

O ENSINO DO DESIGN NO BRASIL: CURRÍCULOS, IDEOLOGIAS E CONTEMPORANEIDADE

Ana Maria Duarte Angélico*

ana.angelico@gmail.com

Mirtes Cristina Marins de Oliveira**

mirtescmoliveira@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a reflexão sobre a construção curricular dos cursos de Design no Brasil. O foco principal desse trabalho é realizar uma discussão sobre as diretrizes curriculares do Ministério da Educação para os cursos de graduação em Desenho Industrial, no âmbito de seu contexto histórico, conotações ideológicas e adequação ao cenário dinâmico da contemporaneidade. A pesquisa aborda a questão da complexidade presente na atividade do designer contemporâneo, o que exige a capacidade de lidar com excessos de informações e demandas contraditórias e imprevisíveis. O cenário atual impõe contínuas adaptações e reorganizações do sistema por parte da produção, vendas, consumo e também do ensino. Assim, este trabalho traz questionamentos sobre os antigos modelos de construção curricular que ainda são utilizados nos dias de hoje, baseados no projeto moderno de matriz funcionalista exercitado durante as décadas de 1920 e 1930, na Europa. Outra abordagem da pesquisa é a discussão sobre a conotação ideológica existente por trás da estrutura escolar.

Palavras-chave: currículo; desenho industrial; ideologias.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a reflexão sobre a construção curricular dos cursos de design no Brasil. O foco principal desse trabalho é realizar uma discussão sobre as diretrizes curriculares do Ministério da Educação para os cursos de graduação em design, no âmbito de seu contexto histórico, conotações ideológicas e adequação ao cenário dinâmico da contemporaneidade. Ainda que seja um procedimento dos dias atuais, as Diretrizes são, em nível governamental, uma tentativa de aproximação do campo profissional ao corpo de disciplinas elencadas para a formação de jovens designers.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a educação, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para esta discussão, será utilizada a Resolução CNE/CES nº 5, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, por ser a última resolução publicada até então.

A intenção é que este trabalho possa contribuir de alguma maneira para a reflexão crítica sobre a estrutura curricular dos cursos de design no Brasil, no sentido de ponderar

sobre a importância do desenvolvimento de profissionais capazes de atuar nesse cenário da atualidade considerando as questões ambientais, econômicas, políticas e sociais que envolvem a atividade do design.

2 O ENSINO DO DESIGN NO BRASIL – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para a realização deste estudo, primeiramente fez-se necessário uma contextualização histórica no que se refere à institucionalização do design no Brasil. Dominique Julia (2001, p. 09), no artigo intitulado “*A cultura escolar como objeto histórico*”, defende que a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”.

Dessa forma, a princípio serão abordadas algumas reflexões sobre o início do ensino do design no Brasil, para buscar subsídios que possam auxiliar na compreensão de alguns aspectos relativos à sua história e à sua atual situação.

De acordo com Freitas (2010), a movimentação em torno da criação do MASP (Museu de Arte de São Paulo) em 1950 serviu para o diagnóstico da lacuna existente entre o desenvolvimento da indústria brasileira e a ausência do design no Brasil. Com isso, surgiu a iniciativa de apresentar o design europeu aos empresários e intelectuais brasileiros por parte de Pietro Maria Bardi, jornalista italiano e *marchand* de artes que estava no Brasil trabalhando no projeto MASP. Criou-se então o IAC (Instituto de Arte Contemporânea) através dos esforços de Pietro Bardi, Lina Bo Bardi e o arquiteto suíço Jacob Ruchti. O IAC era na verdade uma pequena escola, com trinta vagas para alunos, instalada de forma provisória na sede do MASP.

Nesse evento histórico, já bastante conhecido dos estudiosos do design, nota-se que as propostas didáticas da escola extrapolavam seus ideais declarados. Fica evidente que ao confrontar modelos de desenvolvimento industrial, Bardi o fez a partir de um discurso político idiossincrático, ao difundir o modelo de design que julgava ideal, independente das suas intenções, Pietro Maria Bardi estava também exportando uma faceta da cultura europeia. Portanto, os primeiros ensaios didáticos de design no Brasil, constituíam a elaboração de um enunciado, cuja solução existia a priori (na forma do design europeu). Na perspectiva do pensamento de Pierre Bourdieu, podemos afirmar que oculto por um discurso progressista, ou por uma “taxonomia acadêmica”, naquele momento, ocorria também a repatriação de uma visão de mundo estrangeira. (FREITAS, 2010, p. 03).

Esta iniciativa repercutiu para além do círculo empresarial e industrial, atingindo também o cenário político, onde já se pronunciava a necessidade de incentivar o desenvolvimento industrial do país (FREITAS, 2010). Apesar de sua curta duração – apenas três anos – o IAC foi muito importante pois construiu uma “corrente de pensamento com a qual os intelectuais e políticos brasileiros trabalhariam posteriormente: a institucionalização efetiva do ensino superior de design no Brasil” (NIEMEYER, 2000 apud FREITAS, 2010, p. 04).

Além do IAC, outras tentativas de implantação do ensino superior de design surgiram entre 1950 e 1960 no Museu de Arte Moderna (MAM) e no Instituto de Belas Artes, ambos no Rio de Janeiro.

O promotor desses projetos era quase sempre a velha utopia da política desenvolvimentista, lugar de intelectuais, empresários e políticos, que haviam sido convencidos de que experiência europeia com o design do começo do século 20 era um modelo ideal para o desenvolvimento industrial e social do Brasil. (NIEMEYER, 2000 apud FREITAS, 2010, p. 05).

Nesse sentido, é possível sugerir que as primeiras tentativas de implantação e estruturação de cursos de design no Brasil seguiram sempre o padrão europeu com a intenção de desenvolver a indústria no país. Segundo Moraes (2014), o design europeu baseado no funcionalismo e racionalismo parecia trazer soluções diante das necessidades de uma industrialização ainda incipiente no Brasil, modelo que foi disseminado por todo o território nacional.

Nesse contexto, é criada a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) em 1962, no Rio de Janeiro. Esta instituição é considerada a primeira a oferecer um curso superior de design no Brasil, e ainda é utilizada como referência para outras universidades¹.

3 A ESDI E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DO DESIGN NO BRASIL

A Escola Superior de Desenho Industrial, assim como o IAC e as outras escolas de design criadas previamente, tiveram como raízes fundamentais o design europeu, sendo suas principais influências a escola Bauhaus e a Escola de Ulm (PEREIRA, 2009).

¹ Em 2007, foi listada pela revista americana *BusinessWeek* entre as 60 melhores escolas de design do mundo, sendo a única listada na América Latina. Fonte: http://www.bloomberg.com/ss/07/10/1005_dschools/index_01.htm?chan=innovation_special+report+---+d-schools_special+report+---+d-schools

A criação da ESDI pode ser vista como decorrência de uma série de fatores políticos, econômicos e sociais, porém, de forma simplificada, está diretamente ligada à ideologia nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, época inserida em um universo de crenças modernistas. (HATADANI et al, 2010, p. 02).

Fundada em 1919, na cidade alemã de Weimar, a Bauhaus tinha como principal objetivo reformular o ensino artístico público, em um momento político extremamente conturbado na Alemanha pós-guerra. Segundo Cardoso (2008), a escola passou por constantes transformações do ponto de vista pedagógico, mas desde o início existia a intenção de pensar o design como ação construtiva e como uma atividade unificada e global. Assim, a Bauhaus acabou contribuindo para a concretização de um estilo muito específico: o chamado “alto” modernismo que teve como preceito máximo o Funcionalismo. Desde o momento de sua fundação até seu fechamento, a escola se encontrava no centro de acontecimentos políticos e permaneceu como motivo de polarização ideológica até ser fechada em 1933 por ordem do governo nazista.

Com o fechamento da Bauhaus e a dispersão de seus integrantes, importantes iniciativas de ensino de design começaram a surgir mundo afora. Assim, em 1953, nascia a Escola de Ulm fundada por Max Bill na cidade de Ulm, na Alemanha, devido à necessidade de reerguer a identidade nacional do país após a segunda guerra mundial. Esta escola buscava retomar os princípios da Bauhaus, embora pretendesse fazê-lo de modo original e independente. A Escola de Ulm “projetou uma face essencialmente tecnicista, baseada na racionalização como fator determinante para as soluções de design” (HATADANI et al, 2010, p. 03). Mesmo após seu fechamento em 1968 por motivos políticos e financeiros, a Escola de Ulm continuou a influenciar outras instituições. A ESDI foi uma delas, ao se inspirar no modelo ulminano de ensino formal do design. Esta ligação se deu principalmente por meio de intercâmbios de docentes de Ulm e o envolvimento de alguns de seus ex-alunos na criação e estruturação da nova escola.

Da mesma forma em que a Bauhaus e a Escola de Ulm se inserem em contextos políticos conturbados, a fundação da ESDI também se deu em meio à circunstâncias políticas muito peculiares (CARDOSO, 2008). No começo da década de 1960, o Brasil se encontrava em um quadro político instável, após a renúncia de Jânio Quadros e as dificuldades encontradas por João Goulart ao se tornar presidente.

Confrontados com o desafio de transmitir uma imagem progressista e inovadora ao mesmo tempo em que se posicionavam como defensores da moral e dos bons costumes, algumas lideranças da UDN buscavam ativamente oportunidades para se mostrarem empenhadas com todo e qualquer avanço no plano econômico e

industrial, principalmente em termos de ciência e tecnologia. Tomava corpo então a política de utilizar realizações tecnológicas e industriais para dar um verniz progressista a governos profundamente reacionários em todos os outros sentidos, política esta que se tornaria normativa no Brasil ao longo das décadas seguintes. Esse contexto ímpar abriu a possibilidade de uma aliança estratégica entre, por um lado, o grupo do MAM (...) e, por outro lado, Carlos Lacerda, governador da Guanabara e uma das vozes mais estridentes da UDN, com pretensões manifestas de ascensão política nacional. (CARDOSO, 2008, p. 191).

Cardoso (2008) também afirma que essa parceria entre o grupo do MAM² e o então governador Carlos Lacerda gerou as condições ideais para a criação da ESDI, viabilizando um projeto que parecia irrealizável ao mesmo tempo em que projetava uma face moderna para o governo e o estado, na tentativa de alavancar as indústrias no Brasil. Entretanto, a ESDI se apresentava como uma escola de Desenho Industrial em um país com um parque industrial relativamente pequeno e pouco avançado tecnologicamente, em um Estado – Rio de Janeiro – que já havia perdido a liderança industrial no cenário nacional.

Mesmo assim, na época da concepção da escola, ela foi vista como uma proposta de ponta e se tornou referência para muitas faculdades de design no Brasil, que se espelharam em seu currículo para a criação de seus cursos. Cardoso (2008, p. 193) declara que a sobrevivência e o crescimento da ESDI em momentos difíceis nas duas décadas seguintes à sua fundação demonstram “a persistência do ideário modernista como força cultural no Brasil”.

Atualmente, a ESDI tem como principal objetivo preparar profissionais para atuar na indústria, e procura implementar ações de aproximação com o setor produtivo e incentivar a prática do intercâmbio de alunos e docentes (HATADANI et al, 2010).

4 O ENSINO DO DESIGN DIANTE DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

De acordo com Moraes (2014), esse projeto racionalista do ensino não estimulou um design com forte identidade brasileira, mas o desenvolveu através da “tropicalização” de produtos importados, atendendo muito mais à indústria do que à população, no âmbito cultural e social.

Vale recordar que para atender a um modelo de industrialização altamente padronizado, com ênfase na estandardização e no rígido controle produtivo, o design funcional e racionalista poderia atender às demandas locais no tocante à indústria e ao processo produtivo em evoluções. Isto é, o modelo adotado colocava no centro do

² De acordo com Cardoso (2008), o grupo do MAM era formado principalmente pelos arquitetos Afonso Eduardo Reidy, Maurício, Wladimir Alves de Souza e a engenheira Carmen Portinho.

problema principalmente as questões fabris e as limitações tecnológicas em detrimento à da identidade cultural local, a nossa realidade tropical particularmente multiestética. (MORAES, 2014, p. 06)

Entretanto, Moraes (2008) afirma que esse modelo de ensino não condiz com o cenário contemporâneo, uma vez que os designers na atualidade encontram novos desafios de atuação devido ao estabelecimento de um novo quadro mundial, que passa de um cenário estático para um cenário dinâmico.

A atuação dos designers nesse cenário reconhecido como dinâmico deixa de ser tecnicista e linear, e faz com que haja maior interação com áreas do conhecimento cada vez menos objetivas e exatas, voltando suas atenções para o comportamento humano. O designer passa a valorizar questões subjetivas na concepção de seus produtos, no âmbito das relações afetivas e emocionais (MORAES, 2008). O cenário atual impõe contínuas adaptações e reorganizações do sistema por parte da produção, vendas, consumo e também do ensino.

Contudo, segundo Moraes (2014), as escolas de design brasileiras ainda estão praticando o modelo de ensino sob uma forte influência do modernismo de matriz funcionalista, tal como exercitado durante as décadas de 1920 e 1930, na Europa, o que pode retardar o processo de inovação através do design.

Essas reflexões vem de encontro aos estudos de Goodson (2007), que afirma que muitas instituições de ensino utilizam-se de antigos modelos de desenvolvimento e de estudos do currículo que não estão adequados à esta nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças, uma vez que ainda estão presas a um cenário estático do passado.

Assim, estas reflexões apontam para a necessidade de formar profissionais aptos a atuar em um cenário mutante e complexo, por meio de cursos de graduação que sejam compatíveis com a realidade social, mercadológica e produtiva da atualidade.

Nesse sentido, diante do contexto histórico da institucionalização do ensino do design no Brasil, torna-se instigante realizar uma discussão sobre as atuais diretrizes curriculares do Ministério da Educação para os cursos de graduação em design, considerando as raízes modernistas do ensino do design no Brasil diante do cenário contemporâneo.

5 AS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA OS CURSOS DE DESIGN

Segundo Rodrigues (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação que

orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Superior, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos.

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas (RODRIGUES, 2012).

Para esta pesquisa, utiliza-se a Resolução CNE/CES nº 5, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design. Esta resolução aborda por meio do seu projeto pedagógico os seguintes elementos estruturais:

as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (p. 01).

Esta resolução considera como perfil desejado do formando o designer capaz de desenvolver projetos que envolvam “sistemas de informações visuais, artísticas, culturais e tecnológicas de forma contextualizada e observando o ajustamento histórico e os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades” (Resolução CNE/CES, 2004).

É importante salientar que não há uma diretriz curricular específica para as diferentes habilitações dos cursos de design; a mesma resolução é utilizada como referência para todos os cursos superiores de design, como gráfico, moda, digital, multimídia, entre outras variações e vertentes. Desta forma, nota-se que as diretrizes não estão contextualizadas nos ambientes culturais específicos onde os cursos se desenvolvem.

Por um lado, as universidades adquirem maior liberdade para definir a grade curricular de seus cursos, levando em consideração não só as especificidades de cada área do conhecimento, mas também as questões relativas à sociedade e cultura locais. Para Moraes (2014) é importante que as instituições de ensino incentivem os alunos de design no sentido

de valorizar e interpretar o estilo de vida local, para que eles desenvolvam projetos voltados às questões de venda, produção e consumo adequadas à realidade que se encontram.

Neste sentido, torna-se imperativo para produtores, designers e mesmo para cada país como player global, a capacidade de interpretação do estilo de vida local (*local culture e local lifestyle*), para ser inserido como componente diferencial dos produtos que competem hoje em nível internacional. Necessário se faz, portanto, nos dias atuais, o reconhecimento dos valores fruto da ambiência e cultura local, a serem interpretados e decodificados como atributos imateriais e intangíveis dos produtos industriais. (...) Torna-se então estratégico para o design local, pesquisar e decodificar as diversas referências culturais brasileiras, advindas da fauna, flora, arquitetura, festividades e religiosidades locais. Passando por fim, pelo artesanato e pelas topografias e tessituras existentes na nossa ambiência, em busca de, posteriormente, traduzi-las em signos e ícones decodificáveis como elementos possíveis de aplicação na indústria e na produção local. (MORAES, 2014, p. 04).

Entretanto, nas diretrizes curriculares não há um direcionamento específico no sentido de propor disciplinas que incentivem o aluno a pensar nas questões sociais, econômicas e culturais considerando o estilo de vida local. Essa questão, considerada por Moraes (2014) como uma das maneiras de sintonizar o ensino do design ao atual cenário complexo e dinâmico, ainda não é prevista pelas diretrizes.

As questões ambientais, assunto cada vez mais em pauta devido à relação entre problemas ecológicos e redimensionamento das relações de consumo (CARDOSO, 2008), também não são especificadas no projeto pedagógico da resolução.

Considerando a importância da discussão ambiental e o poder do designer como agente transformador, é natural que apareçam questionamentos sobre o motivo de não haver nenhuma exigência por parte das diretrizes curriculares no sentido de construir uma consciência crítica dos alunos em relação às questões ecológicas e sustentáveis.

Dessa forma, é possível relacionar essa discussão sobre as diretrizes curriculares com as teorias de Michael Apple. O autor, em suas reflexões sobre currículos escolares, analisa o modo como as instituições de ensino produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção da ordem social sem recorrer a mecanismos declarados de dominação.

Apple (1982, p. 11) afirma que a educação não é um empreendimento neutro e que, pela própria natureza da instituição, o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político. O autor problematiza as formas de currículo encontradas nas escolas, “de maneira a desmascarar seu conteúdo ideológico e entender como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade”.

Nesse sentido, o fato de não existir nenhum direcionamento específico nas diretrizes curriculares no sentido de incentivar projetos pedagógicos voltados para as questões ambientais gera a reflexão sobre o interesse político em focar os investimentos do país no crescimento industrial e econômico. De acordo com Cardoso (2008, p. 247),

Não resta dúvida de que o modelo consumista da prosperidade pela expansão contínua da produção e das vendas é insustentável a longo prazo. Em alguns aspectos, já atingimos há muito tempo os limites do equilíbrio e ingressamos na contagem regressiva para o esgotamento desse ou daquele recurso natural. No entanto, os governos e os mercados continuam a pautar o bem-estar coletivo no crescimento industrial e econômico.

Assim, pode-se presumir que as ideologias e influências políticas na criação e estruturação das diretrizes curriculares brasileiras para o curso de Design podem estar relacionadas à essa falta de direcionamento no âmbito das questões ambientais.

Outro fator que pode demonstrar essa influência e interesses políticos no desenvolvimento dos currículos é o viés mais técnico e linear dos elementos estruturais das diretrizes. Entre os oito itens relacionados na resolução das diretrizes definidos como “competências e habilidades”, destacam-se cinco voltados ao desenvolvimento técnico do formando:

- capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando do domínio de técnicas e de processo de criação;
- capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;
- (...)
- domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;
- conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;
- 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; (Resolução CNE/CES, 2004, p. 03).

Os três itens relacionados às disciplinas humanas, que dizem respeito aos valores subjetivos e emocionais intrínsecos às atividades do designer, estão discriminados da seguinte forma:

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

- capacidade de trânsito interdisciplinar, interagindo com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;
- visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade; (Resolução CNE/CES, 2004, p. 03).

Nesse contexto, percebe-se que há uma orientação específica e objetiva do que diz respeito às competências técnicas do designer, no que tange as questões de processos produtivos, técnicas projetuais e de representação visual, tipos de objetos e materiais, entre outras. Fica evidente o foco da diretriz curricular no domínio técnico que o aluno deve desenvolver durante a sua formação no curso superior em design.

Entretanto, ao levar em consideração as reflexões de Moraes (2014) sobre as transformações de cunho comportamental, ético e social da nova realidade, é possível contestar se as diretrizes curriculares brasileiras para o curso de design estão adequadas ao atual cenário. Para o autor, a nova escola de design

tende a ser múltipla como múltiplo é o modelo de globalização, deve ser uma escola transversal e atravessável, deve fornecer conteúdos culturais, históricos, críticos e reflexivos em maior escala de formação. Uma escola com valores mais humanistas que tecnicistas e com mais conteúdos experimentais que previsíveis. Somente assim, a nova escola de design poderá preparar os novos alunos para as mudanças que ocorrem de maneira frenética neste terceiro milênio apenas iniciado dentro de um cenário reconhecido como sendo de grande complexidade. (MORAES, 2014, p. 05).

Assim, percebe-se que a resolução que aprova as DCNs para o curso de graduação em design no Brasil possui um conteúdo mais técnico do que humanístico, uma que vez determina conteúdos tecnicistas de forma mais específica, citando de modo abrangente e sem muita profundidade as orientações sobre os conteúdos das disciplinas humanas.

6 CONCLUSÃO

Partindo do contexto histórico do ensino do design no Brasil, com base teórica nas reflexões de Cardoso (2008), Moraes (2014) e Apple (1982), pode-se intuir que as Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras para o curso de graduação em design trazem orientações abertas e rasas para a construção do projeto pedagógico das universidades.

O direcionamento pouco objetivo das diretrizes proporciona uma certa liberdade por parte dos cursos de design em adaptar suas grades curriculares às necessidades locais, sociais, ambientais, culturais e econômicas dentro da realidade dos alunos. Entretanto, não há

garantias de que todos esses aspectos serão levados em consideração no projeto pedagógico das escolas, uma vez que não há um direcionamento obrigatório nesse sentido.

Dessa forma, estas reflexões apontam para a necessidade de uma orientação melhor definida das diretrizes em relação às questões ambientais, considerando a urgência e importância em construir uma consciência crítica dos alunos em relação às questões ecológicas e sustentáveis. Ainda que exista alguma conotação ideológica por interesse político em desenvolver os setores industriais e estimular o consumo, parte-se do princípio que ações inovadoras referentes ao alinhamento sócio-econômico-ambiental interessa tanto aos países ricos como aos países pobres (MORAES, 2014), o que pode ser também uma forma de estimular o crescimento econômico do Brasil.

Assim, destaca-se a importância em discutir o ensino do design no Brasil e especificamente suas diretrizes curriculares, uma vez que tais direcionamentos pedagógicos detém um grande poder de mudança. As diretrizes devem ser utilizadas como forma de adequar o ensino do design aos novos desafios encontrados pelos designers na atualidade, buscando a consolidação de uma educação transformadora, no sentido de contribuir para a produção da ciência, atender às necessidades do ser humano e capacitar profissionais criativos, articulados e de espírito crítico.

THE TEACHING OF DESIGN IN BRAZIL: CURRICULUMS, IDEOLOGIES AND CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

The main objective of this article is to study the curricular construction of the design courses in Brazil. The focus of this paper is to conduct a discussion about how the curriculum guidelines of the Ministry of Education for undergraduate courses in Industrial Design, is related to the historical context, ideological knowledge and adaptation to the dynamic scenario of the contemporaneity. This research is about the complexity of the contemporary designer's activity, which requires an ability to deal with excesses of information and contradictory and unpredictable demands. The current scenario imposes continuous adaptations and reorganizations of the system by production, sales, consumption and also of education. Thus, this paper has raised questions about the old curriculum models that are still used today, based on the modern functionalist heritage during the 1920s and 1930s in Europe. Another approach of this research is a discussion of an ideological conception behind the school structure.

Keywords: curriculum; industrial design; ideologies.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do Design**. São Paulo: Blucher, 2008.

FREITAS, Marcos Costa de. **Heranças e desafios históricos do ensino de design gráfico no Brasil**. Anais do 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: SBHE/Editora Autores Associados. jan-jun,1, 2001.

MORAES, Dijon de. Design e complexidade. **Cadernos de Estudo Avançado em Design Design**, Caderno 2, v.1, 2008.

_____. Pós-graduação em Design no Brasil: cenários e perspectivas. **Estudos em Design**. Rio de Janeiro: v. 22, n. 3, 2014.

PEREIRA, Juliano Aparecido. **Desenho industrial e arquitetura no ensino da FAU-USP (1948-1968)**. Tese de Doutorado, Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo: São Carlos, 2009.

RODRIGUES, Lucas. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** Disponível online em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>

Recebido em 22 de janeiro de 2017. Aprovado em 18 de abril de 2017.