

TENDÊNCIAS CURRICULARES PARA O CURSO DE DESIGN: UMA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA UNOESC – XANXERÊ

Karina Tissiani

Walter Strobel Neto

RESUMO

Este estudo advém de uma pesquisa realizada junto aos professores do Curso de Design da Unoesc Campus de Xanxerê, com vistas a analisar as tendências curriculares para o ensino do Design. Toma como base o projeto da Rede Iberoamericana de Políticas e Processos em Educação Superior Unoesc Unicamp. O objetivo é apresentar uma discussão sobre Políticas Curriculares para Bacharelados em Design, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Design e as Perspectivas dos professores para o ensino do Design. Justifica-se por questões vivenciadas no cotidiano do curso, onde os professores relatam tensão entre a política, a prática e o mercado. Para dar conta do objetivo, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e questionário estruturado. As análises apresentaram como resultado uma grande consonância entre as DCN's e PPP do curso, já no campo da prática, é notável uma contradição entre o que se ensina e o que o mercado deseja. Salienta-se que os resultados apontam para um horizonte onde o social e o cultural sejam melhor trabalhados, e quanto ao direcionamento ao mercado surgiram conflitos dando a compreensão de que os professores não possuem um posicionamento definido sobre o tema.

Palavras Chave: Políticas para o ensino do Design; Tendências; Unoesc Campus Xanxerê.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹ é fruto de um estudo realizado junto aos professores do Curso de Design da Unoesc Campus de Xanxerê, e tem sua origem na angústia vivenciada pelos atores quando deparados com questões de ordem política, prática e de mercado de trabalho. Existe, uma grande tensão entre o que se ensina e as demandas de mercado, justificando a importância de analisar as possíveis tendências curriculares para o ensino do Design. Sendo assim, o objetivo é apresentar uma discussão sobre Políticas Curriculares para Bacharelados em Design, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Design e as Perspectivas, norteadas pelas falas dos professores, para o ensino do Design.

A proposta, neste trabalho, é pesquisar dentro da área de concentração, a constituição do ensino do design no país, apresentando as turbulentas tentativas na década de 50 de formalizar o ensino até a consolidação do curso no ano de 1963. Esse recorte histórico é extremamente importante para entendermos as atuais perspectivas do mercado de trabalho

¹Esta investigação é vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL, que é vinculado ao GIEPES Internacional da UNICAMP, e que vem desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a educação superior, tanto em âmbito local e global. Articulando esses dois grupos de pesquisa têm a RIEPES UNOESC UNICAMP (REDE IBEROAMERICANA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR)

sobre a área, o estudo nos mostra que desde a origem, esperava-se um profissional com capacidades técnicas e criativas. Outro momento importante para o ensino do design, e para a educação no país, foi no ano de 1968, com as Reformas Universitárias, introduzindo diversas modificações no campo do ensino, principalmente na LDB de 1961. A partir daí, surgem novas escolas com currículos díspares norteados o ensino do design no país. Importante marco, foi nos anos 1990, particularmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, entre outras medidas exigiu o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os níveis educacionais em substituição aos currículos mínimos que anteriormente os normatizavam.

A construção das novas diretrizes (DCN) para os cursos exigiu a mobilização dos educadores para a sua discussão e definição, pois as diretrizes asseguram às instituições do ensino superior certa liberdade e a possibilidade de assumir com responsabilidade a ousadia da criatividade proposta pela flexibilização da legislação. No entanto, a maneira como as DCNs são interpretadas nos Projetos Políticos Pedagógicos leva ao direcionamento da ação pedagógica com significativa consequência sobre a formação do estudante e futuro profissional.

Perante o exposto, buscou-se uma análise documental entre a atual DCNs para Bacharelado em Design e o Projeto Pedagógico desenvolvido pela Unoesc para os cursos de Design, traçando um comparativo entre os documentos a fim de analisar se o PP atende plenamente aos elementos norteadores estabelecidos nas DCNs, juntamente com uma pesquisa quantitativa junto aos professores do curso de Design da Unoesc Xanxerê, a fim de perceber quais as satisfações dos professores a respeito do currículo atual e qual ênfase curricular deveria ser privilegiada no caso de ser organizada uma nova estrutura. Assim, o estudo tem como foco desvelar quais ênfases devem, na opinião dos professores, ser priorizadas para que a formação do estudante responda aos imperativos do tempo presente e do futuro próximo.

O ENSINO DO DESIGN: AS DCNS PARA BACHARELADOS EM DESIGN E A RELAÇÃO COM O PPP DO CURSO DE DESIGN DA UNOESC XANXERÊ

Os primeiros ensaios sobre o ensino do design no Brasil remontam à década de 1930, pautados na necessidade de produção de uma estrutura material para o desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, para o design. De acordo com Saviani (2008, p. 350), “a década pós-1930 norteadas pelo processo de industrialização e crescente urbanização, a qual

seguia o modelo de substituição de importações, gera as bases para o desenvolvimento da industrialização nacional”.

Como em outras atividades práticas, o ensino do design surgiu, então, de modo informal, por intermédio de processos empíricos de adestramento, observação e participação em oficinas, ateliês ou nas próprias indústrias, um aprendizado prático e contínuo por meio da experiência de fazer.

No entanto, um segmento da elite paulista visualizou a necessidade de formar profissionais capacitados para suprir a demanda de projetos de produtos e de comunicação visual para a indústria nacional. Dessa maneira, na década de 1950, no interior do movimento efervescente da modernidade, de uma estabilidade econômica, no qual se desejava um ambiente que assimilasse as inovações dos novos tempos, havia também a necessidade de criar uma identidade nacional para os produtos ou para a comunicação de modo que registrassem uma linguagem original, com elementos próprios que representassem a cultura brasileira em uma leitura universal. Assim, consolidou-se a ideia de que as instituições culturais deveriam estar abertas para além das exposições, precisavam organizar atividades didáticas, culturais e sociais.

De acordo com Niemeyer (1998, p. 63), essa ideia se concretizou em São Paulo, ambiente propício, uma vez que havia recursos e pessoas da alta burguesia que queriam ver seus nomes ligados às atividades culturais e artísticas. A criação de instituições como o Museu de Arte de São Paulo (Masp) e do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) permitiu que eventos ligados à arte fossem valorizados, difundindo, dessa forma, a discussão sobre a relação design, arte, artesanato e indústria, conseqüentemente, aproximando o design do setor produtivo. Essa foi, entretanto, uma tentativa efêmera, mas que abriu caminho para se pensar em uma estrutura de ensino específica do design. Outras tentativas foram ainda idealizadas na década de 1950, tanto no estado de São Paulo quanto no Rio de Janeiro, porém nenhuma com sucesso.

Conforme explica Denis (2000, p. 132), mais tarde, no ano de 1962 em São Paulo, houve uma tentativa de inserir o design no ensino superior: a inclusão do design no curso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo (FAU-USP), que procurou inserir o desenho industrial no campo da arquitetura, mais especificadamente, o design de interiores.

Outro momento importante para o ensino do design no Brasil foi o curso de Desenho Industrial do Instituto de Belas Artes (IBA), no Rio de Janeiro. Seu planejamento resultou no curso que recebeu o nome de Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). Segundo

Niemeyer (1998), o IBA teve interesses ligados à política do governo da Guanabara, que via no design uma alavanca para o país, particularmente um design técnico, prático e objetivo que atendesse às necessidades industriais. Para isso, buscaram conhecer o ensino do design europeu, visando a moldes do que seria o bom design. Nesse processo, contaram com apoio de outras instituições como, por exemplo, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), grande interessada no desenvolvimento do design no país.

Também de acordo com Niemeyer (1998, p. 79), o Poder Executivo, para firmar alianças na Assembleia Legislativa com vistas à criação do curso, adotou um procedimento usual, articulando o Executivo com o Legislativo. O primeiro ato foi a resolução sobre a Portaria n. 1.439, de 12 de dezembro de 1961, para a criação de um Grupo de Trabalho (GT), este incumbido de estudar, estabelecer e propor as bases para a criação do curso de Desenho Industrial no Instituto de Belas Artes. Todavia, quando o GT entrou em contato com a Divisão do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, para tratar da caracterização do curso como nível superior, foi surpreendido pela não aprovação do curso.

Por tantas tentativas frustradas, Couto (2008, p. 20) considera que o marco inicial no ensino superior do design ocorreu somente em 1963, no Rio de Janeiro, com a criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), uma escola com forte influência da pedagogia e da metodologia das escolas alemãs, principalmente da escola de Ulm. Contudo, as dificuldades para o funcionamento desse curso foram inúmeras. Em 1968, com o fechamento da escola alemã de Ulm, a ESDI perdeu sua referência maior, o que abalou a sua credibilidade. Tanto assim, que cinco anos após sua abertura a escola ainda não havia sido reconhecida oficialmente pelas autoridades estaduais e federais de ensino, e a profissão sequer era regulamentada. Nesse período, o Brasil não se encontrava em um momento político favorável, com o governo militar no poder, as ações dos cursos nas áreas artísticas e humanísticas eram desencorajadas. Ainda em 1968, ocorreu a Reforma Universitária, introduzindo diversas modificações no campo do ensino, principalmente na LDB de 1961.

Em razão dos cortes nas áreas sociais e artísticas e dos constantes incentivos às áreas tecnológicas, a ESDI viu-se obrigada a mudar sua estrutura. Como resultado, formulou um novo currículo finalmente aceito pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e veio a se tornar o primeiro currículo mínimo para o curso de Bacharelado em Desenho Industrial do país. O referido currículo contemplava dois módulos, a saber: um direcionado às matérias básicas e o segundo módulo envolvia matérias profissionais (COUTO, 2008, p. 23). A partir dos moldes da ESDI e a aprovação de um currículo mínimo pelo CFE, outras escolas foram instituídas, tanto que, em 1976, já funcionavam no país dezesseis cursos de Design, extremamente

heterogêneos, com estruturas curriculares díspares, o que fez com que o CFE instituisse, em 1978, uma comissão de especialistas para criar novo currículo mínimo para o curso; esse novo currículo foi aprovado em junho de 1987 pelo CFE.

Importante marco no ensino, não só do design, foram as reformas educacionais no Brasil, nos anos 1990, particularmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organizou a educação brasileira em dois grandes níveis: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior. A aprovação da nova LDB exigiu o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os níveis educacionais, modalidades de cursos e, conseqüentemente, para todos os cursos de graduação, em substituição aos currículos mínimos que anteriormente os normatizavam:

Diretrizes Curriculares são linhas gerais que “assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser” (CURY, 2002 apud SCHNEIDER, 2007, p. 28).

A construção das novas diretrizes (DCN) para os cursos exigiu a mobilização dos educadores para a sua discussão e definição. Com essa finalidade, realizou-se em 1997 o Fórum de Recife, primeiro encontro de dirigentes de Cursos de Educação Superior em Design. Neste, foram apontados indicadores para a reorganização curricular em pauta. Após vinte anos de aprovação do currículo mínimo, além da necessidade de agregar novas áreas de conhecimento tais como informática, ecologia, hipermídia, havia também uma grande questão a ser equacionada, qual seja: Como estruturar uma normatização que seja flexível, que permita às instituições de formação certo grau de autonomia?

Conforme Couto (2008, p. 26), os esforços empreendidos no Fórum não foram em vão. Segundo a autora, as questões debatidas serviram como subsídio no processo de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Design, aprovadas em 3 de abril de 2002.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabeleceu por intermédio dos pareceres CES/CNE 0146/2002, 67/2003 e 0195/2003 que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam se constituir em orientação para

elaboração dos currículos, a serem respeitadas por todas as instituições de ensino, com vistas a assegurar os conteúdos comuns, a flexibilização e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (COUTO, 2008, p. 41).

Couto (2008, p. 27), em sua análise das DCNs para bacharelados em Design, indica que elas asseguram às instituições do ensino superior certa liberdade e a possibilidade de assumir com responsabilidade a ousadia da criatividade proposta pela flexibilização da legislação. Nessa concepção, não se cogita formar um profissional preparado, mas, sim, apto e adaptável às mudanças. Também segundo a autora, na área do design, houve grande esforço a fim de atualizar os currículos, introduzindo novas disciplinas e promovendo discussão sobre questões da atualidade. Tal esforço provocou a emissão de novos pareceres e resoluções com o intuito de “pensar o papel do designer em formação, como fruto de uma relação global que inclui o meio, a subjetividade e a visão coletiva decorrente da cultura é o novo caminho a ser trilhado” (COUTO, 2008, p. 70).

Seguindo os preceitos das Diretrizes Curriculares para bacharelados em Design, as instituições de ensino superior hoje estruturam com certa autonomia seus cursos de graduação, devendo contemplar os parâmetros estabelecidos, todavia envolvendo questões da atualidade e da localidade na qual estão inseridas

Com base nesse contexto, buscou-se identificar os principais direcionamentos de formação estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Design, aprovadas em 3 de abril de 2002, e seus posteriores desdobramentos estabelecidos por meio da Resolução CNE/CES 5/2004 (BRASIL, 2004).

Fica evidente que a política em vigor sublinha direcionamentos contemplando questões administrativas e pedagógicas para que as IESs construam seus Projetos Pedagógicos (PPs). Nesse sentido, as DCNs apresentam-se com certa flexibilidade, pois é no PP que se definem as singularidades características do curso², indo ao encontro do perfil regional no qual o curso está inserido. Ainda, cabe ao PP apresentar a concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização.

Nas DCNs para Bacharelado em Design, é clara a necessidade de a IES propiciar capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, isso de acordo com o perfil desejado do formando, como um designer apto a produzir projetos de

² As características referem-se: ao perfil do formando; às competências e habilidades; aos componentes curriculares; ao Estágio Curricular Supervisionado; às Atividades Complementares; ao Sistema de Avaliação; à monografia; ao 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 (BRASIL, 2004).

diversas vertentes, em consonância com questões sociais, culturais e econômicas. É explícito na política que esse perfil de formando se constrói na vida acadêmica, por isso é de grande relevância a instituição traçar, de forma clara e objetiva, as competências e habilidades³ a serem estimuladas no curso, mesmo que estas, de forma geral, devam revelar um perfil múltiplo, uma vez que precisam englobar diferentes aspectos que dão personalidade ao formando em Design.

Em razão do perfil, competências e habilidades delineadas, é que as DCNs para o curso de Design indicam um currículo multidisciplinar, pautado em três eixos de formação estabelecidos no seu art. 5: conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos, que devem ser estruturados nos projetos pedagógicos, visando à consolidação do ensino.

É de fundamental importância o PP estabelecer a relação dos conteúdos e sua aplicação prática, e isso depende muito da organização curricular adotada pelo curso, por isso a necessidade de a IES prever o regime acadêmico a ser adotado, bem como a adoção de Estágio Supervisionado, das Atividades Complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo esses componentes direcionados à consolidação dos desempenhos profissionais desejados ao perfil do formado. Ainda, as DNCs para Bacharelados em Design estabelecem que as IESs deverão adotar formas específicas de avaliação, e estas necessitam ser estruturadas observando os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Expostos os principais delineamentos presentes na política de formação para o ensino do Design no País, procurou-se identificar a relação do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Design da Unoesc, aprovado pela Resolução 92/CONSUN/2007, em 12 de setembro de 2007 (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2007), com o que é preconizado na política nacional de formação para esse curso.

Foram encontrados, em relação a esses dois documentos, notável proximidade de discursos; para ambos, a natureza do design é considerada ampla, indo além das questões técnicas, pensa-se nos fatores sociais, culturais e econômicos, desse modo, o designer é tido como um agente de transformação e com visão holística. Nesse aspecto, o ensino guia-se na perspectiva de um perfil profissional em constante evolução, reflexivo e flexível.

É possível verificar também que, ao relacionar o discurso das políticas oficiais de formação ao PP dos cursos de Design da Unoesc, esta IES atende às indicações existentes o ensino do Design, tais como estrutura flexível, consideração de um contexto de mercado

³ As competências e habilidades são apresentadas no art. 4 das DCNs para Bacharelados em Design.

dinâmico e diversificado. No entanto, como o projeto do curso é multicampi, e não estabelece um perfil único, pois cada campus tem especificidades distintas, resultou a opção por oferecer o curso com uma nomenclatura única genérica “Bacharel em Design”, deixando a cargo de cada unidade, por meio da sua matriz curricular, pender para a área profissional, ou áreas, que sua região necessita.

Nessa direção, as competências e habilidades direcionam-se para a formação de um profissional multidisciplinar, capaz de responder às diversas questões com soluções conscientes e responsáveis, um profissional com pensamento reflexivo e com sensibilidade artística, capaz de observar o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades, bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural.

As DCNs preconizam que as IESs trabalhem com o princípio da interdisciplinaridade na dinâmica dos cursos. Esse princípio é adotado no PP em questão, é considerado como possibilidade de ampliar a visão de mundo e de atuação dos futuros profissionais na busca de soluções. Para a Unoesc, esse elemento intensifica a formação de profissionais comprometidos a partir de perspectivas equilibradas, com consciência crítica e senso de responsabilidade, dessa maneira, o ensino proporciona uma efetiva formação e não apenas um treinamento.

Em face dos argumentos supracitados, considera-se que o Projeto Pedagógico desenvolvido pela Unoesc para os cursos de Design atende plenamente aos elementos norteadores estabelecidos nas DCNs para Bacharelados em Design. Considera-se isso como algo natural, uma vez que há a necessidade de seguir a política norteadora para aprovação e funcionamento do curso.

REFLEXÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PRÁTICA E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

As questões de concordância entre as políticas, nesta pesquisa, ultrapassaram a análise documental e adentraram no campo da prática, pois é na prática que as políticas se efetivam e o momento em que estão sujeitas à interpretação e recriação por parte dos atores, visto que as políticas se confrontam com diversas realidades, valores, experiências, propósitos e interesses diversos. Para atingir esse objetivo, foram convidados os 17 professores do Curso de Design da Unoesc Xanxerê, ano 2016/1, dos quais, 09 voluntariamente responderam ao questionário (encaminhado *on-line* pela plataforma *Google* Formulários), totalizando uma percentagem de

53% do universo. O questionário foi construído de forma fechada, com um total de 18 perguntas.

O questionário procurou, em um primeiro momento, identificar o perfil do profissional para depois contemplar as questões referentes ao curso e objetivo em questão. Entende-se que o perfil do profissional interfere na sua percepção sobre o ensino, assim, o gráfico 01 apresenta a formação dos participantes após a graduação. Percebe-se que 89,9% dos professores possuem uma especialização em nível de mestrado ou doutorado. O valor identifica que a maioria dos envolvidos já tiveram contato com uma pesquisa científica mais aprofundada.

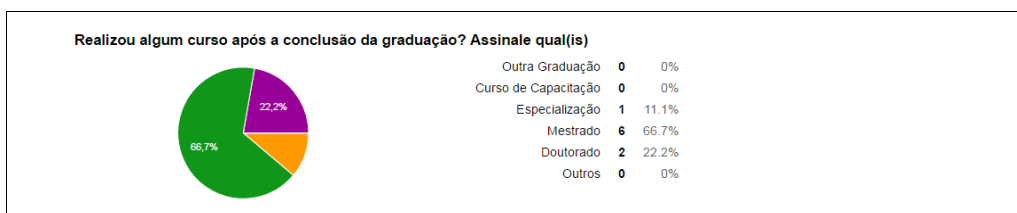


Gráfico 01: Formação dos entrevistados após a graduação
Fonte: os autores

Todos os participantes concordam de alguma forma que a formação geral deve ser base para a formação específica, como mostra o gráfico 02, focando os segmentos da profissão conforme o decorrer do curso.

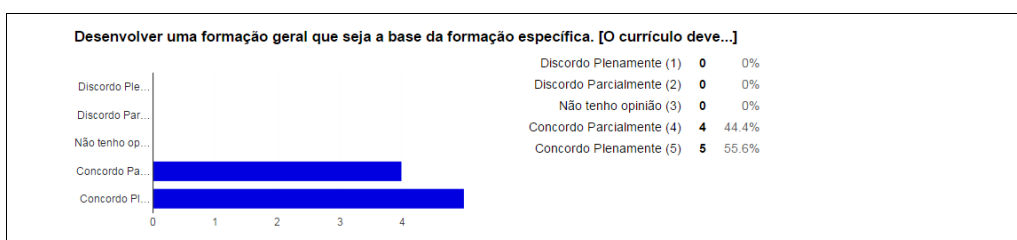


Gráfico 02: Questionamento sobre a formação geral e a formação específica
Fonte: os autores

Já no gráfico 03, quando se questiona-se quanto à prioridade para o treinamento profissional, 22,2% discordam contra 77,8% que concordam, dando destaque que destes 55,5% concordam parcialmente.

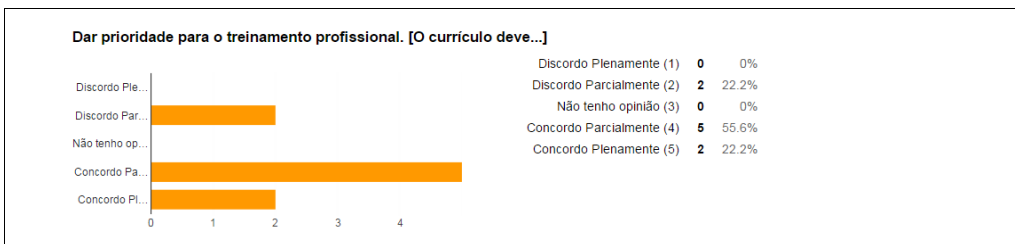


Gráfico 03: Questionamento sobre o treinamento profissional
Fonte: os autores

Situação parecida aparece nos dados do gráfico 04, quando o questionamento é sobre a prioridade da dimensão técnica na formação, onde 88,9% concordam em alguma maneira.

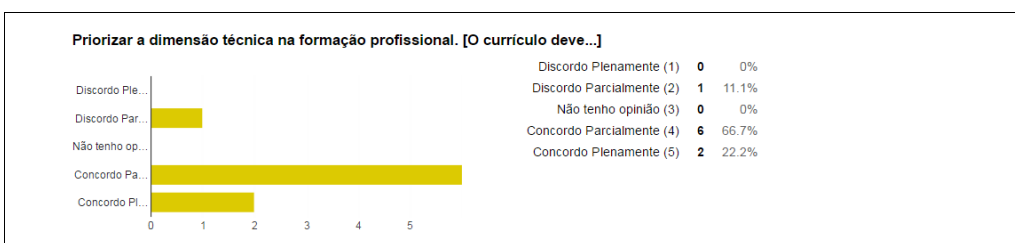


Gráfico 04: Questionamento sobre a dimensão técnica na formação
Fonte: os autores

No entanto, existe um conflito entre as respostas do gráfico 05 em comparação com o gráfico anterior 04. No gráfico a seguir, 44,4% discordam quando o questionamento é quanto ao currículo capacitar para resolver problemas somente com visão técnica. A discussão entre os gráficos é que se deve priorizar, mas não se deve resolver problemas com esta dimensão técnica.

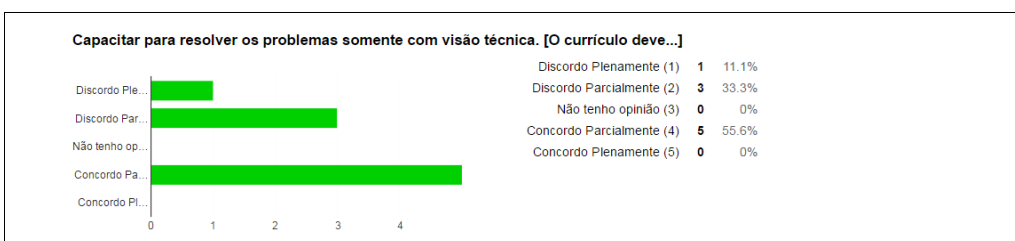


Gráfico 05: Questionamento sobre a capacidade de resolver problemas com visão técnica
Fonte: os autores

A mesma situação ocorre quando se estuda o gráfico 06, que apresenta que 55,6% concordam em visar apenas o desenvolvimento técnico e profissional.

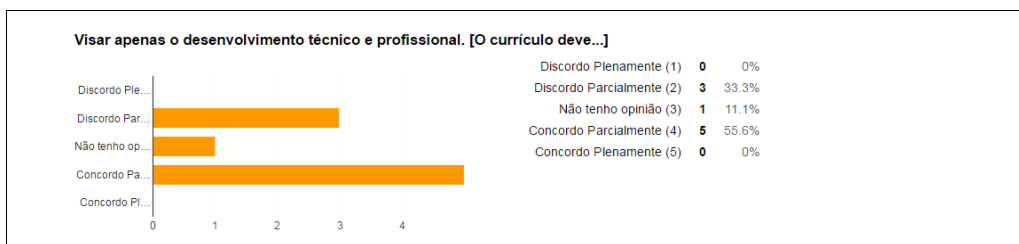


Gráfico 06: Questionamento sobre o desenvolvimento técnico e profissional
Fonte: os autores

Retomando o conflito, o gráfico 07 apresenta os dados que estão em consonância com o gráfico 05, mas distante dos demais resultados, pois 88,8% das respostas concordam em enfatizar a formação geral e ampla no currículo.

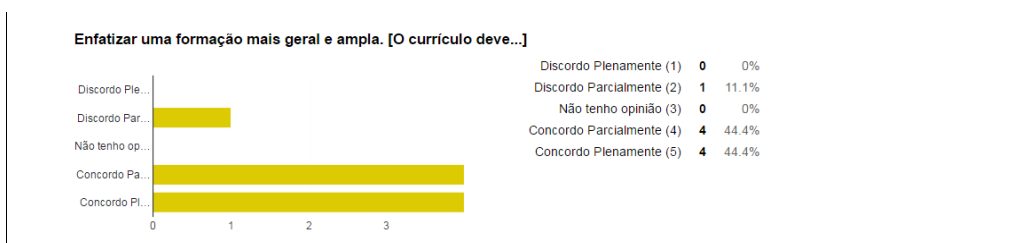


Gráfico 07: Questionamento sobre formação geral e ampla
Fonte: os autores

Outra situação de conflito apresenta-se no gráfico 08, onde 55,5% concordam de alguma maneira que o currículo deve dar mais cultura geral e menos treinamento técnico-profissional. Este resultado é o inverso do que apresenta-se no gráfico 04, onde os pesquisados concordam que se deve priorizar a dimensão técnica na formação.

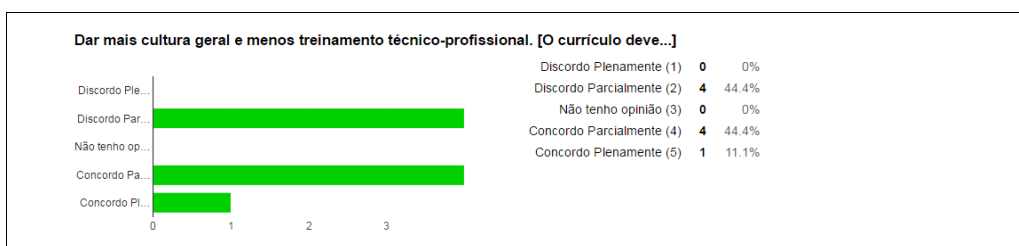


Gráfico 08: Questionamento sobre cultura e treinamento técnico-profissional
Fonte: os autores

O gráfico 09 confirma a opinião dos entrevistados, quanto se o currículo deva desenvolver apenas conhecimento específico da área. Conforme comparação com o gráfico 08, as opiniões ficam particularmente divididas quanto ao questionamento.

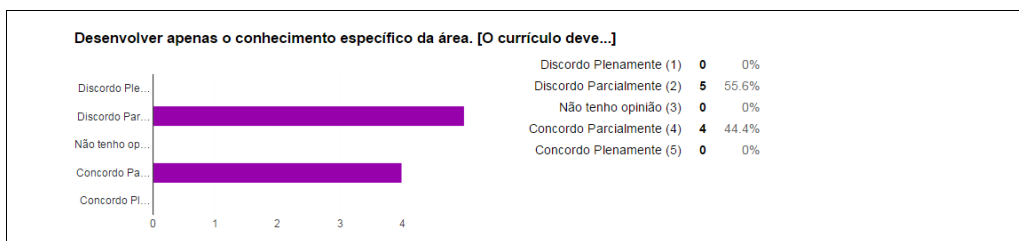


Gráfico 09: Questionamento sobre conhecimento específico
 Fonte: os autores

Já quando se questiona quanto ao posicionamento para o mercado, o gráfico 10 aponta um leve desequilíbrio, onde 44,4% concordam parcialmente, 11,1 não possuem opinião e 44,4% discordam de alguma maneira.

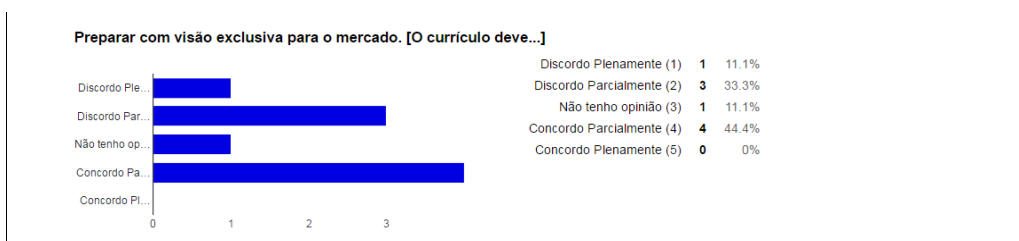


Gráfico 10: Questionamento sobre preparação ao mercado
 Fonte: os autores

Novamente em conflito com o gráfico 04, quando pergunta-se sobre se o currículo deve proporcionar cultura geral e conhecimento especializado de forma complementar, o gráfico 11 apresenta uma quase unanimidade quanto aos que concordam, sendo 88,9% concordantes e 11,1% discordantes,

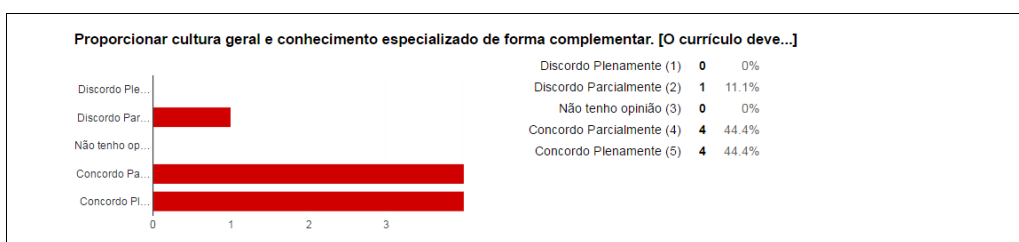


Gráfico 11: Proporcionar cultura geral e conhecimento específico
 Fonte: os autores

Partindo-se para outro foco, o do social, o gráfico 12 apresenta que todos os entrevistados concordam de alguma maneira que o currículo deve capacitar para resolver os problemas técnicos com a visão social.

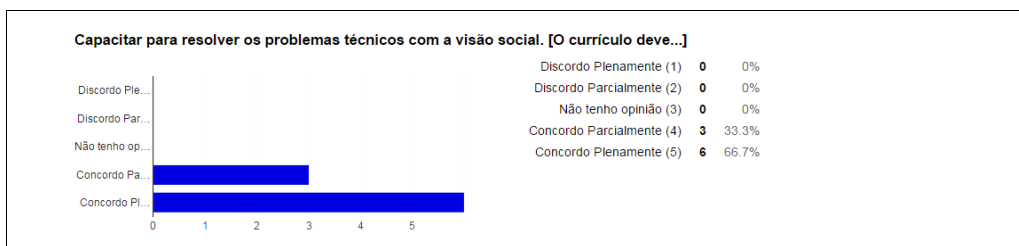


Gráfico 12: Capacitar para resolução de problemas técnicos com visão geral
 Fonte: os autores

Novamente o gráfico 13 questiona sobre o currículo atender às demandas de mercado e o resultado novamente provoca conflito, pois mais uma vez a grande maioria aponta que estas demandas devem ser consideradas dentro do currículo.

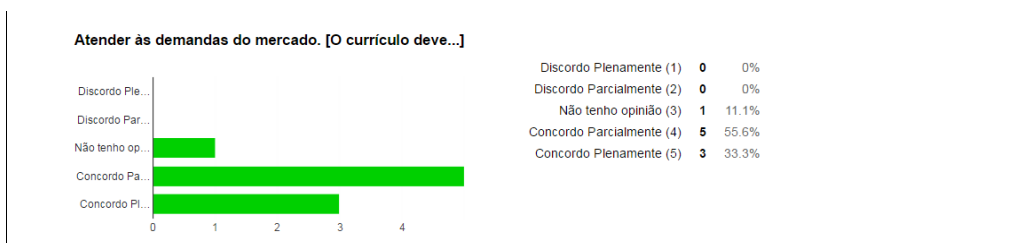


Gráfico 13: Questionamento sobre atendimento às demandas do mercado
 Fonte: os autores

O gráfico 14 confirma o posicionamento de valorização do mercado do gráfico 13, mas quanto a orientar as pesquisas científicas, inclusive com o mesmo percentual de concordantes (88,9%)

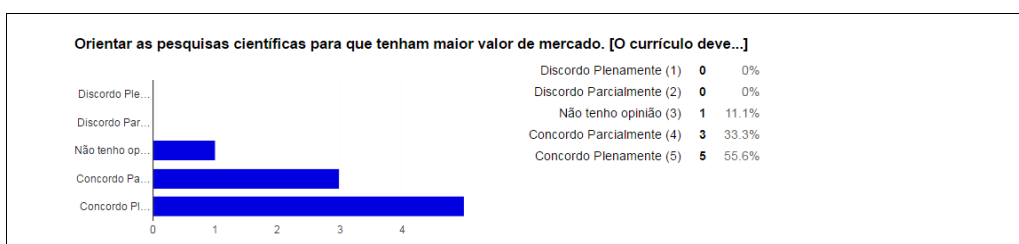


Gráfico 14: Orientar as pesquisas para que tenham maior valor de mercado
 Fonte: os autores

Já quanto à atuação profissional possuir uma visão pragmática, 77,8% concordam de alguma maneira que o currículo deve enfatizar esta formação.

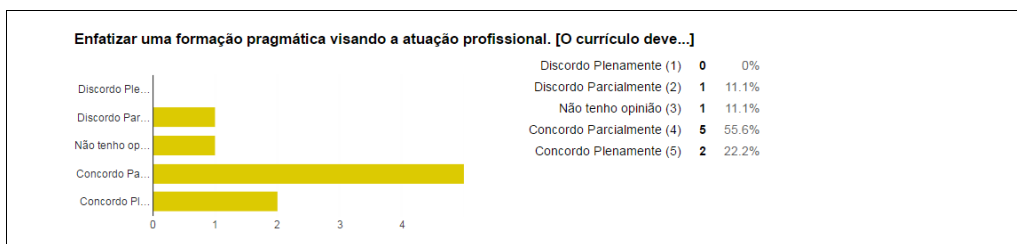


Gráfico 15: Questionamento sobre formação e atuação profissional
Fonte: os autores

Por unanimidade o gráfico 16 aponta que todos os entrevistados concordam de alguma maneira que o currículo deve desenvolver o espírito de solidariedade no curso.

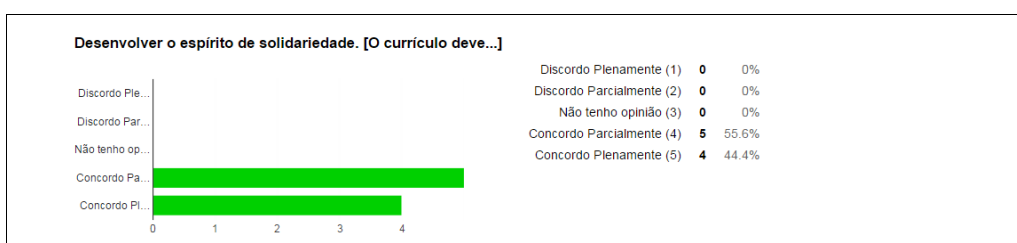


Gráfico 16: Questionamento sobre espírito de solidariedade
Fonte: os autores

Quando questionados sobre se o currículo deve se concentrar na formação especializada, 66,7% concordam, 22,2% discordam e 11,1% não possuem opinião quanto ao exposto.

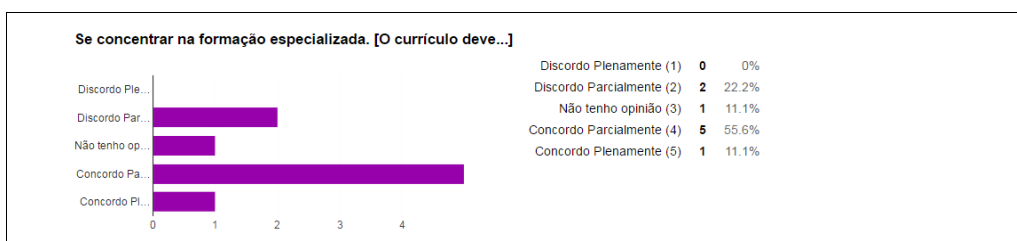


Gráfico 17: Questionamento sobre formação especializada
Fonte: os autores

Por fim, o gráfico 18 apresenta mais um conflito entre as opiniões dos entrevistados quando questionados sobre se o currículo deve desenvolver apenas disciplinas de valor utilitarista. Para tal questionamento, 55,6% discordam de alguma maneira, 33,3% concordam parcialmente e 11,1% não possui opinião.



Gráfico 18: Questionamento sobre disciplinas de valor utilitarista
Fonte: os autores

CONSIDERAÇÕES

O estudo possibilitou o levantamento de dados referente à percepção dos professores do curso de Design da Unoesc Xanxerê sobre as tendências que o currículo deve atender. Neste sentido, os questionamentos direcionam para que este currículo deva considerar questões referentes ao desenvolvimento da cultura geral do aluno, assim como questões voltadas ao social. Em contrapartida, identificamos uma divergência de respostas quanto ao direcionamento ao mercado do currículo, pois em diversas perguntas as respostas direcionaram para horizontes diferentes. Desta maneira percebe-se um conflito no entendimento do que cada tópico solicitou de maneira mais ampla.

Assim, acreditamos que os resultados desta pesquisa possa contribuir para o nível de compreensão que os docentes têm sobre o papel que desempenham na formação dos estudantes do curso de Design dos diferentes campi, assim como a percepção das transformações do conhecimento, do mundo do trabalho e da própria ação do indivíduo e do profissional.

Para concluir a discussão e levantar um novo questionamento sobre este mesmo tema, lembrando a frase do bom e velho Marx, “todo ponto de partida é um ponto de chegada, e todo ponto de chegada é um ponto de partida” fizemos um debate que tem como proposta ir ao encontro dos nossos objetivos elencados no início da investigação. Ouvindo os professores sobre a formação que um curso possa construir abrimos um canal de discussão, possibilitando um debate sobre educação e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

ALMEIDA, Maria De Lourdes Pinto De. **Políticas de Educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas.** Madrid: REICE. Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, v.11, n.4, p. 77-91, out. 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.pdf>> Acesso em: 24 de ago. 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinaldo da. **A perspectiva epistemológica em Antônio Gramsci e a pesquisa de Políticas Educacionais.** Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v.17, n.1, p. 27-41, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/view/6867>> Acesso em:24 de ago. 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, Cesar. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

CASAGRANDE, Ieda M. K., PEREIRA, Sueli M., SAGRILLO, Daniele R. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil.** Campinas: ETD, v. 16. n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

CONNOR, S. *Theory and Cultural Value.* Oxford: Blackwell, 1992.

DUFFY, M. E. *Methodological Triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods.* In: *Journal of Nursing Scholarship.* n.19, v.13, p.130-135, 1987.

DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica.** Porto Alegre: PUCRS – Educação, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez.2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4946/4189>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Curitiba: Editora UFPR – Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, n.9, v.3, p.239-262, 1993.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2015.

RICHARDSON, R. J. (et. al). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

WILDEMUTH, B. *Post-positivist research: two examples of methodological pluralismo.* Library Quarterly. v.63, n.4, p.450-468, out. 1993.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>> Acesso em 29 de nov. de 2015.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 9 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CES/CNE 0146/2002, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Seção 1. 74 p. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2002. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 0195/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 583/2001. Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/1997, de 3 de dezembro de 1997. Orientações para as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. CNE/CES 05/2004. De 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2004.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Edital 04/1997**. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO – MEC por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, torna público e convoca as instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de especialistas da SESu/ MEC. Brasília, DF: MEC/SESu, 1997b.

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

DENIS, Rafael Cardoso. Design, cultura material e fetichismo dos objetos. **Arcos: design, cultura material e visual**, Rio de Janeiro, v. 1, número único, out. 1998. Programa de Pós-Graduação em Design ESDI. Disponível em: <<http://www.esdi.uerj.br/arcos/anteriores.html>>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. **Uma introdução à história do Design**. São Paulo: Blücher, 2000.

ESQUEF, Marcos. **Desenho industrial e desenvolvimentismo: as relações sociais de produção do design no Brasil**. Rio de Janeiro: Synergia, 2011.

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. Rio de Janeiro: 2AB, 1998.

_____. **Design no Brasil: origens e instalação**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Design**. RES. 92/CONSUN/2007, de 12 de setembro de 2007. Joaçaba: Unoesc, 2007.