículo mínimo - neste currículo, são priorizadas apenas as matérias, e não as disciplinas. O plano curricular, portanto, não possui uma unidade particular, e resulta em processos experimentais de planejamento por parte das escolas como a ESDI.

## **UM OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

No Brasil, as universidades, sendo públicas ou particulares, tem como obrigação basear sua grade de disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que estabelece competências e habilidades, conteúdos curriculares mínimos, projetos pedagógicos, entre outros tópicos essenciais que colaboram na formação do aluno. Ao discutir currículos mínimos, percebe-se que há uma preocupação formal do Estado a respeito do assunto, uma vez que é assimilado por lei a relevância de incentivar a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento teórico-reflexivo como enunciado no Art. 43, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

No mesmo artigo, afirma-se o comprometimento das instituições de ensino de instigar a pesquisa acadêmica e a investigação científica, com o objetivo de expandir o alcance da ciência e a difusão da cultura, a fim de ampliar o entendimento do homem em seu âmbito social. Em meio a este cenário ideal, um ponto das diretrizes atribuídas diretamente ao curso de design chama atenção: o fato de não ter ocorrido mudanças significativas do documento ao longo dos últimos anos. As únicas alterações notadas se encontram nos documentos entre os anos 2002 e 2004, sendo o último a atual Resolução vigente.

Durante esse período, uma das mudanças mais relevantes foi em relação ao *Perfil Desejado do Formando* que em 2002 e 2003 não requisitava capacitação para apropriação do pensamento reflexivo. Nestes documentos era exigido que:

O curso de graduação em Design, responsável pela formação do designer tem como perfil o profissional que se ocupa do projeto de sistemas de informações visuais, objetos e os sistemas de objetos de uso através do enfoque interdisciplinar, consideradas as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico-cultural, bem como potencialidades e limitações econômicas e tecnológicas das unidades produtivas onde os sistemas de informação e objetos de uso serão produzidos. (PARECER CNE/CES nº 195/2003)

Em contrapartida, no ano de 2004, nota-se que o pensamento reflexivo se tornou um requisito fundamental no perfil desejado do egresso, conforme relatado na Resolução CNE/CES nº 5, de 8 de março de 2004:

Art. 3º O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural (p. 2).

Ao observar esse conjunto, percebe-se que a competência incumbida de desenvolver o pensamento teórico-reflexivo não era legitimada pelos documentos oficiais até 2004, mas nem por isso foi um elemento eliminado das exigências curriculares nos anos anteriores.

A classificação das Competências e Habilidades a serem desenvolvidas também não sofreram grandes modificações ao longo dos anos. Compreende-se por competências a combinação de conhecimentos, motivações, valores, ética e atitudes, assim como elementos de caráter social e comportamental que pode provocar uma conduta efetiva em determinado contexto particular (DIAS, 2010, p. 75). Enquanto as habilidades ‘são definidas como comportamentos ou conjunto de comportamentos que caracterizam determinado desempenho do indivíduo’ (BOTOMÉ et al., 2009, p. 133). A partir dessa descrição e ao observar os tópicos elencados no parecer, constata-se que a concepção das principais competências e habilidades - que o aluno deve desenvolver - presentes no documento das diretrizes cumprem o desejado de um currículo mínimo.

Por meio da investigação das Diretrizes Curriculares Nacionais, realizou-se a união das principais ideias a serem aprimoradas com o objetivo de tornar viável o ensino da atividade projetual. No documento é relatada a necessidade de: estimular o domínio da linguagem e visão sistêmica de projeto, valorizar a capacidade criativa, o conhecimento sobre as etapas projetivas e do setor produtivo de sua especialização, além da visão histórica e perspectiva centrada nos aspectos sócioeconômico e culturais dos ambientes trabalhados. Todos esses tópicos listados são elementos que compõe a estrutura necessária

para os docentes assimilarem quais habilidades devem ser construídas ao decorrer do curso. Além deles, também há conteúdos curriculares segmentados em três itens, sendo eles Conteúdos Básicos, Conteúdos Específicos e Conteúdos Teórico-Prático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do recorte histórico que expõe as principais escolas de Design do século XX, nota-se pontos marcantes da trajetória do ensino de Design na Alemanha e, em seguida, no Brasil. Percebe-se também, que as discussões sobre grades curriculares ocorrem desde a criação da Bauhaus e continuam até hoje nas instituições de ensino e nos órgãos do Estado, visto que o âmbito do Design sofreu com grandes ampliações ao longo das décadas.

Além disso, o debate sobre a relevância da teoria inserida nas disciplinas e grades curriculares ainda é um tema recorrente no Brasil. Apesar das universidades possuírem as Diretrizes Curriculares Nacionais como base, ainda é necessário verificar a devida valorização de determinados tópicos. A articulação das exigências inseridas no documento junto a um projeto pedagógico bem elaborado tende a resultar na formação satisfatória dos discentes do curso de Design, no entanto, encontra-se uma lacuna nas diretrizes referente às áreas específicas. Isso é o resultado de uma organização curricular genérica que não contempla separadamente as demais áreas de formação dentro do campo Design.

Nota-se a necessidade de averiguar esse cenário, pois a Diretriz vigente é do ano de 2004 e não se enquadra às atualizações e aprimoramentos que ocorreram no ensino ao longo dos últimos anos. Nos documentos até há uma lista das vertentes e especializações do Design, entretanto, a diversidade de cursos e formações específicas no design ainda não estavam contempladas no ano de elaboração daquelas diretrizes. O mais prudente seria apurar como o plano está sendo aplicado no ensino superior em seus diversos cursos, e se é satisfatório na formação do egresso dentro do atual contexto e diversidade de formações em design. Não seria então o caso de formular diretrizes específicas para cada segmento de especialização, visto que a área sofreu com um crescimento nos últimos anos?

Ao decorrer dos debates, vale destacar a necessidade de observar a preocupação dos órgãos de ensino em relação ao desdobramento da teoria nos conteúdos obrigatórios. A obrigatoriedade em si não assegura a qualidade e a reflexão por parte do discente, justamente por ser um fator que está intrínseco nos conteúdos e disciplinas. Mesmo com o estabelecimento de uma reflexão teórica sólida, ainda é primordial analisar o modo com que as disciplinas se comunicam e propiciam o conhecimento interdisciplinar, competência sinalizada como essencial para interpretar adversidades projetuais, compreender a relação do projeto com a sociedade e apresentar soluções plausíveis às questões levantadas ao longo do processo.

Enquanto as diretrizes não apresentarem alterações específicas alinhadas com a necessidade de segmentar os cursos de Design, é fundamental que as instituições e o corpo docente articulem as disciplinas a fim de valorizar o estudo teórico na formação do

aluno. Discutir criticamente o método é uma das contribuições para o desenvolvimento das competências e habilidades do discente que será avaliado por meio de atividades projetuais. Como resultado dessa conjuntura, não é apenas o discente que será instigado, mas também o corpo docente que poderá analisar minuciosamente o desempenho do plano de aulas proposto, e garantir sua devida atualização.

Ao compreender este cenário, portanto, é fundamental ampliar os debates sobre currículos mínimos dentro das universidades e estudar a relevância da teoria nas disciplinas bases dos cursos. Para tanto, torna-se inevitável discutir as etapas da atividade projetual, compreender suas necessidades e objetivos, e promover o desenvolvimento de um plano curricular sólido que se adeque às novas vertentes do Design.

Portanto, a pesquisa conclui que os documentos oficiais das Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam a teoria como fator necessário para o desenvolvimento das disciplinas do curso de Design. Todavia, também ficam apontados aqui a necessidade de uma investigação futura acerca da importância da formulação de novas diretrizes curriculares, levando-se em conta as especificidades de formação dentro do campo do Design.

## REFERÊNCIAS:

BOMFIM, G. A. **Desenho Industrial**: Proposta para reformulação do currículo mínimo. 1978. 133f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 1978.

BOTOMÉ, K. K. et. al. “Habilidades” e Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares, Revista Interação em Psicologia, Curitiba, jan/jun. 2009. p. 131 - 145.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto - MEC.

BRASIL. Parecer nº CNE/CES 0195/2003, 5 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Resolução nº CNE/CES nº 5, de 8 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

CIPINIUK, A. O objeto de estudo e o lugar do conhecimento em design. **In: 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010**. São Paulo. Anais do 9º P&D Design. São Paulo: Anhembi Morumbi e Blucher, 2010.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, jan/jun. 2010. p. 73 - 78.

MALDONADO, T. A idade projetual e Daniel Defoe. **Cultura, Sociedade e Técnica**. Tradução por Paulo Antonio Barbosa. São Paulo: Editora Edgard Blücher. 2010. p. 185 – 193.

SCHNEIDER, B. **Design – Uma Introdução: O design no contexto social, cultural e econômico**. Tradução por Sonali Bertuol, George Bernard Sperber. São Paulo: Editora Blüher, 2010.

SOUZA, P. L. P. **ESDI: Biografia de uma ideia**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

WICK, Rainer. **A pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.