

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO**

***DESIGN* GRÁFICO MULTIMEIOS:
Modelo Teórico do Ensino e Aprendizagem com Base na Visão Sistêmica**

RICARDO MAGOGA GALLARZA

**Florianópolis (SC)
2002**

RICARDO MAGOGA GALLARZA

DESIGN GRÁFICO MULTIMEIOS:
Modelo Teórico do Ensino e Aprendizagem com Base na Visão Sistêmica

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, na ênfase em Gestão do Design e do Produto, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Duarte do Valle Pereira, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Florianópolis (SC)
2002

RICARDO MAGOGA GALLARZA

DESIGN GRÁFICO MULTIMEIOS:

Modelo Teórico do Ensino e Aprendizagem com Base na Visão Sistêmica

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Engenharia de Produção (área de Concentração Gestão do *Design* e do Produto), e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph. D.
Coordenador do PPGEP

BANCA EXAMINADORA:

Vera Lúcia Duarte do Valle Pereira, Dra. Orientadora

Hyppólito do Valle Pereira Filho, Ph.D.

Cássia Ferri, Dra.

Waldemar Pacheco Júnior, M.Sc.

Florianópolis (SC)
2002

“O homem cria não porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa. Ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.”

Fayga Ostrwer

Este trabalho é uma homenagem a
todos que fazem
do pensamento criativo um motocontínuo da sua vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora,
Professora Vera Lúcia Duarte do Valle Pereira, pela
oportunidade e liberdade de trabalho que me foi dada,
sem nunca abrir mão da sua função de mestre;
aos meus alunos e colegas de trabalho da UNIVALI que ,
permanentemente, me estimulam no exercício da atividade acadêmica;
e, como não poderia deixar de ser, aos meus familiares,
que sempre me incentivaram ao crescimento individual.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas	x
Resumo	xii
Abstract	xiv
Capítulo 1	
Introdução	01
Justificativa	04
Problemática	05
Objetivos	04
Objetivo geral	04
Objetivos específicos	04
Hipóteses de trabalho	06
Limites do trabalho	07
Metodologia	08
Estrutura do trabalho	08
Capítulo 2	
Contexto social que antecedeu o ensino de <i>Design</i>	10
Breve histórico da Bauhaus	14
Cronologia da Bauhaus	16
Bauhaus – pedagogia aplicada	19
Breve histórico da Escola Superior Da Forma De Ulm	25
Ulm – pedagogia aplicada	28
A história do <i>Design</i> no Brasil	30
Definição do termo <i>Design Gráfico</i>	33
Capítulo 3	
Teoria de sistemas	35

Capítulo 4

Pesquisa qualitativa exploratória	41
Metodologia de pesquisa	41
Exploração inicial do tema	42
Reconhecimento e formulação do problema de pesquisa	43
Planejamento da pesquisa	43
Definição dos objetivos da pesquisa	43
Objetivo geral	44
Objetivos específicos	44
Fontes de dados	45
Estabelecimento e definição das variáveis	45
Perfil do entrevistado	46
Determinação da população da pesquisa	46
Determinação do método e técnica de coleta de dados	47
Instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa	47
Análise da pesquisa	48
Análise das grades curriculares dos cursos de Design	52
Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI	53
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	54
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	55

Capítulo 5

Contextualização	58
Visão sistêmica da proposta	61
Definição do termo Design Gráfico Multimeios	64
Proposta pedagógica	66
Objetivo	66
Habilitação e ênfase	66
Perfil profissional	66
Atribuições no mercado de trabalho	67
Estrutura curricular – conceitual	67

Contribuição para EPS	71
Conclusão e recomendações finais	72
Referências bibliográficas	74
Anexos	76

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEA - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura

ACG - Atividades Curriculares de Graduação

AEnD-BR - Associação de Ensino/Pesquisa de Nível Superior em *Design* do Brasil

CEEDesign - Comissão de Especialistas em Ensino de *Design*

CONEDesign - Conselho Nacional de Estudantes de *Design*

CV - Comunicação Visual

DCG - Disciplinas Curriculares de Graduação

ENESD - Encontro Nacional de Ensino Superior em *Design*

ENSUL*Design* - Encontro Sul Brasileiro de *Design*

ESDI - Escola superior de Desenho Industrial

ETC - Escola Técnica de Criação

EUA - Estados Unidos da América

FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

FUMA - Fundação de Arte Mineira

HfG - Hochschule für Gestaltung – Escola Superior da Forma

IAC - Instituto de Arte Contemporânea

LBDI - Laboratório Brasileiro de *Design*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAM - Museu de Arte Moderna

MASP - Museu de Arte de São Paulo

MEC - Ministério da Educação

PUC- PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC- RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SESu - Secretaria Especial de Ensino Superior

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

USP - Universidade de São Paulo

RESUMO

Atualmente o ensino superior passa por profundos questionamentos, no meio acadêmico e até mesmo fora dele, no que se refere à busca constante de qualidade na formação da mão de obra especializada formada pelas universidades. Esses questionamentos são impostos pelas constantes alterações ocorridas no mercado em função do uso das novas tecnologias disponíveis, responsáveis por uma mudança radical no entendimento dos processos de produção e, mais profundamente, na formação cultural da sociedade contemporânea. Não se admite mais, na maioria dos setores produtivos, profissionais com uma visão meramente tecnicista. Mais do que nunca é necessário pensar no sentido de buscar respostas rápidas e criativas para atender as exigências mercadológicas. As universidades têm um papel inquestionável nesse cenário como formadoras dessa mão de obra e, como tais, devem rever constantemente sua função, criando sistemas, nas mais diversas áreas de atuação (administrativa, pedagógica, extensão, pesquisa) que permitam avaliar os seus processos em busca de um aprimoramento coletivo e individual.

O grande foco da discussão do papel da universidade como responsável por essa qualificação passa pelo real entendimento e, conseqüentemente, pelo aprimoramento dos métodos que envolvem o ensino e a aprendizagem na graduação. Produzir conhecimento significativo que contribua para a formação de profissionais críticos, criativos e transformadores é, sem dúvida alguma, o grande desafio dessas instituições.

Este trabalho se propõe a dar continuidade a tais questionamentos, criando um referencial teórico que sirva como inspiração na busca de qualidade do ensino no país. A proposta final consiste em sugerir uma nova formatação para o ensino e aprendizagem de *Design Gráfico*, começando por percebê-lo como uma área detentora de várias formas de aplicação, resultando na aplicação do termo *Multimeios* e seguindo, no que é mais importante, na reformulação do seu processo didático, tendo como base o aprendizado na

ação reflexiva, que se torna muito mais eficiente quando percebido de um ponto de vista sistêmico capaz de realimentá-lo impulsionando, como um motocontínuo, sua evolução.

ABSTRACT

The graduate studies, nowadays, go through deep questionings in academic environment, and even out of it, constantly aiming the quality that concerns the qualification of the specialized labor which graduates from our universities. These issues are imposed by the market that has been changed due to the use of new and available technologies, which are producing a radical change in the production process and, deeply, in the contemporary society's cultural formation. It is not allowed anymore, in most of productive departments, professional with a technician vision only more than ever it is necessary to think how to have quick and creative answers to attend the market demands.

The universities have a valuable role in this scenario, as labor markers, and, as it is, must constantly review its function, creating systems in several areas (administration, extension, research) which allow the process evaluation towards individual in group improvement.

The main point this discussion which applies the university role as responsible for this qualification, faces the real understanding process and consequently the method improvement that involves the graduate education and the learning process. To produce significant knowledge that can contribute on graduating critical, creative and changing professionals, is, without doubt, the great challenge of those institutions.

This research's purpose is to continue these issues, creating a theoretical reference that can be used as inspiration on the search of education quality in our country. The final proposition consists in suggesting a new format to Graphic Design teaching as well as in the learning process, beginning by realizing it a multi application area, resulting in the multimedia emphasis, and followed by, and the most important, the academic process rebuilt, based on the learning process as a reflexive action, which becomes more efficient when seen as a systemic point of view capable to stimulate its evolution.

CAPÍTULO I

Introdução

1.1 Introdução

Muito se tem discutido, dentro e fora das universidades, a questão da qualidade produtiva que o próprio mercado vem impondo. A automação dos processos produtivos e o grande número de certificados que qualificam empresas para atividades, seja no setor da manufatura como na prestação de serviços, constituem, sem dúvida alguma, o maior indício que o mercado mundial vem dando de que a qualificação profissional é o fator preponderante para se obter atributos básicos na atuação como empresa competitiva. Atualmente as empresas estão em uma verdadeira corrida na busca de profissionais com formações mais amplas que produzam resultados mais criativos e rápidos, superando a visão única do entendimento técnico. Para tanto, faz-se necessário compreender o cenário dinâmico em que as informações giram como forma de realimentação contínua do processo como um todo.

Mais do que nunca, na história contemporânea o entendimento dos processos produtivos por parte das pessoas neles envolvidas se tornou fator decisivo na relação que o ensino superior tem com o mercado de trabalho, provocando uma discussão mais setorial que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dentro das universidades, criando, dessa forma, um grande desafio para essas instituições. Como bem coloca Behrens (1996), analisando a relação das universidades com o mercado de trabalho:

... as universidades precisarão encontrar novos caminhos para atenderem este desafio. Numa primeira instância, devem criar Políticas da Capacitação Docente

que dêem apoio ao professor como um profissional reflexivo, crítico e criativo. Devem, também, ser criados espaços coletivos para que também os professores renovem seus conhecimentos, discutam com seus pares suas dificuldades pedagógicas, seus êxitos, seus acertos. O corpo docente deve preocupar-se na aproximação com a realidade, que venha proporcionar a oportunidade de encontros com profissionais que atuam na área do Curso em que lecionam, buscando alternativas para construir uma prática pedagógica competente e que gere qualidade de ensino.

A questão do relacionamento entre competência profissional e a prática de aprendizado acadêmico necessita ser discutida intensamente como forma de se buscar o constante aperfeiçoamento desse processo. Não só essa relação deve ser abordada, como também as manifestações do talento artístico muitas vezes relacionado ao exercício profissional dos *designers*.

Em 1999, quando iniciei minhas atividades acadêmicas tive a oportunidade de participar do EnsulDesign, encontro realizado na UNIVALI com a participação de profissionais ligados às universidades da região sul do país, e de representantes da Comissão de Especialistas do MEC para a área de *Design*. Na ocasião foram discutidos intensamente aspectos referentes à implantação dos novos cursos de *Design* na região sul. Tive então o primeiro contato com as novas diretrizes educacionais para o ensino de graduação em *Design*, documento gerado a partir de encontros realizados anteriormente com a comunidade acadêmica da área e que veio nortear todas as discussões subsequentes. A partir das abordagens do documento e as realizadas por alguns participantes naquele momento - diga-se de passagem, pessoas com larga experiência acadêmica -, tenho repensado continuamente todo o processo de educação e tentado estabelecer novas relações no processo de ensino e aprendizagem de *Design* de que participo.

Mais recentemente, quando fui convidado a fazer parte da comissão interna da UNIVALI para formatação do novo curso de *Design* Gráfico, percebi uma grande oportunidade de colocar em prática alguns argumentos defendidos por mim a partir do

trabalho que realizo em sala de aula. As atividades da comissão me possibilitaram evoluir de uma forma mais clara e objetiva neste projeto.

A ênfase neste trabalho consiste, em destacar a necessidade de se colocar em pauta as relações das práticas positiva de aprendizado de algumas áreas, em especial o *Design* Gráfico, a partir do enfoque prático em ateliês de projetos como grande espaço para aplicação do que SCHÖN (2000) chama de *ensino prático reflexivo*, baseado em atividades interdisciplinares nas quais o aluno aprende em função da experimentação orientada. Quando se coloca aqui a visão interdisciplinar, referimo-nos, conseqüentemente, a um sistema que permita que as informações geradas na própria atividade, bem como nos seus ambientes, circulem de uma maneira capaz de realimentar continuamente o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Embora, como citado acima, esta dissertação esteja voltada para questões de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de tratar de outro aspecto contextual que envolve diretamente o *Design* Gráfico no mundo todo: a tecnologia digital como a grande e atual ferramenta da quebra de paradigmas. O universo das artes gráficas vem sofrendo profundas transformações. Diferentemente do que aconteceu até os dias de hoje, as novas tecnologias vêm impondo novos processos e, mais do que isso, novas linguagens de comunicação. Os meios tradicionais utilizados pelas artes gráficas como veículos de comunicação para atingir o consumidor não podem mais ser vistos como resultantes de um único processo. É fundamental entendermos que, assim como o mercado exige qualidade através de profissionais que tenham uma visão mais holística do processo, esse mesmo mercado exige que cada subprocesso seja entendido nas suas peculiaridades e características próprias dentro de um todo.

A formação de novos *designers* gráficos, dentro dessa nova realidade, deve passar, em um primeiro estágio, pelo entendimento de cada subprocesso do *Design* e, em um nível mais profundo, entendê-lo como parte de um todo que necessita ser tratado de maneira a valorizar a experimentação individual e coletiva como forma de se alcançar o domínio da linguagem tecnológica. Esta outra forma de entender o contexto do *Design* é

responsável pelo outro enfoque que também é abordado neste trabalho: o *Design* Gráfico como macroprocesso Multimeios.

Finalmente, este trabalho propõe um currículo para o ensino e aprendizagem do *Design* Gráfico Multimeios, como forma de criar um modelo para futuras discussões sobre a implantação de novos cursos, bem como a readequação dos já existentes, como aponta a nova LDB, dando maior liberdade às instituições e criando diretrizes claras e objetivas para um ensino moderno e de qualidade.

1.2 Justificativa

A criação explosiva de novos cursos superiores no país tem levado os profissionais, principalmente aqueles que estão diretamente ligados à educação, a discutirem mais profundamente o ensino de graduação. Em 1996, o MEC, ao lançar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já vinha demonstrando a preocupação com a melhoria do ensino de graduação no país. A partir desse momento muito se tem discutido, dentro e fora das universidades, sobre quais seriam as ações indicadas para promover tal melhoria.

Atualmente, para citar um exemplo, a UNIVALI tem promovido, através da sua Pró-Reitoria de Ensino, inúmeros debates com o objetivo de implantar em seus cursos uma visão atual de ensino, como preconiza o MEC. Muito se tem trabalhado no sentido de desenvolver projetos pedagógicos que transmitam a visão pretendida. A inter, multi e transdisciplinaridade se tornaram os pontos centrais da discussão, o que parece contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Isso, porém, não determina uma mudança profunda na forma de entender o processo de ensino e aprendizagem como se faz necessário a partir das mudanças drásticas que o mercado impôs nesta virada de século, principalmente com o surgimento de novas tecnologias. Pouco adianta demonstrar aos alunos, mesmo através de atividades acadêmicas práticas que relacionam uma ou mais disciplinas e áreas do conhecimento, se não houver uma mudança mais profunda na concepção desse processo.

Existem algumas áreas do conhecimento científico, como é o caso da Arquitetura e do *Design*, que, por suas características intrínsecas, demonstram uma certa abertura para romper com o processo formal de ensino acadêmico. Por isso, é bastante oportuno propor uma nova estrutura para um curso de *Design* Gráfico em que a inter, multi e transdisciplinaridade resultem de uma visão sistêmica, no qual não só as relações diretas, mas também as macro-relações, bem como todo o fluxo de informações gerado a partir desse processo contribuam para o que é mais importante: a formação adequada de profissionais preparados para a nova realidade do mercado de trabalho. Dessa forma se abrirá espaço nas grades curriculares para uma formação criativa, em que a individualidade dos alunos no entendimento e aplicação metodológica seja muito valorizada, contribuindo, de uma forma efetiva, para a transformação e melhoria do ensino.

1.3 Problemática

Com o objetivo de se ter claro qual o caminho a seguir para a realização de uma dissertação de mestrado, percebeu-se a necessidade de definir com exatidão um problema de pesquisa, que recebeu a seguinte formulação:

Identificar uma maneira adequada de dar continuidade à discussão sobre o aprimoramento e a conseqüente melhoria da qualidade do Ensino Superior de *Design* Gráfico no país.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Propor um modelo teórico para o ensino e aprendizagem do *Design* Gráfico, baseado na visão sistêmica, tendo como referência as novas Diretrizes Educacionais para o Ensino de Graduação em *Design* editadas pelo MEC/SESu (Anexo 1).

1.4.2 Objetivos Específicos

- Estudar como se deu a evolução do ensino de *Design* ao longo da história nas principais escolas do mundo, através de uma revisão bibliográfica;
- desenvolver uma fundamentação na teoria dos sistemas para associá-la às questões do ensino;
- realizar Pesquisa Qualitativa Exploratória como forma de coletar dados sobre a opinião de profissionais que estejam atuando na área do ensino superior de *Design*;
- produzir uma análise sobre os processos de ensino e aprendizagem praticados atualmente no Brasil;
- contribuir para a melhoria da qualidade dos profissionais formados em *Design* Gráfico no país, a partir de um modelo curricular teórico.

1.5 Hipóteses de trabalho

Com o esclarecimento da problemática e a definição dos objetivos do trabalho, criou-se duas possibilidades de encaminhamento para a construção do modelo teórico, como está explicitado a seguir:

- é possível se construir um modelo teórico inovador seguindo o padrão das grades curriculares atualmente utilizados no ensino superior e encrementá-lo com conceitos de inter, multi e transdisciplinaridade a partir da visão sistêmica; e,
- a construção de um modelo teórico realmente inovador só é possível a partir da quebra dos atuais paradigmas do ensino, tendo na visão sistêmica o fomentador de uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase às questões de inter, multi e transdisciplinaridade.

1.6 Limites do trabalho

É bastante óbvio que a proposta final aqui apresentada passa por questionamentos sobre a profundidade com que foi tratado o tema. Fica claro que um assunto de tamanha abrangência não deve ser pensado em um único momento, como foi o caso desta dissertação, portanto, não se tem a pretensão de ser este um assunto esgotado. É sabido também que uma possível implantação da proposta sugerida neste trabalho acarretaria inúmeros problemas que só seriam percebidos, e conseqüentemente resolvidos, no decorrer do processo, o que lhe impõe uma situação de continuidade e evolução permanente.

A seguir estão listadas algumas limitações que restringiram o desenvolvimento deste projeto:

- o resultado da pesquisa, por não ter um caráter representativo e sim exploratório, poderia ter influenciado de outra forma a proposta deste trabalho, no sentido de que se poderia obter opiniões mais diversas e que abordassem o tema sob outros pontos de vista. Esta abertura torna, portanto, a pesquisa realizada limitada nos seus resultados;
- a pesquisa, no que diz respeito à bibliografia, por ter caráter exploratório, também teve suas restrições, principalmente em função do tempo limitado para realização desta dissertação, aspecto que poderá ter continuidade a partir da criação desta referência teórica; e,
- este trabalho, apesar de tratar da formatação de um currículo de ensino superior, não teve na visão pedagógica o seu ponto de partida. Portanto, acredita-se que a falta de fundamentação técnica, impôs limites ao resultado final no que diz respeito a sua complexidade e conseqüente aprofundamento.

1.7 Metodologia

Este trabalho seguiu as seguintes etapas metodológicas desde o momento da sua idealização até sua conclusão:

- definição de um tema a ser explorado;
- exploração e definição da metodologia a ser usada, tanto para a dissertação quanto para a pesquisa de campo;
- exploração do tema através de consultas informais, pesquisas na internet e revisão bibliográfica;
- pesquisa de campo dividida em três etapas que compreendem o planejamento, a pesquisa em campo e a análise dos dados para gerar informações;
- desenvolvimento de um modelo teórico; e,
- redação e apresentação final.

1.8 Estrutura do trabalho

Esta dissertação é apresentada em cinco capítulos que abordam o ensino e a aprendizagem do **Design Gráfico Multimeios**. Este primeiro capítulo contém uma introdução que contextualiza o atual processo de *Design Gráfico*, seguida da justificativa, sua problemática, objetivos, hipóteses de trabalho, limitações, metodologia e, por fim, sua estrutura.

O segundo capítulo trata de uma abordagem histórica do *Design*, falando sobre experiências já vividas por outras escolas, destacando-se, principalmente, uma incursão ao que Wick (1989) refere-se como *utopia educacional da Bauhaus*, passando pela Escola Superior da Forma de Ulm, chegando a uma breve análise da influência dessas escolas no ensino de *Design* no Brasil e a definição do termo *Design Gráfico*.

Na terceira etapa, buscou-se discorrer de uma forma sintética e genérica sobre a Teoria dos Sistemas, como forma de fundamentar toda a argumentação desenvolvida no trabalho.

No quarto capítulo são apresentados a metodologia e o resultado da pesquisa exploratória realizada com profissionais que atuam como professores no ensino superior de *Design*. Também é feita uma análise das grades curriculares das principais escolas de *Design* do país, tentando criar, assim, uma relação entre docentes e estruturas pedagógicas existentes.

O quinto e último capítulo é reservado à proposta curricular, evidenciando a sua visão sistêmica e a colaboração deste trabalho para Engenharia de Produção. Este capítulo trata também da definição do termo ***Design Gráfico Multimeios*** que compõe o argumento principal do trabalho e, por fim, a conclusão e as considerações finais, que são seguidas pelas referências bibliográficas e pelos anexos.

CAPÍTULO 2

Análise Histórica do Ensino do *Design*

2.1 Contexto social que antecedeu o ensino do *Design*

Antes de se falar especificamente sobre o ensino de *Design*, é de fundamental importância contextualizar seu desenvolvimento do ponto de vista histórico. Em meio a uma situação social bastante eufórica do século XIX, na qual vinha ocorrendo, inicialmente na Inglaterra e posteriormente na Alemanha, o surgimento e um rápido desenvolvimento da indústria, vários intelectuais tiveram, segundo Wick (1989, p.14), importância decisiva na formação de uma nova concepção da forma de ensino e aprendizagem das artes, o *Design*. O que esses intelectuais buscavam, cada qual no seu tempo, usando diferentes meios e chegando a diferentes resultados, era resolver o impasse de relacionamento entre a arte e o artesanato e entre a arte e a indústria.

Outro aspecto bastante questionado, era o fato de que o aparecimento da indústria havia provocado uma queda na qualidade dos produtos, tomando-se como referência os produtos artesanais da época. Argan (apud WICK, 1989, p.15), teórico da arte, referiu-se a isso como a perda “da espiritualidade do fazer artístico” e uma “assustadora decadência da cultura e do gosto”.

Certamente essa crítica de Argan, ocorrida um ano após a realização da primeira exposição mundial da indústria em 1851, não teve fundamental importância para o *Design*, mas refletiu o que seria um posicionamento crítico comum à produção industrial até então. Cabe citar que, apesar da crítica tecida pelos intelectuais da época, a produção industrial ocasionou um dos fatos mais relevantes da história que foi a quebra de paradigmas. Os produtos que antes eram produzidos artesanalmente, com o surgimento da

indústria passaram a ser produzidos mecanicamente, propiciando um repensar de todo o processo social (Fontoura, 1997, p. 32).

A crítica sobre produção industrial em detrimento da estética foi muito bem tratada por Ruskin e Morris. Estes dois nomes são imediatamente associados ao que Wick (1989, p.16) chama “os primeiros passos do moderno *Design*”. Ruskin foi um crítico implacável que defendia, em seus escritos, que a industrialização era um acontecimento que traria problemas tanto para o consumidor como para o produtor. Para o consumidor, na medida em que o gosto pessoal se deteriorava em função da oferta de artigos de produção de massa; para o produtor significava a privação, através da produção mecânica, da auto-realização. Segundo Pevsner (1936, apud WICK 1989, p. 16), Morris utilizava-se dessas críticas para "concretizar o novo... Por isso, a posição de Morris na história da arte é muito superior à de Ruskin, ainda que a este não se pode negar uma prioridade para a história da teoria da arte".

Com o pensamento fortemente influenciado por Ruskin, Morris se tornou, segundo Wick (1989, p. 17), o grande inovador da arte industrial do século XIX e um dos precursores intelectuais do novo ensino das artes acadêmicas. Homem de características bastante abrangentes, foi pintor, poeta, projetista, artesão praticante e teórico social, e via na formação de uma empresa de artesanato artístico a possibilidade de avançar um passo em direção a sua utopia, a criação artesanal e artística de objetos de uso diário. Em experiência própria, quando assumiu a decoração da sua famosa "*Red House*", encomendada ao arquiteto Philipp Webb, percebeu “que da arte industrial vitoriana, nada poderia lhe ser útil”, e “que ele não poderia comprar uma peça sequer que não fosse assustadoramente feia" (PEVSNER, 1936, apud WICK, 1989, p. 17). Movido por sua convicção, decidiu, dois anos depois, pela fundação de uma empresa que lhe possibilitasse fornecer ao consumidor da época peças artesanalmente trabalhadas e, o que era fundamental, de bom gosto.

Em função da segunda exposição mundial da indústria realizada em Londres, a empresa de Morris expôs com muito êxito sua produção, conquistando um grande

sucesso, que aumentou consideravelmente à medida que seus produtos atingiam todos os principais campos da arte aplicada, como vidraças, ladrilhos, papel de parede, tapetes e ilustração de livros. A produção de Morris no sentido de reviver a arte do artesanato era de importância não apenas estética, mas também social. Ele via na produção industrial que valorizava o trabalho artesanal um sinal de sociedade sadia. A decadência do artesanato no século XIX era visto por ele como análoga à decadência da sociedade (WICK, 1989, p. 18).

O empenho de Morris por uma renovação da arte do artesanato teve na Inglaterra, a partir dos anos 80, uma surpreendente difusão no movimento *Arts and Crafts* (Artes e Ofícios). Esse movimento propunha uma linguagem estética austera e de forte racionalidade formal, pondo em prática uma organização de trabalho que valorizasse a atividade manual. Muitos foram os artistas da época que se destacaram, mas, segundo Wick (1989, p. 19), talvez tenha sido Charles R. Ashbee (1863 - 1942) o que melhor traduziu, na teoria e na prática, os ensinamentos de Ruskin e de Morris. Com a fundação da "Guild and School of Handicraft", em 1888, Ashbee introduz no sistema de ensino as oficinas de aprendizagem, dando uma nova concepção à formação dos alunos, que não mais se desenvolvia em ateliês. Essa foi uma inquestionável contribuição para o repensar do ensino da arte no século XX. A diferença básica de Ashbee para Ruskin e Morris é que ele, ao contrário de seus antecessores, entendia que não havia outra forma de evoluir senão a de incorporar o processo produtivo mecânico aos conhecimentos da arte. Essa diferença fica muito clara quando Ashbee (PEVSNER, 1936, apud WICK p. 19) diz que "a civilização moderna baseia-se nas máquinas, e não poderá existir um sistema razoável de apoio à arte ou de ensino de arte que não o reconheça". Ele tinha em mente um controle estatal da grande indústria que tivesse por finalidade desviar da mesma toda a produção criadora, e devolvê-la novamente ao artesanato, tendo a máquina como escrava, o que, na época, denominava-se a domesticação da máquina.

Outra grande tendência artística que surge na Europa no final do século XIX e início do século XX é o que, genericamente, foi chamado de *Art Nouveau*, que tem como um dos principais representantes o austríaco Henry van de Velde (1863 - 1957). Van de Velde iniciou suas atividades profissionais como pintor e, como tal, sentia-se responsável.

Dedicou-se então à arte voltada para a indústria, e se baseava no princípio de que deveria "evitar tudo o que não pudesse ser realizado pela grande indústria". Embora esse tenha sido o pensamento básico de van de Velde, observa-se a lacuna que ainda existia entre a produção industrial e a arte por ele produzida. "{...}A linguagem da arte mecânica não é própria dos objetos de arte industrial criados e projetados por van de Velde. Eles carregam muito mais a marca de uma individualidade artística altamente cultivada e estão longe dos postulados teóricos da produção mecânica em série" (WICK, 1989, p.20). Cabe citar que van de Velde diferenciou-se dos demais representantes da *Art Nouveau* por pensar que a linha era a forma clara e direta de definir a estrutura do objeto bem como sua função. "A linha é uma força", afirmava van de Velde (WICK, 1989, p.20), ao contrário dos outros artistas, que viam na linha apenas um elemento decorativo. Esse pensamento contrário ao de van de Velde sobre a estética produzida pela *Art Nouveau* foi o raciocínio básico de uma associação denominada de *Deutscher Werkbund* - Liga Alemã de Empreendimentos. Foi construída por artistas e empresários da Alemanha em 1907 para incentivar fabricantes e industriais a adotarem princípios de qualidade, simplicidade e planejamento e teve em Hermann Muthesius um dos seus maiores representantes. Segundo Hans Hoger (apud FONTOURA, 1996, p.27), ao referir-se a *Werkbund*, "não havia em nenhum lugar uma concepção de forma que refletisse a expressão da própria época".

Muthesius (1902) resume de forma muito sucinta e clara sua crítica à *Art Nouveau* ao dizer que:

... ela se torna extremamente cara, e seus produtos permanecem inacessíveis às camadas mais vastas da população. Ademais, parece incompatível com o espírito de uma época como a nossa, marcada pela objetividade e pela sobriedade, tratar uma matéria de forma contrária que sua natureza exige. O novo movimento ganharia muito em capacidade de persuasão e em popularidade, se valorizasse mais a naturalidade e a sadia praticabilidade... Ao mesmo tempo, o aspecto econômico de sua produção se adaptaria a uma maior difusão entre a população, alcançando-se com isto objetivos muito maiores; pois, atualmente, um movimento que pretenda ter efeitos reformadores não pode concentrar-se apenas em desenvolver uma arte luxuosa; precisa, antes, ter por objetivo oferecer à sociedade burguesa, que compõe o quadro global de nossas modernas condições sociais, uma arte que a ela se adapte (apud WICK, 1989, p. 25).

Por outro lado, van de Velde expressou com firmeza seu ponto de vista sobre essa controvérsia criada com Muthesius quando diz que:

...enquanto ainda houver artistas no *Werkbund*, e enquanto eles puderem continuar influenciando em suas disposições, eles continuarão protestando contra toda e qualquer proposta de um cânone ou de uma tipificação. O artista, em sua essência mais profunda, é um fervoroso individualista, um criador livre e espontâneo; ele nunca se submeterá, por livre e espontânea vontade, a uma disciplina que lhe imponha um tipo, um cânone. Instintivamente ele desconfia de tudo o que possa vir a estimular suas ações..." (apud WICK, 1989, p. 21).

Nesse momento surge o conflito que permearia toda a história daquela que foi a mais importante instituição de ensino das artes aplicadas de todos os tempos, a *Bauhaus*. Trata-se do conflito entre a livre expressão artística e a padronização formal que considerasse as necessidades da produção em massa de uma sociedade indiscutível e irreversivelmente industrializada.

2.2 Breve histórico da Bauhaus

Em 1906, Henry van de Velde fundou em Weimar a Escola de Artes e Ofícios do Grão-Ducado da Saxônia, aplicando uma metodologia que contrariava, na sua essência, a pedagogia aplicada na vizinha Escola Superior de Artes Plásticas do Grão-Ducado da Saxônia. Essa nova metodologia orientava o ensino e o aprendizado de sala de aula para uma renovação do que se poderia chamar de arte industrial, com vistas à solução de problemas de configuração a partir do ponto de vista prático (WICK, 1989, p.31). Höger (1996, p. 28), ao referir-se à importância dessa escola, argumentou que a fabricação de produtos industrializados em série, com a mediação criativa entre técnica e estética, exigia pessoal especializado, o que no começo do século era praticamente inexistente.

Considerando o fato de ser estrangeiro e, portanto, como tal sofrendo as hostilidades impostas pela situação política da Primeira Guerra Mundial, van de Velde cede às pressões e deixa a Alemanha, indicando para seu sucessor o nome de Walter Gropius.

Esse arquiteto já despontava como um progressista que valorizava a técnica como forma de se explorar as possibilidades estéticas e construtivas.

Em 1910, Gropius, em um memorial, formula seu raciocínio arquitetônico e sugere a fundação de uma sociedade para a construção civil, que trabalharia segundo o mesmo princípio de divisão de trabalho que era utilizado na indústria. Sua convicção acerca da necessidade de mudança no processo produtivo industrial amadurece e, em 1916, apresenta ao Ministério do Estado de Weimar uma proposta para a fundação de um estabelecimento docente como centro de orientação artística para a indústria e o artesanato, composta de duas partes. A primeira parte nada mais é do que a repetição das já conhecidas idéias do *Werkbund*, pois Gropius invoca o artista a entender-se de forma inteligente com a máquina e a colocá-la ao seu serviço. Na segunda parte, refere-se a um estabelecimento criado pelo Estado como centro de orientação artística para a indústria e o artesanato, deixando clara sua tentativa de aproximação da escola às atividades empresariais já existentes, na medida em que os alunos levariam para a escola o material com que trabalhassem nas oficinas (WICK, 1989, p. 32).

Com o fim da guerra, Gropius, em 1919, estrutura e funda, seguindo a idéia de uma "academia única de arte livre e aplicada", a *Statliches Bauhaus-Weimar (Bauhaus Estatal de Weimar)*, uma fusão da antiga Academia de Artes e da Escola de Artes e Ofícios.

O termo *Bauhaus* foi escolhido pelo próprio Gropius e teve como inspiração as *Bauhütten* medievais, comunidades de trabalho formadas por artistas e artesãos, construtores de catedrais. Com estruturas hierárquicas bem definidas, eram formadas por mestres de construção, mestres de outras modalidades de artesanato, aprendizes e ajudantes, onde os artistas e artesãos aprendiam o ofício com o mestre, na prática, "*in loco*", sem padrão de ensino pré-determinado. Usavam o princípio de *ensinar fazendo e aprender imitando*.

2.2.1 Cronologia da Bauhaus

No quadro a seguir, observa-se claramente como se deu a evolução cronológica das três fases da *Bauhaus* (quadro 2.1):

Quadro 2.1 – Cronologia da Bauhaus (Fonte: FONTOURA, 1996, p. 49).

ANO	DIRETOR	LOCAL	FASE
1919	Walter Gropius	Weimar	Fundação
1920	Walter Gropius	Weimar	
1921	Walter Gropius	Weimar	
1922	Walter Gropius	Weimar	
1923	Walter Gropius	Weimar	Consolidação
1924	Walter Gropius	Weimar	
1925	Walter Gropius	Dessau	
1926	Walter Gropius	Dessau	
1927	Walter Gropius	Dessau	
1928	Hannes Meyer	Dessau	Desintegração
1929	Hannes Meyer	Dessau	
1930	Ludwig Mies van der Rohe	Dessau	
1931	Ludwig Mies van der Rohe	Dessau	
1932	Ludwig Mies van der Rohe	Berlim	
1933	Ludwig Mies van der Rohe	Berlim	

Quando da fundação da *Bauhaus*, Gropius convidou vários artistas para serem professores, entre eles o norte-americano Lyonel Feiniger, o suíço Johannes Itten e o alemão Gerhard Marcks. Até 1922, seguiram-se as contratações de Georg Muche, Oskar Schlemmer, Paul Klee, Lothar Schreyer e Wassily Kandinsky. Em 1923, Itten se desligou da *Bauhaus* e Laszlo Moholy-Nagy entrou em seu lugar. Esse período inicial da *Bauhaus* foi de grande instabilidade. O grupo de professores era muito heterogêneo e não tardaram a aparecer as tendências de alguns ao antigo academicismo das escolas de arte. Além dessas

tendências na forma de ver o ensino, outro motivo de desentendimento acontece quanto da ordenação dos cargos e hierarquia (FONTOURA,1996, p. 49).

Uma das primeiras iniciativas que o sistema pedagógico da *Bauhaus* coloca em prática é a do “sistema dual”, ou, na terminologia da *Bauhaus*, “um mestre da forma” e “um mestre do artesanato”. Na prática esse sistema, que tinha como objetivo suprir eventuais deficiências na formação do aluno do ponto de vista formal e funcional, demonstrou ter deficiências e contrapôs-se ao que havia sido declarado por Gropius no documento de fundação. De fato, o processo todo era, em última instância, de decisão dos artistas, não permitindo aos artesãos qualquer participação decisória (WICK, 1989, p. 39).

A *Bauhaus* só alcançou estabilidade quando Itten criou o que foi chamado de Curso Preliminar, que passou a ser obrigatório para todos os ingressos. Este

...consistia não apenas da depuração do lastro de concepções acadêmicas sobre a arte livre e livre desenvolvimento da personalidade, mas também da preocupação de conferir ao aluno uma qualificação criativa básica no sentido de uma “linguagem formal que transcendesse ao individualismo”, que servisse de base para uma compreensão mútua entre os membros da Bauhaus (WICK, 1989, p. 40).

Nesses primeiros anos, a *Bauhaus* esteve submetida a duras provas, muito em função dos conflitos mencionados anteriormente, mas, em particular, pelo antagonismo de Gropius e Itten, que representavam diferentes conceitos de vida. O primeiro via no processo de criação um comprometimento social, o segundo propunha uma arte autônoma.

Com o ingresso de Kandinsky, em 1922, e de Moholy-Nagy, em 1923, no lugar de Itten, a escola entra em um período de consolidação e, principalmente, de acomodação dos conflitos internos. No ano de 1925, os egressos da escola começam a fazer parte do seu quadro de professores, fato que ajudou a pôr fim ao problema da direção dual das oficinas. Agora um único mestre se responsabilizaria pelo ensino da forma e do artesanato (FONTOURA,1996, p. 52).

No período entre 1923 e 1928, ano em que se afastaram Gropius e Moholy-Nagy, entre outros, ocorreu a consolidação da *Bauhaus*. Nessa fase aconteceu um forte direcionamento para a atividade industrial. Dessa forma, a direção objetivava uma maior independência dos recursos públicos, incrementando, através da parceria com a indústria, o escasso orçamento.

Marco desse período de consolidação, a primeira exposição da escola em 1923 deixou clara a passagem de uma fase inicial expressionista para uma fase orientada pelo funcionalismo. A mudança ocorrida no direcionamento das atividades da escola, agravado por problemas políticos da época, fez com que a mesma se transferisse para Dessau, uma importante cidade industrial. A mudança não chegou a afetar, de forma decisiva, sua estabilidade.

Em 1927, institucionalizou-se o ensino de arquitetura através da implantação do Departamento da Arquitetura, dirigido por Hannes Meyer. Começou então a fase de desintegração da *Bauhaus*. A participação de Meyer no processo histórico também teve seus êxitos. Ele foi responsável pela implantação de um ensino sistemático e cientificamente embasado para a arquitetura (FONTOURA, 1996, p. 52).

Ao substituir Gropius na direção da escola, em 1928, Meyer imprime uma nova orientação. Ele procurou dar uma maior ênfase ao ensino da arquitetura, mesmo estando clara a contradição com o pretendido no manifesto de fundação da instituição. Segundo Wick (1989, p. 57), esse novo direcionamento fez com que enfraquecesse ainda mais a influência dos pintores e, como consequência, "uma forte perda de qualidade espiritual da Bauhaus". A inclusão das classes livres de pintura tornou-se desconexa em relação aos demais trabalhos da escola. Representavam um retrocesso ao sentido expresso na idéia de Gropius, a de uma nova unidade entre arte e técnica. Em 1930, por motivos políticos, Meyer foi obrigado a se afastar da direção, assumindo em seu lugar Ludwig Mies van der Rohe, arquiteto com considerável reputação na época.

Ludwig Mies van der Rohe seguiu o mesmo caminho de Meyer, conduzindo a *Bauhaus* como uma escola de arquitetura com algumas classes de *Design*, de pintura livre e de fotografia. Com a derrota nas eleições municipais de 1932 dos sociais-democratas, que eram simpatizantes das concepções da *Bauhaus*, a escola é obrigada a buscar nova sede. Mais uma vez a alternativa foi a troca de cidade, estabelecendo-se em Berlim, no prédio de uma antiga fábrica de telefones, porém como instituição privada.

Em 20 de julho de 1933, com a ascensão do nazismo ao poder, os nacionalistas obrigam a *Bauhaus* ao que Wick (1989, p. 58) se referiu como a sua “autodissolução involuntária”.

2.2.2 Bauhaus – pedagogia aplicada

O desenvolvimento pedagógico da *Bauhaus* se deu sob duas premissas: a síntese estética e a síntese social. A síntese estética referia-se à integração de todos os gêneros artísticos e de todos os tipos de artesanatos, sob a supremacia da arquitetura. A síntese social, por sua vez, referia-se à orientação da produção estética a serviço de uma faixa mais ampla da sociedade e não apenas aos mais favorecidos economicamente.

Não seria justo, como muitas vezes tem sido feito, citar a *Bauhaus* como um movimento único de rompimento com o ensino tradicional das artes. Gropius nunca negou os pressupostos históricos que antecederam e contextualizaram a escola. Em um de seus discursos declarou que “a *Bauhaus* não era um experimento, não se tratava de uma idéia original nascida de uma única cabeça, e sim, da realização conseqüente de idéias reformistas típicas da época” (WICK, 1989, p.70). Outras importantes escolas se desenvolveram nessa linha inovadora de ensino, como é o caso da Escola Obrist-Debschitz em Munique, a escola de Belas Artes de Frankfurt e a Academia de Arte e Artesanato de Breslau, entre outras. Pode-se, assim, afirmar que a *Bauhaus* não foi um fato isolado nesse processo de renovação do ensino.

Bonsiepe (1983, p. 86) refere-se ao assunto dizendo que a Bauhaus veio preencher um vazio pedagógico que existia entre o artesanato, organizado em agremiações que cultivavam a "arte pura" em forma de quadros e esculturas, e a academia, onde predominava o projeto do objeto de luxo e individual.

Pode-se dizer que o grande ato inovador da Bauhaus em relação às outras escolas, do ponto de vista pedagógico, não está na originalidade de todo o conceito que envolveu a reforma do ensino das artes, mas, sim no fato de ter implantado o conceito da dupla formação. Todos os alunos receberiam, como ensino formal, formação artística e artesanal.

Quando da sua fundação, a Bauhaus incluiu como base do seu programa de ensino a formação gráfico-pictórica e a formação teórico-científica. Em 1921, em seu novo estatuto, foram mantidas as diretrizes, tendo no artesanato o fator unificante de todo o processo, porém não se falava mais em formação gráfico-pictórica e sim no estudo da forma.

Sem dúvida, pode-se afirmar que a principal inovação proposta pela Bauhaus através do novo estatuto, foi a institucionalização do *Vorkurs* (curso preliminar), que mais tarde foi denominado de *Grundlehre* (curso básico ou fundamental), tornando-se a base pedagógica da escola.

" O objeto deste curso era o conhecimento e a avaliação precisa dos meios de expressão individuais". Tratava-se, sobretudo de "liberar no aluno suas forças criativas", ao mesmo tempo evitando-se "toda e qualquer atitude vinculada a um dado movimento estilístico". Por esta razão, a aula restringia-se "à observação e à representação" tendo por objetivo "o reconhecimento da identidade de forma e conteúdo". O jovem artista deve conseguir "libertar-se de convencionalismos mortos" e conscientizar-se dos "limites que a natureza impõe à sua força criativa". Não existem categorias formais; para um aluno, o ritmo pode ser "o meio de expressão original"; para outro, será o jogo de claro-escuro; para um terceiro, a cor, etc... (WICK, 1989, p. 87).

Bonsiepe (1983, p. 88) refere-se ao curso preliminar como forma corretiva de aproximar artistas e técnicos e como recurso para treinar a sensibilidade na exploração das leis geradoras da forma.

No próprio regulamento de 1921 ficou explícito que o ingresso no curso não garantiria ao aluno continuidade no mesmo. Era fundamental, nesse período probatório, demonstrar, através da qualidade dos trabalhos e da frequência às aulas, capacidade de desenvolvimento no processo de aprendizado, o que, teoricamente, lhe garantiria a compreensão de questões fundamentais da criação, que posteriormente serviriam como base para o estudo da forma e o aprendizado nas oficinas.

No estatuto publicado em julho de 1922, aparece um fluxograma que demonstra com clareza as linhas gerais da pedagogia adotada pela Bauhaus (*Staatliches Bauhaus* Weimar). Em uma ordenação concêntrica, o fluxograma (figura 2.1) mostra a linha de formação, que se apresentava em três etapas descritas a seguir:

Ensino Preliminar

Essa etapa tinha a duração de seis meses. Compreendia o ensino elementar da forma complementado por exercícios com materiais, em oficinas especialmente destinadas a essa fase. Como resultado, o aluno deveria ser aprovado em uma das oficinas de aprendizado.

Aprendizagem na oficina

Essa etapa se desenvolvia no período de três anos, em uma das oficinas de aprendizado (vidro, cor, tecido, metal, madeira, pedra e argila). Compreendia basicamente o estudo complementar da forma através das disciplinas: estudo da natureza, estudo dos materiais e ferramentas, estudo da projeção, estudo das estruturas e das representações, desenho, estudo da cor, estudo das composições, estudo do espaço e construção de modelos

tridimensionais. Como resultado, o aluno obtinha um certificado de conclusão, outorgado pela Câmara de Artesanato, eventualmente pela *Bauhaus*.

O estudo da construção

Para essa etapa não existia um tempo definido de duração; este dependia muito das circunstâncias e do rendimento. Compreendia o aprendizado da construção através da livre formação. Era a colaboração artesanal na construção, desenvolvida no campo de provas da Bauhaus, dando-se, assim, continuidade ao estudo da forma e do aprendizado da oficina. Como resultado, o aluno recebia um certificado de Mestre, outorgado pela Câmara de Artesanato, eventualmente pela Bauhaus.

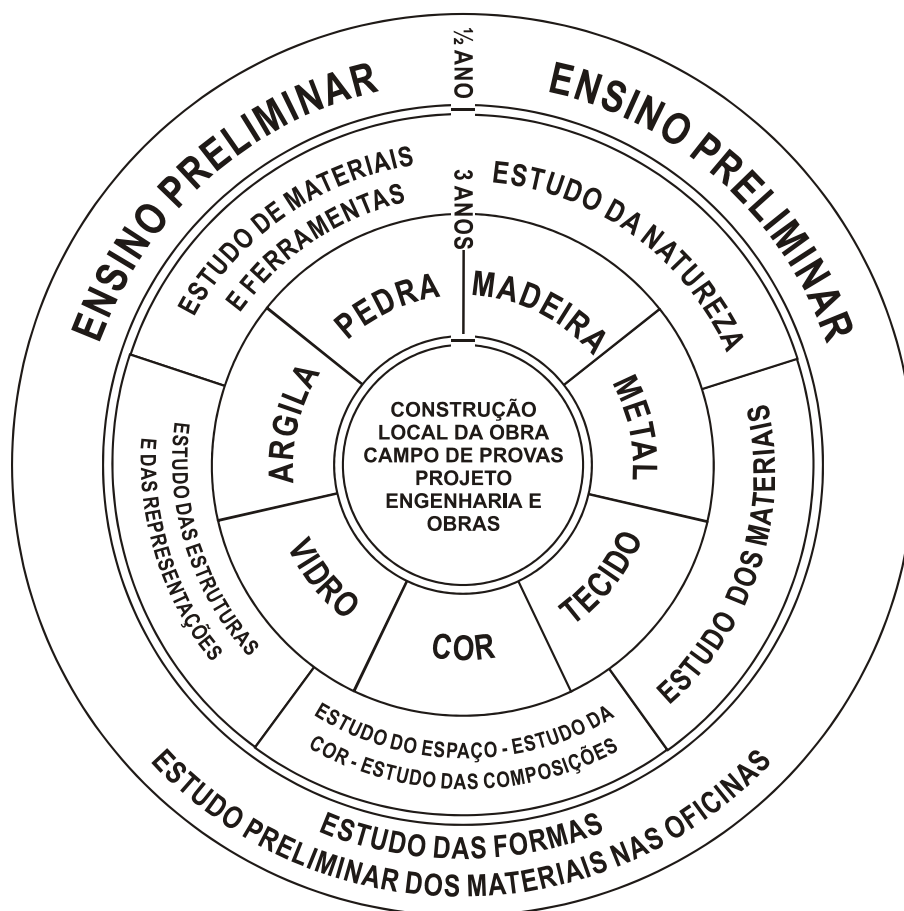


Figura 2.1: Fluxograma da pedagogia da Bauhaus (Fonte: HAUS, 1989, p. 88).

No período em que a Bauhaus esteve instalada em Dessau (1925-1931), embora se tenha mantido integralmente sua estrutura pedagógica, mais especificamente sob a direção de Hannes Mayer começam a aparecer tendências de formalização do ensino, contrapondo-se em muito ao programa de fundação. O "curso preliminar" passou a chamar-se "ensino básico" e foi estendido para um ano, passando a ter estrutura de currículo. Posteriormente, foi dividido em ensino principal, ensino básico de oficina e ensino básico da forma, tendo seus conteúdos precisamente estabelecidos (figura 2.2).

A Bauhaus viria ainda a passar por mais uma significativa mudança nos seus direcionamentos pedagógicos. Sob a direção de Ludwig Mies van der Rohe, nos Estatutos de 1930 e, mais claramente, no plano de ensino e de estudos de 1932, tanto os objetivos como a organização do ensino defendidos na fundação por Gropius são claramente desfigurados, levando a Bauhaus a perder a característica de escola unificada de arte. O objetivo não era mais o de oferecer aos arquitetos, pintores e escultores uma formação que lhe possibilitasse atuar como artesões hábeis ou artistas livres, bem como a de formar uma comunidade de trabalho composta por artistas industriais para realizar com uniformidade uma obra em sua totalidade, a partir de uma filosofia comum. Fica claro que a Bauhaus da última fase tinha como objetivo a simples formação artesanal, técnica e artística dos estudantes.

Enquanto o curso preliminar servia para estimular o potencial criativo dos alunos e desenvolver suas potencialidades, o "primeiro nível", agora visava à educação voltada para a conformidade – com isto cai em um novo academicismo; no "segundo nível", os alunos decidem pelo estudo da Arquitetura, da Propaganda, da Fotografia, da Tecelagem ou das Artes Plásticas; e no "terceiro nível" o aluno encontra-se numa fase de livre execução de projetos... O ensino das artes e do artesanato passou a ocupar um lugar secundário dentro dos planos de estudo, sendo tratado como apêndice do ensino da arquitetura, onde a formação de especialistas profissionais toma lugar da formação de possíveis generalistas criadores (FONTOURA, 1997, p.70).

	1º Semestre	2º Semestre
Arquitetura: - Construção - Decoração de interiores	<p>Transmissão dos conhecimentos básicos da criação</p> <p><i>Introdução Geral</i> elementos formais abstratos - 2h teoria da obra, exercícios com materiais - 12h</p> <p><i>Exercícios de área comum</i> Geometria Descritiva Escrita Física ou Química Ginástica ou Dança</p>	<p>Introdução à formação especial Trabalho prático em uma oficina da Bauhaus - 18h</p> <p><i>Exposições e Exercícios</i> criação primária da superfície - 2h construção espacial de volumes - 2h</p> <p><i>Disciplinas de área comum</i> Geometria Descritiva - 2h p/ alunos avançados Desenho técnico - 2h Construção de obras Escrita - 2h Estática Ginástica ou Dança - 2h Exercícios</p>
Propaganda		
Teatro		
Seminário para criação plástica e pictórica livre		
3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre
<p>Formação Especial</p> <p>A - Construção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho prático em uma oficina - 18h - Oficina - 4h - Estática - 4h - Projeto - 4h - Orçamento - 2h - Teoria dos materiais de construção 	<p>Formação Especial com primazia dada a teoria</p> <p>Atelier de projetos com prática de construção subsequente. Relatos individuais sobre construção de edifícios.</p>	<p>Atelier de projetos com prática de construção subsequente. Relatos individuais sobre construção de edifícios.</p>
<p>B - Decoração de interiores</p> <p>Trabalho prático em uma oficina, com projetos, detalhes e cálculos - 36h e Desenho Técnico - 2h</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução a publicidade - Análise dos meios publicitários - Exercícios práticos 	<p>Como no 3º Sem. e exposições isoladas sobre áreas técnicas.</p>	<p>Cooperação independente em exercícios práticos de publicidade</p>
<p>Trabalho de oficina:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de ginástica, dança, música e expressão oral 	<p>Trabalho em oficina: Coreografia Dramaturgia Artes Cênicas</p>	<p>Trabalho em oficina: Cooperação independente em tarefas cênicas e apresentações</p>
<p>Correção de trabalhos próprios após acordo Escolha própria do Mestre Trabalho prático em oficina - 18h</p>	<p>Como no 3º Sem. sem oficina</p>	<p>Como no 4º Semestre</p>

Figura 2.2: Cronograma semestral da Bauhaus de Dessau (Fonte: WICK, 1989,p. 92).

2.3 Breve histórico da Escola Superior da Forma de Ulm

Em uma Alemanha fragilizada pela II Guerra Mundial e conseqüentemente desestabilizada economicamente, através do programa americano de reconstrução da Alemanha - Plano Marshall - e tendo como grande articulador o Sr. John J. McCloy, instituiu-se, em 1947, a Fundação Irmãos Scholl, que viria a ser a principal mantenedora de uma escola baseada no saber profissional e na criação cultural, e que deveria caminhar junto com o pensar político.

Considerando que o Plano Marshall, implicitamente, objetivava evitar o avanço da União Soviética na Europa e, principalmente, garantir os interesses econômicos dos EUA no continente europeu, foram inicialmente convidados vários intelectuais de várias ideologias, mas todos opositores do nazismo, para estudar a criação da nova escola. Por tendências bastante óbvias, primeiramente os estudos se encaminharam para a formação de uma nova escola de ciências políticas e sociais, porém, ao perceber que já existiam várias instituições dentro dessa linha, optaram, por influência de Max Bill, pela formação de uma escola que seguisse um caminho já aberto, mas ainda não completamente percorrido pela *Werkbund* (FONTOURA, 1996, p. 77).

Antes mesmo de estarem concluídas as instalações da escola, os cursos começaram a funcionar em locais improvisados da cidade de Ulm. Na concepção conceitual e curricular trabalharam Max Bill, Inge Aicher, Otl Aicher e Walter Zeischegg.

Embora, segundo Bürdek (1994, p. 40), o ensino da nova escola se caracterizasse por uma clara continuidade da tradição da Bauhaus, mesmo sem ter no seu programa classes de pintura, escultura, artes plásticas ou aplicadas, a proposta de Gropius, ao proferir o discurso de inauguração em 02 de outubro de 1955, de batizá-la informalmente de “Bauhaus de Ulm” foi imediatamente rechaçada (AICHER, 1994, p.81). O imediato antagonismo à proposta de Gropius ocorreu ao se questionar se a proposta pedagógica aplicada há trinta anos atrás estaria em conformidade com os fenômenos do consumo de massa e do estilismo que passaram a fazer parte do cenário econômico da

época. Segundo Maldonado (1964, apud Fontoura, 1996, p. 80), foram realizados vários encontros e seminários internos com ex-professores da Bauhaus durante o período de implantação da nova escola, fato que leva a crer que, de certa forma, admitia-se uma idéia de continuidade, porém buscava-se a comprovação da atualidade dos seus pressupostos didáticos, culturais e organizacionais.

Enquanto Bill defendia, seguindo uma visão Bauhauseana, que o *Design* estava fortemente relacionado às artes, Gugelot, Aicher, Maldonado e Zeischegg defendiam a relação do mesmo com a orientação produtivista-funcionalista em lugar de uma formação estilístico-fomalística. Porém, havia um consenso: acreditavam que a atividade projetual tinha, sobretudo, uma função social. As discordâncias refletidas no ensino, levaram Max Bill a demitir-se do cargo de diretor da escola, em 1957, cerca de um ano após sua fundação (AICHER, 1994, p. 87).

No período que se sucede, a direção da escola foi formada por Maldonado, Aicher e Hanno Kesting. Foram então incorporadas ao programa pedagógico as disciplinas de cunho científico, entre elas: ergonomia, matemática, economia, física, semiótica, psicologia, sociologia, entre outras. Como resultado prático dessa nova visão, criaram-se dentro da escola institutos onde professores e alunos desenvolviam trabalhos, projetos e pesquisas que mais tarde revertiam em novos conhecimentos que foram incorporados ao processo pedagógico.

Pode-se dizer que, quando a Escola de Ulm, tendo Maldonado na direção, adotou uma base científica no seu plano pedagógico, o *Design* definitivamente emancipou-se, rompendo o forte vínculo que mantinha com os arquitetos e artistas. A base científica citada acima passou a nortear, no final da década de 50, as três áreas curriculares da escola, ou seja, o desenho industrial, a comunicação visual e a construção. Entre 1962 e 1966, estabeleceu-se um equilíbrio entre as disciplinas teóricas e práticas, servindo de modelo para muitas escolas de *Design* (FONTOURA, 1996, p. 85).

A filosofia pedagógica que, a partir de então, passa a direcionar os caminhos da escola é claramente exposta por Maldonado (1964, p.10) quando diz que haviam herdado da tradição universitária alemã o que ela chama de "bom princípio". Coloca ainda que estava ausente da tradição pedagógica americana o princípio básico da nova universidade – "o fazer pedagógico e o fazer científico constituem uma unidade", "não se pode separar a pesquisa do ato de ensinar".

La HfG que estamos contruyendo en Ulm se propone redefinir los términos de la nova cultura. No se conforma – como Moholy-Nagy em Chicago – con formar hombres capaces de crear, de expresarse a sí mismos. La Escuela de Ulm quiere senãlar el camino a seguir para lograr el mas alto nivel de creatividad, pero a la vez, y no en menor medida, senãlar cuál ha ser la finalidad social de esta creatividad, es decidir, indicar cuáles son las formas que merecen ser creadas y cuáles no. Es decir, en su programa, el acento ya no se pone más en el moderno" en geral", sino en un tipo determinado de modernidad y de criatividade que destacan el contenido social tanto de una como de outra (MADONADO, 1977, p. 70).

A opção da ciência como suporte teórico para o *Design* não foi mérito somente de Ulm. Hannes Mayer, enquanto membro da *Bauhaus* – período de Dessau – postulava que "construir é apenas organizar: social, técnica, econômica e psicicamente", e também "é um fenômeno biológico e não um processo estético" (FUCHS, 1985, p. 74).

Passada uma década, já era possível perceber o acelerado processo de crescimento da economia alemã. Nesse meio tempo, a concretização dos produtos Braun como um estilo racional-funcionalista foi a demonstração da aproximação entre a escola e a indústria, muito embora criticada por Maldonado, que via nessa relação uma apropriação indevida dos métodos de Ulm, quase que uma demonstração de falta de consciência crítica e política, tão almejada em seu modelo pedagógico.

En tanto que el "estilo Olivetti" buscava siempre la unidad en la variedad, el "estilo Braun" és un ejemplo de búsqueda da la unidad en la unidad (MALDONADO, 1977, p. 77).

Naquele momento emergente da sociedade alemã, a finalidade do objeto parecia não ter mais fundamental importância. Os modismos tomavam conta do consumo, criando uma polêmica ideológica dentro da escola. A manutenção dos recursos públicos à instituição é questionada publicamente e passa a ser exigida uma alteração ideológica para a Ulm. A não-aceitação das mudanças, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, levou ao fechamento da escola em 1968 (BONSIEPE, 1983, p. 196).

2.3.1 Ulm – pedagogia aplicada

É de fundamental importância lembrar, para que haja um perfeito entendimento dos princípios pedagógicos que direcionaram as atividades da HfG, que seu surgimento se deu em um período de pós-guerra, quando o povo alemão tentava estabelecer uma nova ordem social, um caminho democrático para seu país. Quando foi instituída a Fundação Irmãos Scholl, antes mesmo de se definir como mantenedora da HfG, algumas diretrizes pedagógicas já eram postuladas, prevendo (FONTOURA, 1996, p. 101):

- que a instituição deveria possibilitar a seus alunos a formação de pensamentos políticos independentes e a ensiná-los a agir como participantes de uma elite democrática;
- que a formação cultural, profissional e social deveria contribuir para a elevação do nível de vida no que diz respeito à transmissão de conhecimentos a partir de uma ótica universalista;
- que o processo de ensino deveria estar ligado às novas profissões, baseando-se no trabalho de oficinas e laboratórios, conduzindo o aluno à pesquisa;
- que a escola deveria valorizar o desenvolvimento individual do aluno, com referência aos métodos pedagógicos, evitando o ensino massificado da teorização e da especialização, possibilitando, assim, o surgimento de uma personalidade livre e autônoma e complementar às formas cooperativas de trabalho; e,

- no âmbito geral, a escola deveria ser independente, autogerir-se democraticamente e sua direção deveria fundamentar-se na experiência e não no controle.

Segundo Fontoura (1997, p. 102), assim como na Bauhaus a escola de Ulm possuía um curso básico e lhe era atribuída uma grande importância. Objetivava oferecer ao aluno conhecimentos teóricos e fundamentos gerais de desenho, introduzindo-o nas práticas projetuais, incluindo as técnicas de representação e de construção de modelos, além de sensibilizá-lo pelo aguçamento de sua capacidade perceptiva mediante experimentações com cores, materiais, formas, texturas etc.

Pode-se dizer que a verdadeira busca, através da pedagogia da escola, era a de possibilitar a intelectualização a partir da prática da precisão manual. Era exigido dos alunos a elaboração de processos de *Design* de maneira controlada e consciente, como forma de preparo para enfrentar as eventuais dificuldades no campo do desenvolvimento de produtos, na produção industrial e na comunicação.

Estruturada em departamentos - de Construção, de Cinematografia, de Informação, de Desenho de Produto e de Comunicação Visual -, deu atenção especial, na área da construção, à arquitetura pré-fabricada, desenvolvendo sistemas construtivos por elementos, valorizando as técnicas de montagem e à modulação. Na cinematografia foram desenvolvidas várias experiências com tendência à comunicação social, que acabou, em 1967, transformando esse departamento em um órgão independente da escola, convertendo-se no Instituto de Realização Cinematográfica. O Departamento de Informação concentrou esforços na formação de especialistas para as novas profissões emergentes dos meios de comunicação, a partir de um enfoque teórico-informativo. Na área do Desenho de Produto, priorizou-se o desenvolvimento de produtos industriais, fabricados em larga escala e voltados ao consumo no cotidiano, como, por exemplo, os eletrodomésticos da "Linha Braun". No que diz respeito à comunicação visual, os esforços se concentraram no estudo da comunicação de massa, tendo como enfoque principal os projetos tipográficos,

fotográficos, de embalagem, de sistemas para exposições, de identidade corporativa e de sistemas de signos.

2.4 História do *Dsign* no Brasil

O ensino do *Design* no Brasil teve seu início no que se pode, sem sombra de dúvidas, chamar de a maior instituição brasileira de fomento à cultura artística, o MASP. O mesmo espírito inovador que levou Pietro Maria Bardi a concretizar o Museu de Arte de São Paulo fez com que ele visualizasse o momento histórico de introduzir no Brasil o ensino do *Design*. Em 1950, criou no MASP, no recém-inaugurado IAC (Instituto de Arte Contemporânea), através de um convênio com a Prefeitura de São Paulo, o primeiro curso de *Design* do país:

Logo pensei que a grande chance do museu era ensinar. E nos planos da mulher para os 1000m² que o Sr. Chateaubriand colocou a nossa disposição para fazer o museu, foi pensado de saída um auditório para conferência e ensino. Logo depois descobri que em São Paulo, uma cidade de caráter industrial, não se falava em design. Então fundei uma escola (BARDI, apud LEON, 1990, p. 78).

O convênio da instituição com a Prefeitura não foi suficiente para manter a escola por mais de três anos, mas esse tempo foi suficiente para semear a idéia do ensino do *Design* no país.

Entre os professores estiveram o próprio Bardi, sua esposa Lina Bo Bardi, Leopoldo Haar, Roberto Sambonet, Flávio Mota, Gregory Warchavchik, Salvador Candia, Lasar Segal, Max Bill e Klara Hartoch, ex-aluna da Bauhaus. Entre os alunos, todos bolsistas, estavam Alexandre Wollner, Almir Mavignier e Mary Vieira, que mais tarde seriam bolsistas na HfG de Ulm (FONTOURA, 1997, p. 113).

Em 1951, o então diretor da Escola de Ulm, Max Bill, em visita ao Brasil, proferiu palestras no MASP a respeito da Arte Concreta e *Design*. Em 1953, contribuiu, juntamente com Tomás Maldonado, para a formação de outro curso de Desenho Industrial

junto ao MAM (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro), que se chamaria ETC – Escola Técnica de Criação, amparada na proposta pedagógica da HfG de Ulm.

Embora já sem o curso, o MASP continuou tendo fundamental importância na divulgação e formação de uma consciência em prol de um *Design* nacional, organizando várias exposições temáticas sobre a Bauhaus, o *Design* finlandês, japonês, sueco e alemão.

Na década de 60, aconteceram fatos decisivos para o *Design* brasileiro. No ano de 1962, a FAU-USP inseriu no currículo do Curso de Arquitetura uma seqüência de disciplinas de *Design*, que por volta de 1977, levaria a ABEA (Associação Brasileira de Ensino da Arquitetura) a propor para apreciação e debate, em seminários internos, a inclusão do ensino do desenho industrial e da comunicação visual nos currículos oficiais das escolas de arquitetura. Em 25 de dezembro de 1962, a ETC torna-se o primeiro curso superior de desenho industrial, e passou a chamar-se Escola Superior de Desenho Industrial, sob a chancela do então governo de Carlos Lacerda. Segundo Wollner (apud BORGES, 1992, p. 85), o embrião da ESDI foi a idealização, por parte de Niomar Sodré, do primeiro curso de tipografia do MAM.

O início das atividades só se deu em 22 de junho de 1963, tendo como primeiro diretor Maurício Roberto (1962/63), seguido por Flávio d’Aquino. A ESDI só se tornou viável através do empenho de Flecha Ribeiro, então Secretário da Cultura do governo Lacerda. A comissão incumbida de organizar a escola era composta por José Simeão Leal, do MEC, o arquiteto Maurício Roberto, o crítico de arte Flávio d’Aquino, Alúcio Magalhães, Carl Heiz Bergmiller e Alexandre Wollner.

A proposta pedagógica da ESDI, como já foi citado, espelhou-se na HfG. Foram adotados os princípios de uma ação projetual, porém foi deixada de lado a prática da pesquisa, que é um dos principais instrumentos de aproximação do *Design* com o ensino.

O ensino do *Design* ficou limitado à aplicação de rigorosos métodos, do funcionalismo e do racionalismo formal como elementos ordenadores da forma. A

formação dos alunos se dava em quatro anos. O primeiro curso fundamental era comum a todos. Tratava-se de uma fase eliminatória em que o aluno que não se integrasse à dinâmica do curso era desligado na primeira metade sem direito à repetência. No segundo ano, o aluno ingressava nas habilitações de Desenho Industrial ou Comunicação Visual. Cabe citar que no projeto original estava prevista a habilitação em Informação, que não se consolidou.

Nos primeiros anos de atividade a escola estava vinculada à participação do *designer* no processo desenvolvimentista, com enfoque funcionalista e tecnológico. Com os acontecimentos políticos provocados pelo golpe de estado de 1964, o cenário político-social em que a ESDI estava inserida foi permeado por conteúdos sociais de cunho nacionalista, o que afetou seu currículo e sua ideologia. O retorno ao currículo anterior foi a alternativa mais viável naquele momento.

As primeiras turmas da ESDI tiveram uma característica especial. Formadas por alunos egressos de outros cursos (Engenharia, Belas Artes, Arquitetura), com bom preparo específico e boa cultura geral, caracterizavam-se pela efervescência de discussão e debate sobre o curso e a profissão. Em 1968, esse processo de discussão chegou ao ápice e alunos e professores interrompem o ano letivo para questionar e rever a influência estrangeira na Escola e o posicionamento da própria profissão dentro da sociedade brasileira (WITTER, 1985, p. 98).

Foi sob a direção de Carmem Portinho, no período de 1967 a 1988, que a escola entrou em um processo de consolidação, ao contrário do que ocorreu com a HfG de Ulm em 1968. Foi nesse período que, segundo Leite (1990, p. 03), Aloísio Magalhães colocou em prática suas idéias para se elaborar um produto e para uma comunicação visual com identidade nacional. Foi nesse período que a ESDI se tornou a grande referência para as novas escolas de *Design* que surgiram no país. No período de 1988 a 1991, assumiu a direção Pedro Luiz Pereira de Souza, seguido por Freddy Van Camp, entre 1991 e 1995, quando assumiu Frank Antônio Barral Dobb.

A história do ensino do *Design* no Brasil, inclui várias outras escolas, mas nenhuma foi tão expressiva quanto a ESDI. Poder-se-ia citar ainda, por questão histórica, a

FUMA (Escola de Artes Plásticas da Fundação Mineira de Arte "Aleijadinho"), que iniciou suas atividades em 1954, e que, influenciada pela Bauhaus e pela Escola de Chicago, criou em 1964 um curso de Desenho Industrial; a UFPR (Universidade Federal do Paraná); a PUC-PR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), a PUC-RJ (Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro), entre tantas.

No final dos anos 90 e início dos anos 2000, observou-se uma criação desenfreada de novas escolas de *Design* no país, a partir de uma política governamental de fomento ao ensino superior. Porém, esta situação coloca em discussão a qualidade do ensino que está sendo proposto por essas instituições, criando uma urgente necessidade de avaliação e amadurecimento dos caminhos que poderão ser seguidos como forma de viabilização futura da profissão.

2.5 Definição do termo *Design* Gráfico

A tradução distorcida da palavra *Design* vem sendo largamente difundida na língua portuguesa, especialmente a aplicada no Brasil. As empresas levadas pela onda da globalização, passaram a utilizar a palavra *Design* como sendo o resultado visual de seus produtos. Como formadores de opinião que são, contribuíram para o uso errado do termo. É sabido que na língua inglesa, de onde se origina, o mesmo é empregado como a idéia de projeto, portanto se for utilizada a interpretação correta, ao se referir ao *Design* de um produto se estaria tratando de um entendimento muito mais amplo do que seu resultado estético, referindo-se, portanto, a todos os aspectos projetuais do processo que culminou, entre outros aspectos, no visual de um produto.

No que se refere ao entendimento da palavra “gráfico”, Aurélio (1995, p.328) a define como:

“... respeitante a grafia... representado por desenho ou figuras geométricas... relativo às artes gráficas...”

Portanto, a forma correta de se referir ao *Design* Gráfico é entendê-lo como termo que engloba projetos e todos os seus processos de desenvolvimento que se utilizam de representação gráfica.

Ainda, para que se tenha um melhor entendimento da proposta a seguir, é de fundamental importância esclarecer o conceito de que o MEC e a comunidade acadêmica se servem para estabelecer as competências da atividade do profissional da área do *Design*, entendendo que o desenvolvimento e cumprimento das mesmas, sob o ponto de vista da área gráfica, leva à definição do termo *Design* Gráfico.

Segundo as novas Diretrizes Educacionais para o Ensino de Graduação em *Design* (MEC, 1999), o *designer* é um profissional com formação superior habilitado a desenvolver atividades projetuais de forma criativa, consciente dos aspectos estéticos, tecnológicos, sociológicos, ergonômicos, mercadológicos, gerenciais, semióticos e ambientais que envolvem sua concepção e produção, respondendo às necessidades e exigências do usuário, contribuindo para a sociedade na qual está inserido.

Esse profissional deverá ser capaz de:

- pensar, criar, analisar e realizar projetos;
- conceituar e desenvolver projetos através de metodologias específicas;
- integrar uma equipe inter e multidisciplinar;
- fundamentar sua participação no processo de desenvolvimento de projetos, em colaboração com profissionais de outras áreas;
- pesquisar permanentemente; e,
- refletir sobre sua atuação profissional e sobre os caminhos do *Design*.

CAPÍTULO III

Teoria dos Sistemas

3.1 Teoria dos sistemas

Este capítulo não tem a intenção de aprofundar os conhecimentos sobre a teoria dos sistemas, até mesmo porque não é este o objetivo principal deste trabalho e, se o fizesse, teria que dedicar muito tempo à pesquisa de autores e bibliografia que sabidamente é extensa e qualificada. Como o objetivo é dar base para o entendimento de uma proposta curricular que tenha na visão sistêmica sua referência, buscaram-se autores que já exploraram exaustivamente este assunto e que permitem, de uma forma clara e objetiva, compreender o processo sistêmico que envolve uma organização em seu meio ambiente.

A comprovação de que a Teoria Geral dos Sistemas é abrangente na sua aplicação está no fato de que o seu surgimento se deu a partir de publicações do biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy, entre os anos de 1950 e 1968 (CHIAVENATO, 1999, p. 392). Embora seja na área da Administração que se evidenciem os estudos sobre a Teoria dos Sistemas, pode-se dizer que essa abordagem é tão comum que às vezes a sua aplicação não é percebida. Em algum momento, todas as áreas do conhecimento se utilizam, em seus estudos, de argumentos gerados a partir da visão sistêmica: na Astronomia fala-se de sistema solar, na Fisiologia fala-se de sistema circulatórios, na Economia em sistemas monetários, na Física em sistemas atômicos e assim por diante.

Chiavenato coloca (1999, p. 393) que se deve estudar os sistemas globalmente, envolvendo todas as interdependências de suas partes. Essa visão vai ao encontro da definição que Harding formulou: “Sistema é um conjunto de partes inter-

relacionadas, as quais, quando ligadas, atuam de acordo com padrões estabelecidos sobre *inputs* (entradas) no sentido de produzir *outputs* (saídas)”. Complementa dizendo que se trata de uma “atividade contínua que atua em entradas durante um tempo. Consiste em um certo número de partes e em um conjunto de regras de operação” e que é “dinâmico enquanto meio de processar algo”.

A fundamentação da Teoria Geral dos Sistemas, segundo Chiavenato (1999, p. 393) se dá em três premissas básicas, que são:

- **os sistemas existem dentro de sistemas:** refere-se ao fato de que um sistema sempre é composto de vários sub-sistemas que se inter-relacionam;
- **os sistemas são abertos:** como consequência da inter-relação dos sub-sistemas, cada sistema recebe e descarrega algo em relação aos outros sistemas; e,
- **as funções de um sistema dependem de sua estrutura:** cada sistema só consegue receber e descarregar algo que sua estrutura permite processar. As organizações devem ter cuidado para não atribuir a um sistema ou sub-sistema funções impossíveis de serem realizadas sob pena de comprometer seus macro-sistemas.

Segundo Pacheco Jr., et al (2000, p. 26), ao se observar qualquer ambiente, observam-se inúmeras variáveis que o influenciam, tornando-o dinâmico, mudando sua inércia em várias direções, de acordo com o momento espacial e temporal, fazendo com que ele se adapte às situações existentes. Normalmente observa-se que as organizações tendem a considerar tão-somente as variáveis diretas dos processos produtivos, como acontece com as instituições de ensino que têm apenas na análise de seus processos diretos de ensino a visão parcial da formação acadêmica, fato que as torna, ao longo do tempo, obsoletas e, conseqüentemente, pouco dinâmicas em seus processos, passando a ter atitudes meramente reativas.

A determinação das variáveis para que se possa ter uma correta análise de uma organização pressupõe um perfeito entendimento dos seus vários ambientes fazendo com que suas ações passem a ter um caráter pró-ativo, a partir de uma visão mais ampla desse cenário. A figura 3.1 mostra claramente a organização inserida em seus ambientes, conforme se segue:

- **Macroambiente:** ambiente genérico e comum a todas as organizações e que as afeta direta ou indiretamente, por um conjunto de condições semelhantes, às quais precisam adaptar-se, de modo a diminuir as incertezas que influenciam o comportamento organizacional.
- **Ambiente da tarefa:** o seguimento do ambiente geral mais imediato de uma organização, do qual obtém os insumos (*inputs*) e destina as saídas, o que poderia ser interpretado como fronteiras diretas de ação entre organização e os elementos externos.
- **Ambiente interno:** o ambiente da organização propriamente dito, que ocorre em seu seio, dentro dos limites das atividades da organização em si.

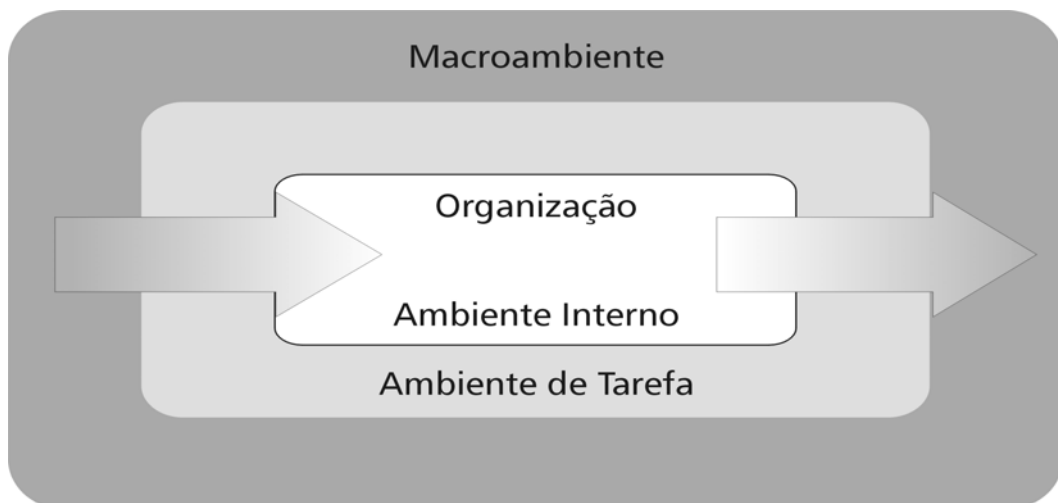


Figura 3.1 – A organização em seus vários ambientes (Fonte: PACHECO Jr., et al., p. 29, adaptação).

Pacheco Jr., et al. (2000, p. 29) coloca ainda que, para melhor direcionamento à análise ambiental de uma organização, fazem-se necessárias algumas discussões acerca do papel da organização nos diversos ambientes considerados na figura

2.1, ou seja, ambiente interno e ambientes externos (de tarefa e macroambiente). No que diz respeito ao ambiente interno, a organização deve sempre questionar quem ela é como instituição, se possibilita agir e se age de acordo com o que diz ser. Tais questões são de fundamental importância, dada a influência direta que a instituição exerce nos membros que a compõem e que se reflete na sua capacidade e competência organizacional. No que se refere aos ambientes externos, os questionamentos abordam se existe consciência da organização em relação a sua função, se ela age de acordo com o que ela é no ambiente externo e se age de acordo com que o ambiente externo é. Ao se ter consciência dessas questões no ambiente de tarefa, percebe-se claramente a dependência com funcionalidade interna. Em relação ao macroambiente, por sua vez, a dependência das organizações ocorre em razão da existência de normas gerais explícitas ou implícitas, as quais acabam por delimitar sua funcionalidade interna e externamente.

Ao se construir um modelo sistêmico que represente claramente a relação das organizações com seus ambientes, deve-se relacionar quais são as variáveis relevantes aos seus elementos norteadores. Definidas as variáveis (figura 3.2), ainda que limitadas às genéricas relações de seus elementos, deve-se associá-las com sua identidade (missão, objetivo, etc.) para traçar suas estratégias organizacionais ao montar seu Planejamento Estratégico.

... o planejamento estratégico é entendido como um processo de planificação formalizada, mutável através dos tempos, de acordo com as exigências ambientais, com fins de se orientar as ações e atingir os objetivos organizacionais. Portanto, o modelo que se busca deve teoricamente representar os reais e potenciais elementos de mudanças de uma organização e, assim, abranger os principais constituintes gerais dos ambientes que influenciam a funcionalidade de uma organização (PACHECO Jr., et al., 2000, p. 38).

Com base nessa argumentação sobre o modelo sistêmico que represente uma organização, podem-se tomar como ponto de partida os principais constituintes sugeridos por Pacheco Jr., et al. (2000, p. 36), como segue:

a – Elementos do Macroambiente

- Fatores políticos;
- fatores legais;
- fatores econômicos;
- fatores socioculturais; e,
- fatores tecnológicos.

b – Elementos do Ambiente de Tarefa

- Clientes e consumidores/usuários;
- concorrência;
- mão-de-obra;
- prestadores de serviços; e,
- fornecedores.

c – Elementos do Ambiente Interno

- Estratégias organizacionais;
- estrutura Organizacional;
- estrutura física;
- estrutura financeira; e,
- processos produtivos.

Contudo, tendo-se em vista que os ambientes são mutáveis e sofrem estas alterações constantemente, as organizações devem tratar de criar mecanismos próprios capazes de administrarem, com o mesmo dinamismo, o fluxo de informações originadas das inter-relações entre os principais constituintes dos ambientes, os quais já foram especificados mais detalhadamente na figura 3.2. Quando a referência é feita à administração do fluxo de informações, considera-se o processo responsável pela coleta, armazenamento, seleção e distribuição das mesmas. Portanto, qualquer que seja a natureza da organização, é importante que fique claro o ambiente sistêmico que a envolve. É de fundamental importância entender a sua relação com seu micro e macroambiente, bem

como seu resultado, para que, a partir de então, a administração estratégica consiga estabelecer e rever diretrizes, reavaliando permanentemente suas ações e, conseqüentemente, sua importância nesses ambientes.

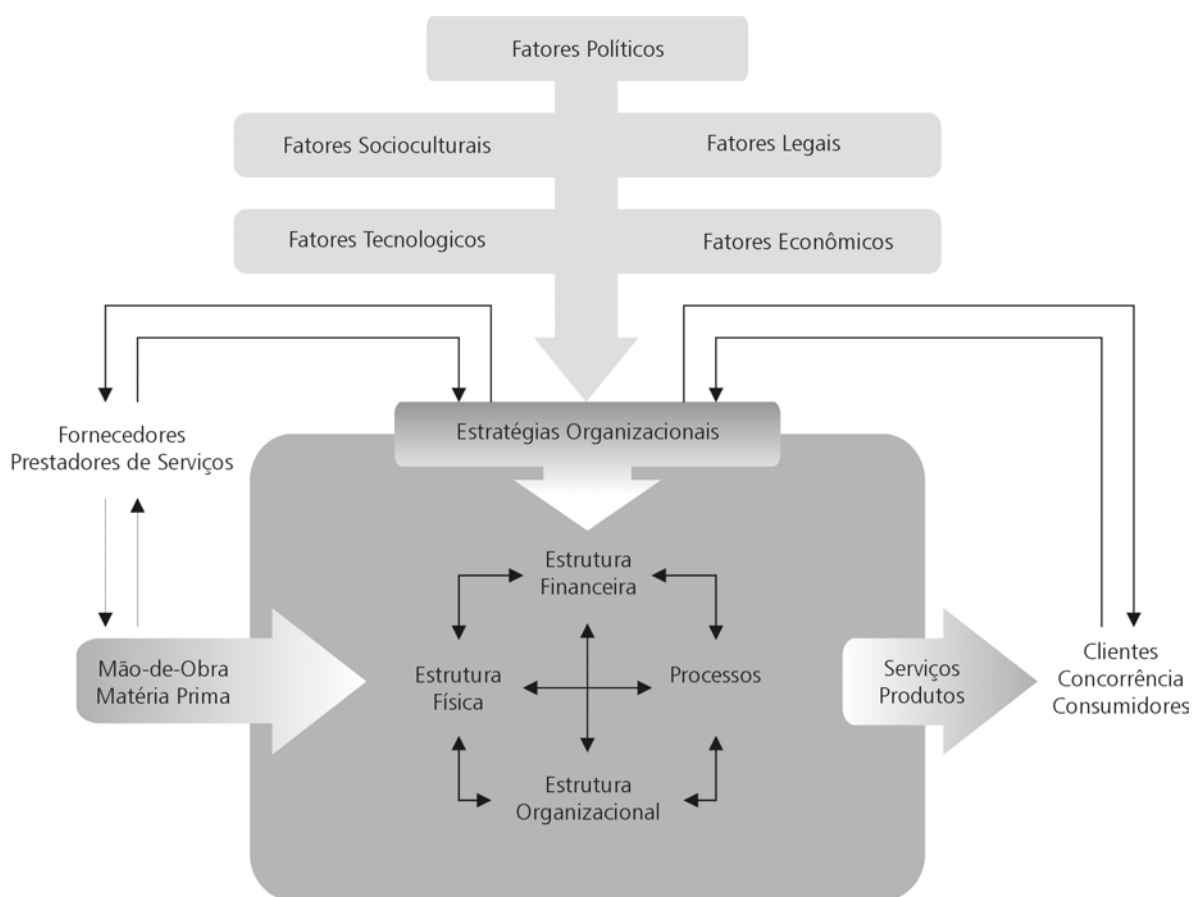


Figura 3.2: Relacionamento dos principais constituintes do ambiente interno, ambiente de tarefa e ambiente externo de uma organização (Fonte: PACHECO Jr., et al., 200, p.39, adaptação).

CAPÍTULO 4

Pesquisa Qualitativa Exploratória

4.1 A Metodologia de Pesquisa

Na etapa de concretização de uma nova proposta de currículo para a formatação do Curso de *Design* Gráfico Multimeios, fez-se necessária a coleta de dados que gerassem informações substanciais, permitindo a fundamentação dessa proposta. A pesquisa foi, inicialmente, dividida em três etapas: a primeira tratou de levantar dados a partir de fontes secundárias, o que resultou em uma revisão bibliográfica, como descrito no capítulo anterior; a segunda tratou da busca de dados a partir de fontes primárias, ou seja, um levantamento de experiências em que foram entrevistados profissionais da área de educação ligados ao ensino superior de *Design*; a terceira buscou, também a partir de fontes primárias, analisar o currículo de alguns cursos de *Design* Gráfico do Brasil.

A formatação de uma pesquisa de caráter científico pressupõe a sistematização de todo o processo que envolve a coleta e análise de dados como forma de gerar resultados que possam ser aceitos como representativos de um determinado fenômeno (MATTAR, 1993, p 54). Cabe lembrar que, na pesquisa exploratória, por mais que se tenha buscado uma sistematização do processo, poderia dizer-se que se trata de uma forma muito dinâmica, que nem sempre aconteceu de forma seqüencial. A partir dessa ótica, foram desenvolvidas algumas etapas para a realização da pesquisa que envolveu os profissionais da área do ensino, como será explicitado no decorrer deste capítulo.

4.2 Exploração inicial do tema

Muito se tem discutido no âmbito acadêmico a importância de se adequar o ensino superior de *Design* às necessidades impostas pelo mercado neste início de século. Em função disso, alguns eventos foram realizados no sentido de se caminhar para uma evolução que garanta qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. A exemplo disso, tem-se a realização do I Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial em abril de 1997, em Recife, com a participação de Instituições de Ensino Superior, a Associação de Ensino de *Design* do Brasil - AEnD-BR e quatro Associações Independentes. Nesse evento foram apresentados temas relativos ao ensino e pesquisa em *Design* que permitiram aos participantes a geração de um primeiro esboço sobre o perfil, as competências e habilidades do profissional em *Design*, bem como a definição das áreas de conhecimento envolvidas na formação do profissional. Registra-se ainda a realização do II Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, durante o VII Encontro Nacional de Ensino Superior de *Design* - ENESD, em novembro de 1997, em Curitiba, com a participação de Instituições de Ensino Superior, a Associação de Ensino de *Design* do Brasil - AEnD-BR e do Conselho Nacional dos Estudantes de *Design* - CONE *Design*.

A partir desses encontros foi possível determinar um modelo básico que relaciona quatro grandes áreas de conhecimento relativas à formação do *designer*: fundamentação, planejamento e configuração, sistemas de utilização e sistemas de produção. A determinação do modelo básico aconteceu durante a realização do III Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, no VIII Encontro Nacional de Ensino Superior de *Design* - ENESD, em novembro de 1998, no Rio de Janeiro. Esse encontro contou com a participação de Instituições de Ensino Superior e da Associação de Ensino de *Design* do Brasil - AEnD-BR. Com a realização desse Fórum de Dirigentes o modelo básico anteriormente desenvolvido recebeu pequenos ajustes de modo a atender as diferentes demandas enviadas por escrito à CEEDesign (Diretrizes do MEC, 1999).

Mais recentemente, o ENSULDesign, realizado em Balneário Camboriú – SC, no mês de setembro de 2000, contando com a participação de representantes de todas

as instituições de ensino superior de *Design* da região sul do país, colocou em pauta a formatação dos novos cursos de *Design* que estavam sendo implantados naquele momento na região sul.

A partir dos documentos gerados nesses encontros, bem como das discussões que se desenvolveram, a UNIVALI, que há cerca de dois anos havia implantado o Curso de *Design* Industrial com ênfase em Turismo Receptivo, começou a discutir a implantação do curso de *Design* Gráfico. Esse fato levou um grupo de professores da instituição ao envolvimento direto com o assunto, que se tornou tema desta dissertação de mestrado, e, como tal, exigia um aprofundamento e fundamentação através de pesquisa. Desta maneira, o primeiro passo foi a constatação clara do problema de pesquisa.

4.3 Reconhecimento e formulação do problema de pesquisa

Nessa etapa dispensou-se toda a atenção no sentido de se ter claro qual era, de fato, o motivo pelo qual seria desenvolvida uma pesquisa de campo como forma de se obter informações úteis e que culminassem em um trabalho de dissertação de mestrado, sem desperdiçar esforços e recursos.

Assim, houve a necessidade de definir com exatidão o problema de pesquisa, que recebeu a seguinte formulação:

Identificar, a partir da análise de experiências didático-pedagógicas, a forma mais adequada para o ensino e aprendizagem de ***Design Gráfico Multimeios***, a ser aplicada em instituições de ensino superior, levando em consideração as diretrizes educacionais para o ensino de graduação em *Design* (anexo 1).

4.4 Planejamento da pesquisa

4.4.1 Definição dos objetivos da pesquisa

Conforme coloca Mattar (1993, p. 63), os objetivos devem levar em conta a possível solução do problema, considerando tempo e recursos disponíveis para a realização da pesquisa, bem como a acessibilidade aos detentores dos dados. Uma vez definido claramente o problema da pesquisa ficou muito mais fácil definir quais eram, exatamente, os dados que deveriam ser coletados e que pudessem gerar informações pertinentes.

4.4.1.1 Objetivo geral da pesquisa

Reunir informações que possibilitem estruturar a melhor proposta possível de currículo para o processo de ensino e aprendizagem de *Design* Gráfico Multimídia em instituições superiores, tendo como base as novas diretrizes educacionais educacionais para o ensino de graduação em *Design* publicada pelo MEC em 1999.

4.4.1.2 Objetivos específicos da pesquisa

- Traçar o perfil profissional dos entrevistados;
- apontar todas as áreas de atuação do *designer* gráfico, que podem ser consideradas como mídias (veículos de informação);
- definir as áreas de conhecimento que tenham relação com o ensino e o aprendizado de *Design*;
- classificar as disciplinas dos atuais currículos das escolas de *Design* em função das áreas de conhecimento;
- identificar quais os principais atributos na relação professor/aluno que podem influenciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- identificar quais os métodos pedagógicos que mais se adequam ao ensino de *Design*, a partir das experiências individuais analisadas; e,
- com base nas informações coletadas, definir uma nova ênfase para o curso de *Design* Gráfico, como forma de diferencial de mercado.

4.4.2 Fontes de dados

Esta pesquisa trabalhou com fontes de dados primários, ou seja, foram entrevistados profissionais que atuam na área de ensino superior de *Design* e que possuísem dados resultantes de sua própria experiência, consideradas de fundamental importância para a fundamentação deste trabalho.

4.4.3 Estabelecimento e definição das variáveis

A partir do momento em que se definiu que seriam entrevistados profissionais da área de *Design*, fez-se necessário a definição de variáveis que permitissem, a princípio, a identificação exata desses profissionais e, em um segundo momento, a possibilidade de associar o perfil definido aos dados coletados, permitindo a geração de informações pertinentes e oportunas para o desenvolvimento do trabalho.

Desde a definição dos objetivos da pesquisa, algumas variáveis pareciam óbvias - como, por exemplo, a escolaridade -, porém era de muita importância aprofundar a compreensão desta variável para determinar a relevância de informações resultantes desta pesquisa. A partir dessa ótica foram definidas as seguintes variáveis:

- **Escolaridade** - esta variável nos permitiria, juntamente com outras variáveis, identificar o entrevistado como membro do público-alvo da pesquisa, bem como o detalhamento da sua formação básica;
- **Local** - esta variável é de fundamental importância no sentido de associação dos dados gerados através da pesquisa com a filosofia de atuação pedagógica da instituição;
- **Tempo** - o tempo de formação seria outra variável que permitiria a identificação do público-alvo fato que seria determinante na relevância dos dados para a análise final da pesquisa;

- **Atividade profissional** – a atuação profissional como variável fundamental, tanto para identificação do público-alvo, da pesquisa, como para o entendimento dos dados gerados; e,
- **Elementos do sistema** - por fim definiu-se que seria importante tratar de alguns elementos que fariam parte do sistema, no que diz respeito, principalmente, às ações diretas em que o curso poderia estar envolvido, como, por exemplo, as disciplinas que comporiam a primeira fase do curso.

4.4.4 Perfil do entrevistado

Como forma de otimizar todo o processo de coleta de dados e a análise final da pesquisa, evitando que fossem coletados dados de fontes não fidedignas, a próxima etapa, depois da definição das variáveis que deveriam ser trabalhadas na pesquisa foi estabelecer o perfil exato do entrevistado, que ficou definido da seguinte forma:

Profissionais ligados à UNIVALI, com formação superior básica ou pós-graduação em *Design* ou áreas afins e que estejam atuando na educação superior de *Design* pelo período mínimo de um ano .

4.4.5 Determinação da população da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa de caráter exploratório, sem a intenção de ter representatividade estatística e de comprovar algum ponto de vista, mas sim de explorar um tema como forma de se ter alguma referência para trabalhos futuros, a definição da população, do tamanho da amostra e do processo pelo qual seriam escolhidos os entrevistados não teve relevância no processo metodológico da pesquisa, ficando definido apenas que se aplicaria um número aleatório de entrevistas, tanto quanto o tempo disponível para essa etapa permitisse. Da mesma forma, seriam entrevistados profissionais aos quais se tivesse mais fácil acesso.

4.4.6 Determinação do método e técnica de coleta de dados

Em função das definições tomadas nos itens anteriores, ou seja, por se tratar de uma pesquisa exploratória na qual seriam pesquisadas fontes primárias de dados sem a preocupação de definir a região geográfica para aplicação da mesma, a próxima etapa, antes da montagem final do instrumento de coleta de dados, foi estabelecer qual seria a técnica aplicada, ficando definido da seguinte forma:

Questionários distribuídos pessoalmente ou via *internet*, para serem respondidos individualmente.

4.4.7 Instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa

Para a formatação do instrumento definitivo e como forma de verificação da adequação do mesmo, foram aplicados cinco questionários com entrevistados que se enquadravam dentro do perfil definido no planejamento da pesquisa, etapa que chamamos de pré-teste. Observou-se uma perfeita adequação dos termos, porém essa etapa apontou uma certa dificuldade no entendimento da última questão, provocando as alterações necessárias.

Durante a aplicação do pré-teste, ficou claro que os entrevistados respondiam o questionário sem o envolvimento necessário, fato que determinou uma mudança na posterior forma de aplicação que, inicialmente, estava prevista para ser enviada pela *internet*, além da distribuição direta. Optou-se, então, pela aplicação em forma de entrevistas pessoais e individuais, como forma de facilitar o entendimento e aumentar o envolvimento do entrevistado no momento de responder o questionário.

Os resultados do pré-teste foram avaliados do ponto de vista da coerência no tratamento do tema, bem como do entendimento e da adequação dos termos utilizados, resultando no instrumento definitivo (anexo 2).

4.5 Análise da pesquisa

A seguir será apresentada uma análise dos principais resultados apontados pela pesquisa.

No que diz respeito ao perfil do profissional que atua no ensino de *Design*, a pesquisa destaca que a grande maioria, 63% dos entrevistados, é graduado em *Design de Produto*, seguido por 25% em *Design Gráfico* (Figura 4.1). O restante se divide entre as áreas de Engenharia e Publicidade e Propaganda. Conclui-se que, quanto à formação, os professores estão bastante qualificados a atuarem na área, principalmente ao se considerar que todos possuem ou estão em processo de titulação em nível de pós-graduação - 31% especialistas, 15 % mestrandos, 23% mestres, 23 % doutorandos e 8% doutores (Figura 4.2). Desses, 58,33% atuam na área de *Design* ou áreas afins, como Ergonomia - 16,66%; História da Arte, 8,33% e Marketing, 8,33%. Esses resultados apontam claramente para um quadro docente bastante eclético no que diz respeito à formação. Esse fato reforça a idéia de que o *Design* é, por excelência, uma atividade multidisciplinar.

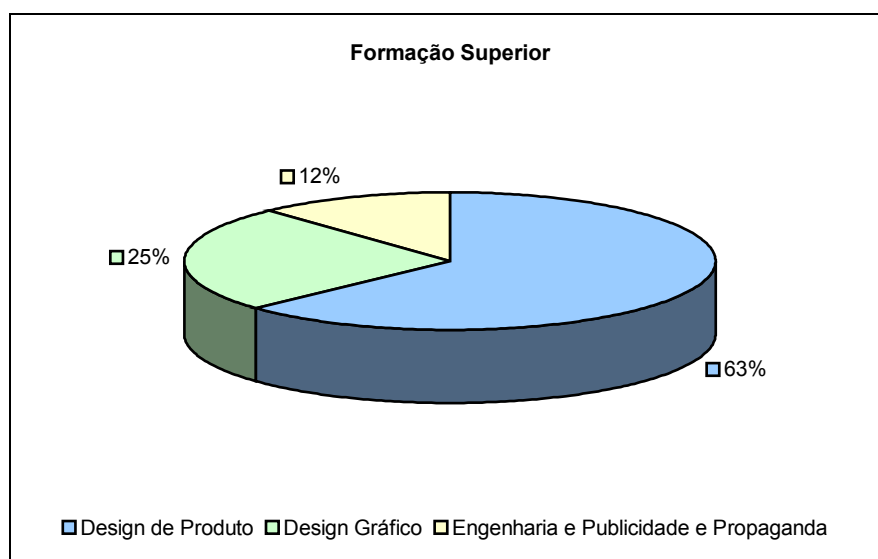


Figura 4.1 : Gráfico de formação superior.

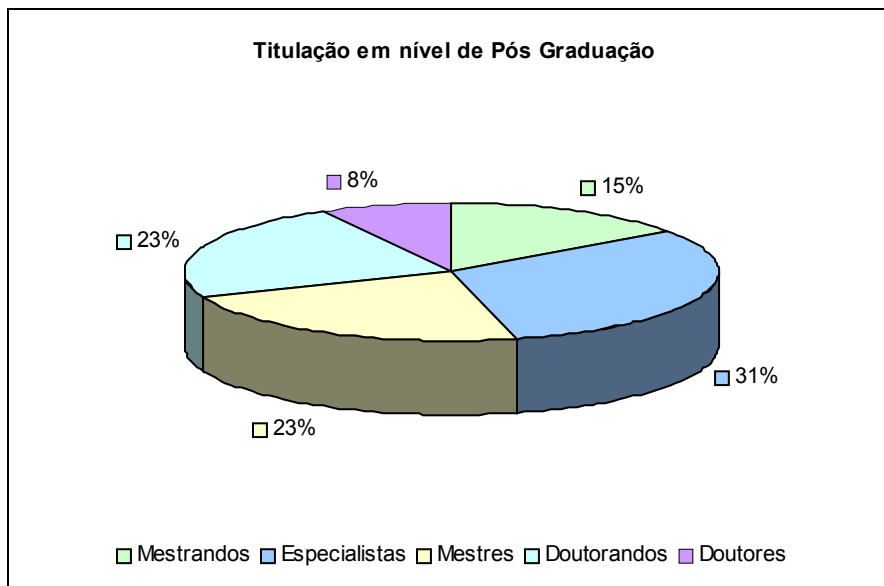


Figura 4.2 : Gráfico de Titulação em nível de Pós Graduação.

Quanto à atuação do *Designer* Gráfico, foram apontadas, por grau de importância, as seguintes áreas que seriam específicas: em primeiro lugar, *Web Design* (com atenção ao *Design* de interfaces), comunicação visual e embalagem; em segundo lugar, identidade corporativa; em terceiro lugar, ponto de venda; em quarto lugar, vídeo e direção de arte publicitária; em quinto lugar, fotografia e cinema, e, em sexto lugar, o *Design* editorial. Cabe ressaltar que foi observado que a fotografia, o vídeo e o cinema poderiam estar em um só grupo, dando ênfase, no que diz respeito ao vídeo e ao cinema, à área de cenografia. Outro aspecto que foi observado indica a possibilidade de tratar como uma só área a embalagem e o ponto de venda, assim como a comunicação visual e a identidade corporativa. Essa classificação sugere um entendimento das áreas específicas que devem ter prioridade no ensino de *Design* Gráfico.

No que se refere às áreas de conhecimento geral que estão associadas ao ensino do *Design* Gráfico, a pesquisa apontou que a maioria dos entrevistados, 78%, acreditam que o estudo das artes, bem como os conhecimentos da semiótica, formam base geral desse processo. Cabe destacar que o cinema, a fotografia e a literatura foram incluídos como expressão artística. Em segundo nível de importância, os conhecimentos administrativos e mercadológicos/*marketing*, 67%; em terceiro nível, a ergonomia

cognitiva, a comunicação, a ética, e o estudo da língua portuguesa; em quarto nível, a sociologia, antropologia, a psicologia a computação e a arquitetura como processo de adequação ambiental (figura 4.3).

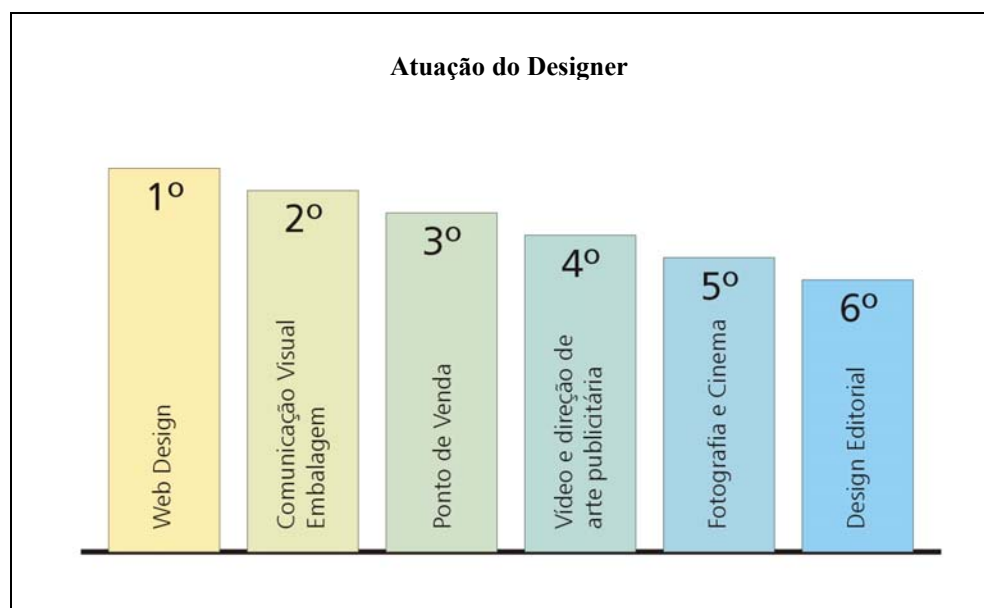


Figura 4.3 : Gráfico de áreas de atuação do *Designer* Gráfico de acordo com o grau de importância.

O reconhecimento das artes como uma das principais áreas de conhecimento que devem estar associadas ao ensino do *Design* Gráfico vem reforçar o argumento de que o processo criativo deve ser tratado com especial atenção quando se fala na formação de novos profissionais da área. Outro aspecto relevante diz respeito à importância dada aos processos de comunicação e expressão, apontando a necessidade de se tratar das línguas portuguesa e inglesa como suporte profissional. A necessidade de se formar profissionais questionadores fica bem evidente com a indicação da pesquisa científica como processo de conhecimento geral que deve estar associado ao ensino de *Design* Gráfico.

Observou-se que, em relação ao processo de ensino, 50% dos entrevistados mantiveram uma postura conservadora, apontando que o aluno deve ser preparado inicialmente através de disciplinas isoladas para que, somente depois de adquirir um conhecimento básico, possa trabalhar em projetos interdisciplinares. Outros 33% apontam para uma metodologia inovadora, em que o aluno deve ser estimulado através da prática a

buscar a fundamentação teórica necessária para o entendimento do processo. Os demais, 17%, acreditam que o meio termo deva ser a forma mais adequada para a prática do ensino, produzindo, assim, um equilíbrio entre a teoria e a prática. Esse resultado leva a concluir que existe uma forte tendência à renovação dos métodos de ensino acadêmicos para o *Design* (figura 4.4).

Ainda com referência aos métodos de ensino, mas tratando especificamente dos atributos fundamentais dos professores de *Design*, acredita-se que a didática é o mais importante, 67%, seguido pelo domínio do conteúdo com 58%; em terceiro nível, a liderança e a experiência profissional com 50%, seguidas da capacidade de estímulo à pesquisa e à produção, bem como a valorização da experiência individual, extra-classe do aluno. A opinião sobre o atributo “autoridade” é igualmente dividida entre ser ou não ser importante, demonstrando que se for utilizada com ponderação pode ser um fator positivo, em caso contrário, o seu uso pode vir em detrimento do processo de ensino. Outros atributos citados foram a capacidade inovadora dos professores, a paciência e a dedicação.

Por fim, no que diz respeito à organização das matérias relacionadas ao ensino do *Design* Gráfico em núcleos de conhecimentos, a pesquisa demonstrou que existe uma grande discordância sobre o contexto em que cada uma deve estar inserida, levando a acreditar que a aplicação de atividades multi e interdisciplinares, nos atuais moldes de ensino, fica comprometida. A inclusão de uma determinada matéria em um núcleo permite que se perceba o momento certo de inserir o conhecimento no processo de ensino. Dos resultados apurados apenas algumas matérias foram alvo de concordância, como é explicitado a seguir: primeiro grupo – fotografia, vídeo, animação e introdução ao cinema; segundo grupo – história do *Design*, história da comunicação visual, história da arte, psicologia, sociologia, antropologia e ética; e no terceiro grupo – desenho, ilustração, tridimensional, história em quadrinho, tipografia, gravura e teoria e metodologia do desenho industrial. Em relação a todas as demais matérias os resultados apontaram para uma indefinição quanto ao núcleo de conhecimento (figura 4.5).



Figura 4.4: Gráfico da organização das matérias relacionadas ao ensino do Design
Gráfico em núcleos de conhecimento.

4.6 Análise das grades curriculares de cursos de *Design* Gráfico

Nessa etapa procurou-se fazer uma análise das grades curriculares de alguns cursos de *Design* Gráfico do país, como forma de se obter referências pedagógicas aplicadas que podem servir como base para uma nova proposta de ensino de *Design*.

Foram selecionadas três universidades que possuísem características distintas na formação de suas grades curriculares. A primeira, a ESDI, Escola Superior de Desenho Industrial, com uma visão tecnicista e também como a principal representante da propagação pedagógica da Bauhaus no Brasil; a segunda, UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, por propor uma formação bastante diferenciada no que diz respeito à flexibilidade proporcionada ao aluno no decorrer do curso através inclusive de um sistema de oferta de disciplinas que rompe com a estrutura semestral; a terceira, a UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, por colocar em prática boa parte das diretrizes que o MEC, no que diz respeito a cargas horárias, definiu para o ensino superior de *Design*.

4.6.1 ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial

Segundo o que a própria instituição preconiza na sua apresentação (disponível em <http://www.esdi.br>), busca proporcionar aos estudantes um amplo conhecimento dos meios, dos materiais e da própria linguagem do *Design* através do incentivo à reflexão sobre a atividade.

A metodologia e a expressão pessoal estão presentes como formas claras da intenção de valorizar a experiência individual sempre associada à prática metodológica. A investigação e análise, conhecimento histórico, possibilidades lingüísticas e tecnológicas constituem a base a partir da qual o estudante deverá concretizar suas formulações conceituais e formais.

O regime adotado pelo curso é o seriado anual, sendo que nas duas primeiras séries as aulas ocupam período integral e, nas demais séries, o período da manhã.

Observa-se ainda que o ensino da instituição sustenta-se em mais dois importantíssimos aspectos: o primeiro, por estar fortemente embasado na sistemática metodológica, faz com que o aluno só consiga ter uma visão geral dos processos de desenvolvimento ao final do 4º ano; o segundo trata as ênfases em projeto de produto e programação visual a partir dos mesmos princípios de formação, fazendo com que as duas aconteçam de uma forma simultânea (figura 4.6).

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Introdução à Análise da Informação	Oficina Gráfica	Materiais e Processos Gráficos 1	Materiais e Processos Gráficos 2	Desenvolvimento de Projeto de Programação Visual 4
Fotografia 1	Fotografia 2	Meios e Métodos de Representação do Projeto	Desenvolvimento de Projeto de Programação Visual 3	Desenvolvimento de Projeto de Produto 4
Laboratório Fotográfico	Análise Gráfica	Desenvolvimento de Projeto de Programação Visual 2	Desenvolvimento de Projeto de Produto 3	Metodologia do Projeto 2
Representação Técnica 1	Representação Técnica 2	Desenvolvimento de Projeto de Produto 2	Áreas e Formas de Atuação Profissional	
Meios e Métodos de Representação 1	Meios e Métodos de Representação 2	Materiais e Processos Industriais	Projeto e Planejamento	
Cor e Estruturas Bidimensionais	Desenvolvimento de Projeto de Programação Visual 1	Ergonomia	Análise da Informação	
Metodologia Visual	Desenvolvimento de Projeto de Produto 1	Desenho Industrial e Sociedade		
Oficinas de Materiais	Materiais Industriais	Industrialização Brasileira		
Estudos da Percepção Visual	Metodologia do Projeto 1			
História do Desenho Industrial	Introdução à Arte Contemporânea			
Matemática	Sistemas Mecânicos			
	Física Experimental			

Figura 4.6: Grade curricular do Curso de *Design* da ESDI (Fonte: disponível em <http://www.esdi.br>).

4.6.2 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

O Curso de *Design* Gráfico da UFPE apresenta-se inovador no que diz respeito a sua grade curricular, na qual as disciplinas são oferecidas todas no mesmo momento, podendo o aluno montar sua grade, respeitando apenas os pré-requisitos e co-requisitos. Essa proposta inovadora de grade curricular aumenta, no primeiro momento, o custo da instituição, porém oferece mais flexibilidade para que o aluno estruture o curso conforme seu interesse e disponibilidade, criando o conceito de dinamismo.

Outro aspecto importante, que merece destaque nesta proposta curricular (disponível em <http://www.ufpe.br>), é a valorização da lingüística e do idioma inglês,

“inglês instrumental”, como meio de preparação profissional, tornando-se pré-requisitos de outras disciplinas (figura 4.7).

4.6.3 UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

O Curso de Desenho Industrial da UFSM apresenta uma grade curricular bastante adaptada às diretrizes publicadas pelo MEC (anexo1), deixando muito clara a concepção da divisão entre as disciplinas obrigatórias, disciplinas voltadas para o projeto de conclusão e as atividades curriculares extra-classe, que também compõem a formação acadêmica do aluno com cursos, seminários, eventos, atividades de monitoria, pesquisa, extensão e estágio.

Outro aspecto relevante desta proposta de grade curricular é a criação dos núcleos, permitindo um perfeito entendimento das grandes áreas de conhecimento pelas quais o aluno deve transitar durante todo o período de sua formação. Fica claro que o aluno se desenvolve, desde o primeiro ano, integrando tais áreas de forma gradativa culminando, nos últimos dois semestres, em projeto de graduação. Porém, apresenta a mesma formatação rígida dos cursos atuais, nos quais as disciplinas pouco interagem (figura 4.8).

Disciplinas		
Ciclo geral	Pré-requisito	Co-requisitos
A - História das Artes		
B - Metodologia do Estudo		
C - Desenho Artístico		
D - Matemática		
E - Educação Física		
1 - Desenho Geométrico 1		
2 - Plástica		
3 - Introdução ao Planejamento Visual		
4 - Projeto Visual 1	3	5
5 - Prática Profissional 1		4
6 - Estudos Sociais e Econômicos		
7 - linguística	B	
8 - Metodologia Visual 1		
9 - Desenho de Observação	C	
10 - Sistema de Representação 1	1	
11 - Antropologia Lingüística	7	
12 - Teoria da Comunicação 1	B	
13 - Projeto Visual 2	4	8
14 - História do Desenho Industrial		
15 - Fundamentos da Redação Técnica 1	7	
16 - Metodologia Visual 2	8	
17 - Sistema de Representação 2	10	
18 - Projeto Visual 3	4 e 13	
19 - Estruturas		
20 - Teoria da Comunicação 2	12	
21 - História da Tipografia 1	1	22
22 - Fundamentos da Redação Técnica 2	15	21
23 - Produção Gráfica 1	13 e 16	
24 - Sistema de Representação 3	16	
25 - Projeto Visual 4	18	
26 - Análise Gráfica 1	18	
27 - Produção Gráfica 2	18 e 23	
28 - História da Tipografia 2	21	29
29 - Inglês Instrumental 1	22	28
30 - Planejamento Visual 1	26 e 25	31
31 - Ergonomia Visual		30
32 - Análise Gráfica 2	26	
33 - História da Comunicação Visual	28	34
34 - Inglês Instrumental 2	29	33
35 - Produção Gráfica 3	27	
36 - Planejamento Visual 2	30	
37 - Análise Gráfica 3	32	
38 - Produção Gráfica 4	35	
39 - Planejamento Visual 3	36	
40 - Prática Profissional 2	5 e 37	
41 - Editoração eletrônica 1		
42 - Legislação e normas 2.	37	
43 - Editoração eletrônica 2	41	

Figura 4.7: Grade curricular do Curso de *Design* da UFPE (Fonte: disponível em <http://www.ufpe.br>).

CARGA HORÁRIA OBRIGATORIA TOTAL 300h		ACG - 240h
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS - 2220h		Total 3060h
DCG - 840h		
1º	Introdução do Design Industrial 30h (2-0) 2 Metodologia da Pesquisa 30h (1-1) 1 Desenho de Observação 1 60h (1-3) 2 Desenho de Observação 2 60h (1-3) 2 Ilustração 60h (1-3) 2 História em Quadrinhos 60h (1-3) 2 Vídeo e Animação 60h (1-3) 2 Ppv 1 60h (2-2) 3 Ppv 2 60h (2-2) 3 Ppv 3 60h (2-1) 2 Ppv 4 60h (2-2) 3 Ppv 5 60h (2-2) 3 Ppv 6 120h (4-4) 6 Projeto de Graduação 2 135h (3-6) 6 Estágio Supervisionado 300h (2-18) 11	Matemática Aplicada ao Design 45h (2-1) 21 Psicologia da Percepção e Com. 45h (3-0) 3 Sociologia Geral e da Comunicação 45h (3-0) 3 Análise Semiótica da Imagem 45h (3-0) 3 Teoria da Comunicação Visual 45h (3-0) 3 Ética e Comunicação 45h (3-0) 3 Manutenção Aplicada ao Design Industrial 45h (3-0) 3
2º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	História da Arte e da Comunicação Visual 45h (2-1) 2 História da Arte 1 45h (2-1) 2 História da Arte 2 45h (2-1) 2 História do Design Industrial e da Arte 45h (2-1) 2
3º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Tipologia 45h (0-3) 1 Laboratório 45h (0-3) 1
4º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Laboratório 45h (0-3) 1
5º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Laboratório 45h (0-3) 1
6º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Laboratório 45h (0-3) 1
7º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Laboratório 45h (0-3) 1
8º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Laboratório 45h (0-3) 1
9º	Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Fundamentos de Desenho 60h (2-2) 3 Produção Gráfica 1 45h (2-1) 2 Produção Gráfica 2 45h (2-1) 2	Laboratório 45h (0-3) 1

Fundamentação	Planejamento e Configuração	Sistemas de Utilização	Sistemas de Produção	Habilitação
Carga horária 330h	Carga horária 1065h	Carga horária 255h	Carga horária 225h	Carga horária 795h

Figura 4.8: Grade curricular do Curso de Design da UFSM (Fonte: Chefia do Departamento).

CAPÍTULO 5

Modelo Teórico

5.1 Contextualização

Muito se tem discutido os caminhos que o ensino e aprendizagem do *Design* devem seguir. Historicamente foi possível perceber que o *Design* esteve envolvido, muito mais do que em movimentos pontuais e momentâneos, com sistemas sociais e culturais que determinaram mudanças e regras, às quais exigiram a adequação dos processos profissionalizantes promovidos pelas escolas. Inicialmente, foi a grande quebra de paradigmas imposta pela Revolução Industrial que determinou a institucionalização do ensino do *Design*. Mais recentemente, a globalização e suas novas características de relacionamento nos micros e macroambientes organizacionais, vem determinando que se faça uma urgente e permanente reavaliação nos processos de ensino, como a exemplo do que foi realizado recentemente com a publicação das novas Diretrizes para o Ensino Superior de *Design* realizada pelo MEC.

Ao analisar a história do ensino do *Design*, fica claro que se trata de uma constante evolução, resultante de um contexto sócio-cultural muito dinâmico como tem sido a história social a partir da revolução industrial. Nos períodos em que se desenvolveram práticas pedagógicas inovadoras associadas ao ensino do *Design*, foi possível perceber que tais inovações se permitiam em função da relação direta das escolas com os momentos culturais dos quais elas resultavam, como a exemplo da Bauhaus, Ulm e ESDI. Embora seja possível esta associação direta entre os ambientes e as práticas pedagógicas, observa-se que grandes escolas foram verdadeiras utopias, outras, atualmente, têm sido meras tentativas, outras ainda estão apenas preocupadas em se estabelecer de

forma lucrativa em um mercado em expansão, o dos cursos superiores. O importante é que todas essas experiências, cada uma com a relevância que lhe é atribuída, sejam consideradas como referências para um constante aprimoramento pedagógico do ensino superior de *Design Gráfico*.

Especificamente, no Brasil, depois da concretização da ESDI como a melhor e mais inovadora escola de *Design* e herdeira da pedagogia de Ulm, na década de 50, não se percebeu, em nenhum outro momento, propostas curriculares que refletissem as mudanças vividas pela sociedade. Ainda hoje o ensino do *Design* vem sendo praticado de maneira clássica e conservadora. É importante entender que a prática pedagógica que se observa em um determinado momento deve estar diretamente ligada com os costumes, ideologias, técnicas e tecnologias disponíveis em seu contexto social. Quando os processos de ensino e aprendizagem estão em sintonia com seu ambiente e tempo, existe uma forte tendência a se ressaltar a qualidade do ensino aplicado, pois, de certa forma, fica garantida a satisfação das necessidades sociais.

No atual contexto, faz-se necessário à criação de um novo referencial de currículo para o ensino do *Design Gráfico*, no qual as escolas, professores e alunos percebam que se trata de uma forma atualizada que reflita as reais necessidades e características de relacionamento entre o mercado e instituição, promovendo um correto desenvolvimento das formações profissionais, e que esteja desta forma fundamentada em um processo cultural contemporâneo. Para tanto, o ensino superior como um todo, necessita ser entendido como parte de um grande sistema que engloba vários subsistemas, e não como uma célula isolada do processo sócio-cultural no qual está inserido.

Ao longo dos anos se impôs uma forte descaracterização dos princípios do *Design* defendidos por Ruskin (1819-1900) e Morris (1834-1896) em resposta à dinâmica de mercado, fruto do processo de globalização. A arte na industrialização cedeu espaço à funcionalidade e conseqüentemente às sistemáticas produtivas.

Atualmente, os cursos de Desenho Industrial têm uma grande tendência a enfatizar excessivamente o carácter tecnicista. Mesmo as disciplinas com enfoque

artístico são pré-formatadas e estabelecidas de maneira rígida, fora de seus princípios, o que dificilmente oportunizará atingir os objetivos a que se propõe. Esta tendência do ensino acabou rechaçando a importância do elemento estético na concepção do *Design*: passou a ser considerada, por muitos um aspecto dispensável. O que entendemos imprescindível no *Design* (NOROGRANDO; BISOGNIN, 2000).

Portanto, neste momento em que existe um ambiente favorável ao repensar do ensino do *Design*, em particular o do *Design* Gráfico, deve-se levar em conta que essa é uma atividade essencialmente prática acompanhada por teorias que têm duas funções: fundamentação e crítica, (BONFIM, 1994, p. 20), e que a base desta atividade está na criatividade que deve ser uma condição para sua prática (ABRAMOVITZ, 1997, p. 15).

Quanto à criatividade ligada ao *Design* Gráfico, deve-se entendê-la como a capacidade de perceber, interpretar e transformar dados em informações expressas bidimensionalmente, despertando interesse por parte de quem não participou do processo de concepção. Os conteúdos de Arte, além de desenvolverem a criatividade, fornecerão o conhecimento sensível e teórico dos elementos que fazem parte da linguagem visual. É de extrema importância, porém, uma metodologia de ensino que permita e promova liberdade no desenvolvimento criativo dos alunos. As atividades criadoras devem, ao longo do curso, consistir em trabalhos e projetos integrados de forma sequencial e correlata, enfatizando seu caráter multi e interdisciplinar, dando ênfase às atividades de ateliê e oficinas.

O processo de ensino e aprendizagem do *Design* Gráfico deverá ter na atividade reflexiva sua fundamentação e o grande estímulo à criatividade. Como bem expõe Schön (2000, p. 32), ao referir-se as dificuldades que o desenvolvimento de um projeto promove durante seu processo:

Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento de surpresa. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder através da reflexão...

O aluno, além de ter liberdade para expor criativamente suas concepções pessoais a partir de situações criadas no desenvolvimento de propostas pré-definidas, deverá ter, na figura do professor/instrutor, um canal de estímulo à curiosidade projetual, pondo em prática sua capacidade de análise e pesquisa; dito de outra forma, um auto-aprendizado orientado.

Desta forma, a reavaliação do ensino do *Design* Gráfico só é possível entendendo que os currículos sugeridos somente tomarão forma e significado a partir do momento em que efetivamente se integrem com o meio ambiente, através da prática de seus processos de estímulo à criatividade projetual. É importante que, ao se explicar um modelo curricular, ele consiga por si só deixar claro sua importância cultural, tanto como agente influenciador e como agente influenciado de um sistema resultante do contexto do seu macroambiente.

5.2 Visão sistêmica da proposta

Assim como todo o processo produtivo, o ensino e aprendizagem de ***Design Gráfico Multimeios*** necessita ser entendido a partir de uma visão mais ampla, como um sistema contínuo, em que cada etapa tem sua função servindo de base para as demais garantindo sua constante evolução.

A teorização no processo de construção de um currículo para o ensino de ***Design Gráfico Multimeios*** deve considerar as condições que o envolve, tanto do ponto de vista da ação educativa, quanto do ponto de vista de sua abrangência sócio-cultural. É necessário entender a dificuldade de se traduzir em ações concentradas de ensino o que Sacristán (1998, p. 16) chama de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Quando este entendimento se torna o ponto de partida da construção curricular, percebe-se de uma maneira clara a necessidade de aprimoramento constante deste processo, bem como a importância que lhe pode ser atribuída dentro do macro processo social (figura 5.1) em que está inserido. Ainda sobre esta ótica, Sacristán (1998, p. 21) diz se tratar de um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica,

já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições. Trata-se de uma realidade impossível de se engavetar em áreas de conhecimento isoladas, muitas menos em conceitos simplificados.

Por tanto, a formação profissional na área do *Design* Gráfico, promovida pelas universidades, deve ser entendida como um subsistema resultante de um sistema educacional, que por sua vez resulta de um outro mais abrangente que podemos chamar de macro-sistema social, onde são percebidas ações de influência recíproca como mostra a figura 5.1.

Esta situação deve ser observada, não apenas do ponto de vista do curso de ***Design Gráfico Multimeios*** em relação ao ambiente externo, mas também em relação ao seu ambiente interno, pois é este o responsável por gerar o que, na linguagem dos sistemas (figura 5.1), são chamados de *outputs*, ou seja, os elementos resultantes do processo nas suas mais variadas etapas. Para que esses processos sejam produtivos em todas as suas etapas, é de fundamental importância entender como funciona a relação entre os principais elementos que compõem seus ambientes.

Como a formação acadêmica dura no mínimo quatro anos, e como a universidade está inserida em ambientes onde o avanço tecnológico e o fluxo de informações acontece de uma forma muito dinâmica, torna-se bastante compreensível a presença do erro nos processos de ensino e de aprendizagem. Cabe ressaltar que o objetivo de toda organização e dos profissionais que estão direta ou indiretamente envolvidos com a mesma é desenvolver processos produtivos isentos de erro. Como se trata de um raciocínio utópico, o erro é inevitável e, como consequência, gera na maioria das vezes ações reativas. O grande desafio passa ser a criação de sistemas que permitam as ações proativas, como forma de se estabelecer uma visão de futuro que priorize a constante evolução e melhoria de seus processos produtivos, tendo como fundamentação experiências passadas. Faz-se necessário que, com base em uma visão integradora, sejam criados mecanismos capazes de administrarem o fluxo de comunicação gerado a partir da inter-relação de seus subsistemas, bem como tenha a função de monitoramento do mesmo. Deve ficar muito claro que a

planificação desses sistemas não deve, por si só, dar o processo como encerrado. Muito pelo contrário, ela é apenas uma ferramenta para se ter um processo de ensino e aprendizagem atualizado e formador de profissionais capazes de atenderem e satisfazerem as necessidades do mercado de trabalho.

Em uma análise mais detalhada da figura 5.1, observa-se que as entradas do sistema acontecem em vários níveis estruturais e temporais, de uma forma contínua e evolutiva em que uma é conseqüência da outra, bem como do ambiente pelo qual transita. No que diz respeito às saídas observa-se que suas relações se desenvolvem em várias etapas. A criação de uma saída pressupõe uma inter-relação imediata com o subsistema que a gerou, permitindo que este seja reavaliado no sentido da coerência da sua proposta com seu resultado final. Observa-se, ainda, que a cada etapa do curso a comunicação se estabelece como forma dessa reavaliação. Em um segundo momento, a saída passa a se relacionar com o macroambiente, permitindo uma segunda reavaliação baseada na relação do subsistema do curso com seu ambiente externo, do qual passa a ser constituinte, portanto, influenciador, juntamente com outros elementos, de novas entradas.

Fica claro que todo o subprocesso de desenvolvimento do curso também é resultante de outros subprocessos que compõem o processo da universidade. São as políticas e recursos relacionados à extensão, pesquisa, RH, administração, finanças e estrutura física que, ao se inter-relacionarem e ao se relacionarem com o mercado, no sentido de observar tendências e necessidades, geraram condições para que o processo do curso se desenvolva.

Na representação gráfica adotada na figura 5.1, baseada na visão holística, portanto, usando formas elípticas, defende-se que todas as relações de um sistema devam ser contínuas e dinâmicas, capazes de refletirem o momento do ambiente em que estão inseridas. O processo representado graficamente demonstra que, muito mais de que os espaços limitados fisicamente são as ações as responsáveis pelas inter-relações e que, ao serem representadas, devem demonstrar uma concentração em torno de políticas e diretrizes e não limites que definam subprocessos estanques e independentes. Portanto, ao se

planificar um sistema, não se pode afirmar que necessariamente exista um início e um fim, mas que existem pontos de vista e de interesse de análise que se tornam o centro em torno do qual observa-se uma infinidade de fatores influenciadores.

Ao se propor um sistema (figura 5.1) que tenha como foco central o ensino de **Design Gráfico Multimeios**, acredita-se estar trabalhando com uma visão que reflete não só as relações do curso, mas o processo do ensino superior como um todo, mostrando claramente a relação da universidade com seu micro (ambiente interno) e macroambiente (ambiente externo).

5.3 Definição do termo *Design Gráfico Multimeios*

No que diz respeito à terminologia **Design Gráfico Multimeios** adotada nesta proposta, é o que se entende como sendo a maneira que melhor define a formação dos *designers* gráficos, dadas as características das atuais mídias que utilizam a imagem gráfica em seus processo de concepção e/ou apresentação.

Para que se tenha uma compreensão exata do termo, faz-se necessário entender que o desenvolvimento tecnológico inseriu no processo gráfico ao longo dos anos novas ferramentas de trabalho, bem como novas formas de expressão da imagem, como por exemplo, a imagem virtual e o próprio vídeo. Portanto, o entendimento do termo “gráfico” não pode mais se fundamentar no argumento tradicional, mas, sim, ser compreendido a partir de uma visão contemporânea e atualizada.

Desta forma, pode-se definir resumidamente que **Design Gráfico Multimeios** é a atividade projetual que se utiliza de representação gráfica em seu processo de desenvolvimento e/ou apresentação, considerando as características dos atuais meios de comunicação.

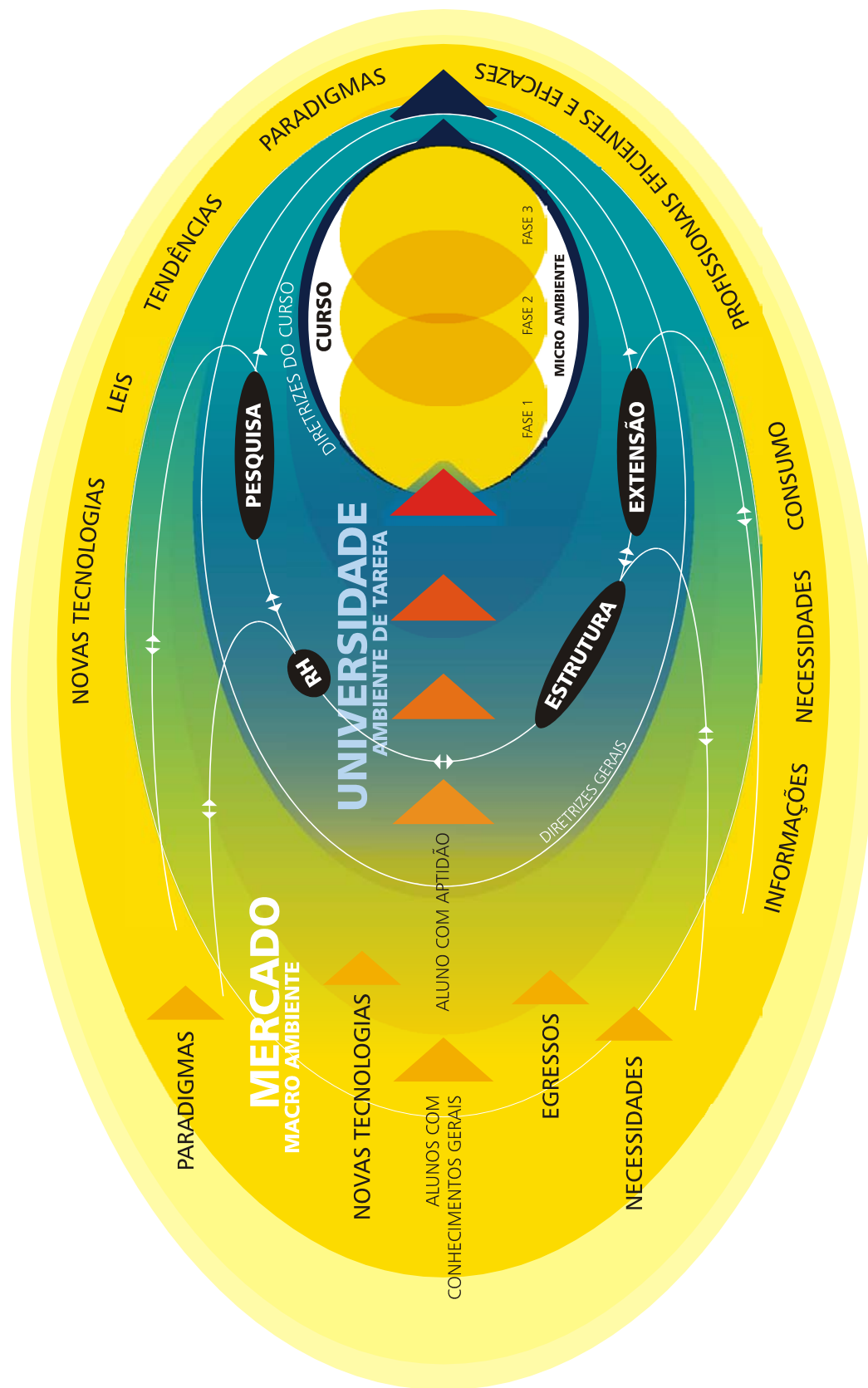


Figura 5.1 – Relacionamentos dos principais constituintes dos ambientes da Universidade.

5.4 Proposta pedagógica

5.4.1 Objetivo

Formar profissionais habilitados para atuar como *Designers* Gráficos, no plano prático, teórico e conceitual, fazendo da pesquisa estética e funcional uma meta permanente, objetivando sempre o bem social através do uso constante da ética profissional.

5.4.2 Habilitação e ênfase

Considerando os aspectos anteriormente citados neste capítulo, em especial, no item 5.2, a formatação de um novo Curso deverá se concentrar na formação específica com habilitação em ***Design Gráfico Multimeios***, lembrando que esta proposta teve seu fomento no atual curso de Desenho Industrial já estabelecido na UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, que atualmente possui duas habilitações: Projeto de Produto e Moda.

No que diz respeito à ênfase a ser adotada nesta nova habilitação, caberá ao aluno, conjuntamente com o professor orientador do projeto final de graduação, estabelecer a ênfase conforme o perfil desenvolvido pelo aluno durante o curso e a área de desenvolvimento do estágio obrigatório. A única limitação para a escolha da ênfase passa a ser que ela se estabeleça coerentemente com as áreas de projeto desenvolvidas durante o curso. Desta forma, haverá uma maior otimização na aplicação dos conhecimentos adquiridos pelo o aluno no decorrer de sua formação, ficando claro o entendimento do uso do título ***Design Gráfico Multimeios*** utilizada neste modelo curricular.

5.4.3 Perfil do profissional

Baseado nas Diretrizes para o Ensino Superior para o *Design* (anexo 1) e na conceituação sugerida anteriormente (item 5.2), o *Designer* Gráfico é um profissional com formação superior habilitado a desenvolver atividades projetuais que se utilizem, de forma criativa, da representação gráfica em seu processo de concepção e/ou apresentação,

consciente dos aspectos estéticos, tecnológicos, sociológicos, ergonômicos, mercadológicos, gerenciais, semióticos e ambientais que envolvem sua concepção e produção, respondendo às necessidades e exigências do usuário, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

Esse profissional deverá ser capaz de:

- pensar, criar, analisar e realizar projetos gráficos de forma criativa;
- ter domínio das técnicas de representação gráfica;
- conceituar e desenvolver projetos através de metodologias específicas;
- integrar uma equipe inter e multidisciplinar;
- fundamentar sua participação no processo de desenvolvimento de projetos, em colaboração com profissionais de outras áreas;
- pesquisar permanentemente; e,
- refletir sobre sua atuação profissional e sobre os caminhos do *Design*.

5.4.4 Atribuições no mercado de trabalho

O *Designer Gráfico Multimeios* pode atuar em empresas públicas e privadas, associações institucionais, industriais, centros educacionais públicos e privados, centros de pesquisa e como profissional liberal, também em atividades de consultoria, supervisão e assessoria na forma de concepção, produção e/ou implantação de projetos.

5.4.5 Estrutura curricular – conceitual

Além das pesquisas realizadas com os profissionais que atuam no ensino de graduação de *Design*, ao estruturar este modelo curricular foram considerados os principais aspectos percebidos na análise das grades curriculares realizada no capítulo anterior. Da ESDI, a experiência dos ateliês; da UFPE, a liberdade do aluno em transitar entre as disciplinas respeitando apenas os pré e co-requisitos; e da UFSM, a valorização dada às atividades extraclasse, valorizando as experiências individuais como meio de formação

acadêmica, além da adaptação à orientação do MEC no que diz respeito às cargas horárias. Portanto, a estrutura curricular do curso de **Design Gráfico Multimeios** se estabelece em três etapas básicas: preparatória, projetos e conclusão.

A **Etapa Preparatória** é dividida em duas fases: na primeira, o aluno tomará intenso contato, monitorado, com as técnicas de ateliê, pintura, desenho, tridimensional, como forma de estimular os processos criativos, transitando livremente pelos ateliês, porém, cumprindo uma carga horária mínima em cada área de representação. Simultaneamente, serão ministrados *workshops* que complementem o conhecimento geral necessário às futuras fundamentações teóricas. Nessa etapa, a teoria, que tratará de áreas como sociologia, antropologia, história da arte e da comunicação visual, cumprem uma carga horária mínima.

Essa primeira fase da etapa preparatória será seletiva, ou seja, o aluno só poderá se matricular na próxima fase se for aprovado por uma banca formada pelos professores orientadores dos ateliês e pelos professores das áreas que compreendem as matérias teóricas citadas acima. Como forma de amenizar o impacto dos alunos ao se depararem com esta nova realidade de aprendizagem e como fomentador de um pensamento proativo, cada professor será tutor de um grupo de alunos com o objetivo de promover a conscientização sobre esta nova maneira de estudar *Design*. Esta será a primeira ação de *feedback* em busca da efetividade do processo.

Na segunda fase da etapa preparatória, o aluno tomará contato com outras formas de ateliês, a fotografia básica e a computação, mantendo-se o desenho como maneira de se priorizar a representação gráfica que deve ser um dos principais atributos do *designers*. Observa-se aqui a inclusão da computação como processo criativo, mostrando o nível de atualização pretendida. A teoria continua sendo ministrada em forma de *workshops* e passa a abordar, além dos conteúdos de história da arte e da comunicação visual, disciplinas introdutórias de metodologias projetuais, como ergonomia, semiótica e metodologia científica. Essa segunda fase da etapa preparatória é igualmente seletiva, determinando a continuidade ou não do aluno no processo normal do curso. Com essa etapa

vencida julga-se que o aluno estará iniciado, tanto do ponto de vista da fundamentação quanto do processo criativo, para desenvolver as atividades projetuais. Nessa segunda etapa da fase preparatória os alunos continuam sendo acompanhados pelos professores tutores. Cabe ainda observar que o processo de conhecimento teórico em toda a primeira etapa, será ministrado em forma de *workshops* - reuniões de trabalho, dinâmicas e sem avaliação -, como uma maneira de incentivar o aluno à busca da fundamentação teórica, desvinculando do conceito de obrigatoriedade disciplinar.

A **Etapa de Projetos** é a segunda fase da formação - talvez esteja aí a grande inovação desta proposta -, assim como na etapa preparatória, as disciplinas, como se estão tradicionalmente formatadas, deixaram de existir. O aluno desenvolverá um único projeto, por um determinado tempo que será fixado em função da complexidade do processo, com duração média de dois meses; seu trabalho será orientado por um professor, acompanhado por vários co-orientadores, tantos quantas forem as áreas de conhecimento envolvidas no projeto. Esses orientadores terão a missão de encaminhar o aluno no desenvolvimento projetual, valorizando as experiências individuais, porém cobrando, sempre que necessário, a fundamentação teórica, tendo como ponto de partida a prática de ateliê associada à pesquisa. Portanto, ensino e o aprendizado se darão a partir da prática reflexiva já abordada na introdução desse capítulo.

Observa-se nessa etapa, que o envolvimento do aluno por um determinado tempo, com um único projeto orientado por vários professores, tantos quantos forem as matérias envolvidas, coloca em prática os conceitos de inter e multidisciplinaridade, atividade que é objetivada pelos atuais currículos e tão difícil de se alcançar em função da rigidez com que são formatadas as disciplinas e, conseqüentemente, as grades curriculares.

Durante o andamento dessa etapa, o aluno terá livre escolha sobre o projeto pelo qual pretende transitar, porém, a oferta de áreas de projetos deverá seguir sempre uma lógica de complexidade, induzindo o aluno para que cumpra primeiro os projetos que servirão de base para outros - por exemplo, o projeto de fotografia oferecido antes do

projeto de embalagem, já que este se utiliza da fotografia como uma das ferramentas projetuais.

Preferencialmente, nessa etapa, o aluno cumpre uma determinada carga horária com atividades extraclasse, como forma de complementar a formação através das experiências individuais. Essas atividades deverão ser divididas entre seminários, monitoria, eventos, pesquisa, extensão e estágios extracurriculares.

Dentre as áreas de projetos ofertadas, tem-se:

- Fotografia;
- Vídeo/ Cinema;
- Identidade Corporativa;
- Comunicação Visual;
- *Web Design*;
- *Design* Editorial;
- Direção de Arte Publicitária;
- Embalagem e Ponto de Venda; e,
- Desenho Animado.

A terceira e última **etapa** fica destinada a um **Projeto de Conclusão** de curso que acontecerá, obrigatoriamente, em concordância com a área de atuação da empresa em que o aluno desenvolve o estágio obrigatório, determinando a individualidade do projeto.

A prática projetual na conclusão seguirá a mesma metodologia pedagógica utilizada no decorrer do curso, ou seja, a partir da prática monitorada de ateliê o aluno desenvolve um aprendizado reflexivo, pondo em prática os conceitos de inter, multi e transdisciplinaridade, pressupondo, portanto, a coorientação. A transdisciplinaridade aparece evidenciada, em função de que o aluno terá que buscar em outras áreas de conhecimento subsídios para compor seu projeto de uma forma satisfatória.

O projeto final se desenvolverá, sempre que possível, a partir de acordos entre a iniciativa privada e a universidade, procurando com isso garantir um caráter de extensão ao mesmo e abrindo, assim, um canal direto entre o mercado e a academia.

5.5 Contribuição à Engenharia de Produção e Sistemas (EPS)

O grande desafio deste que se desenvolveu sob a ótica da Engenharia de Produção, é resultar em um referencial que aponte caminhos que levem a evolução do conhecimento contribuindo para o saber fazer, utilizando melhor os recursos disponíveis de forma a se atingir os objetivos propostos. Este trabalho que está fundamentado na história do *Design*, em estudos teóricos que apontam para a vanguarda da pedagogia e na experiência de profissionais que atuam no ensino do *Design*, buscou na ênfase da criatividade e na ação reflexiva a diretriz básica para o processo de ensino e aprendizagem que envolve a formação superior de ***Design Gráfico Multimeios***.

No modelo teórico apresentado anteriormente, ficou claro que, diferente do que vem sendo feito nas atuais escolas de *Design*, o processo de ensino e aprendizagem baseado na ação reflexiva, pode e deve ser condizente ao processo utilizado pelos profissionais no mercado de trabalho na realização das tarefas específicas. Ao se determinar métodos de ensino que aproximam as duas realidades – mercado e academia – está se permitindo aos alunos e professores aprender e aprimorar procedimentos capazes de tornar eficiente e eficaz a aplicação do conhecimento. Portanto, o aprendizado através do processo de ação reflexiva fundamentada, além do estímulo à criatividade, criará condições ideais para o aprender fazer utilizando a melhor forma os recursos disponíveis onde as práticas projetuais remeterão a uma realidade de mercado, a partir de uma visão geral e simultânea das atividades e áreas de conhecimentos que formam o ambiente em que se desenvolve um projeto.

Acredita-se que a lacuna existente entre o que se deseja como processo de aprendizagem e o que efetivamente é possível realizar através do processo de ensino dentro dos atuais moldes acadêmicos, somente será diminuída com a aplicação de métodos que

rompam definitivamente com a idéia de se tratar o conhecimento como áreas isoladas. A criação desse novo modelo de ensino permite acreditar na efetividade do processo como um todo, ou seja, os objetivos de ensino, entre eles a formação de profissionais capazes e criativos, poderão ser facilmente alcançados a partir do momento em que se estreite a distância entre a realidade do ensino e a realidade de mercado, fazendo com que praticamente deixe de existir o período de adaptação dos novos profissionais que são formados anualmente pelas instituições de ensino superior.

5.6 Conclusão e recomendações finais

O reconhecimento histórico do *Design* permitiu perceber a importância social dessa atividade, como também entendê-la de uma forma mais contextualizada e não como uma atividade fruto da exploração mercadológica inconseqüente promovida pela globalização.

Dentro de suas limitações e com a concepção do aprendizado reflexivo a partir de uma visão sistêmica, este trabalho alcançou seus objetivos contribuindo para a preparação de indivíduos mais capacitados no âmbito criativo e cultural, capazes de enfrentamento dos problemas apresentados pela sociedade atual. É muito importante se ter claro que seu desenvolvimento só foi possível com fundamentação baseada no estudo da evolução histórica, bem como na pesquisa realizada junto aos profissionais da área de ensino superior de *Design*. Portanto, acredita-se que este modelo teórico permitirá, associado à trabalhos futuros, a reflexão sobre a importância e a necessidade da constante melhoria da qualidade do ensino como um todo, mas, em especial, do *Design* Gráfico.

No que diz respeito às hipóteses levantadas no primeiro capítulo, ao comparar-se o modelo proposto com o que historicamente foi pensado e aplicado como forma de ensino e aprendizagem do *Design* observa-se que é possível desenvolver uma visão renovadora na forma de se entender, bem como, na forma de ensinar o *Design* Gráfico, rompendo com os processos tradicionais sem desconsiderá-los. Fica claro que para promover a inter, multi e transdisciplinariedade na plenitude de um processo de ensino

de é necessário ultrapassar os atuais paradigmas, sob pena de se cair em uma dialética pedagógica totalmente improdutiva.

Embora não tenha sido evidenciado neste trabalho, mas não menos importante na planificação do sistema que envolve um novo modelo curricular para o ensino e aprendizagem do **Design Gráfico Multimeios**, é o entendimento do processo de informação e tomada de decisões através da avaliação curricular. É este importantíssimo sub-sistema o responsável por remeter aos professores o resultado imediato da ação de ensino, tanto no ambiente de sala de aula, assim como no contexto da universidade e da relação desta com o mercado. Deve ficar muito claro a importância de se estabelecer sistemas de avaliação eficientes e eficazes capazes de refletir de forma imparcial e imediata o resultado de aprendizagem garantindo a atualização, qualificação e contemporaneidade dos currículos acadêmicos.

Será de enorme valia para a comunidade acadêmica e, por conseqüência, para toda a sociedade que este modelo teórico evolua através de uma tese de doutorado, resultando na construção de um protótipo onde seja possível o aprofundamento e a comprovação de que este pode ser um dos caminhos adequados à prática do ensino.

Por fim, recomenda-se que, no caso da criação efetiva de um curso de **Design Gráfico Multimeios**, os argumentos deste trabalho sejam revistos e aprofundados, buscando-se a mais apropriada adequação às diretrizes do MEC para o ensino de *Design*, fazendo com que se cumpra da melhor forma a função socializadora e profissionalizante do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVITZ, José. **PV, PP e Outros – Um único curso**. Estudos em *design*, Rio de Janeiro, edição especial, p. 13-16, fev de 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – apresentação de citações em documentos. Jul. 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2000.

AICHER, Otl. **El mundo como proyecto**. Barcelona: Gustavo Gili, 1994.

BAIRON, Sérgio. **Multimídia**. São Paulo: Global, 1995.

BARDI, Pietro M. **Excursão ao território do design**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BRANDÃO, Euro (org.). **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BONFIM, Gustavo Amarante. **Sobre a possibilidade de uma teoria do design**, Anais do Congresso P&D *Design 94*, AenD Associação de Ensino de *Design*, Rio de Janeiro, 1994.

BONSIEPE, Gui. **Tecnologia da tecnologia**. São Paulo: E. Blücher, 1983.

BÜRDEK, Bernhard E. **Diseño: história, teoria y pratica del diseño industrial**. Barcelona: G. Gili, 1994.

CHIAVENATO, Ildebrando. **Introdução à teoria geral da administração** – edição compacta. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus 1999.

ESCOLA SUPERIOR DE DESENHO INDUSTRIAL, 2001. Apresenta a estrutura da instituição e seus cursos. Disponível em:< <http://www.esdi.br> >. Acesso em 05 set. 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo: J.E. M.M. Editores, 1988.

FONTOURA, Antônio M. **As manifestações pós-modernas no desenho industrial e suas repercussões no ensino do projeto de produto**. Paraná: PUC-PR, 1997.

FUCHS, Heinz; BURKHARDT, François. **Produto forma história – 150 anos de design alemão**. Stuttgart: Instituto de Relações Exteriores, 1985.

HARDING, Hamish A. **Administração da produção**. Tradução de José Marques Jr. São Paulo: Atlas, 1981.

HÖGER, Hans. **Desenho industrial é mais do que simples forma**. Deutschland, Frankfurt, n. 6, p. 26-31, dez. 1996.

LEITE, João S. (org.). **Discurso da teoria e da prática do desenho industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: ESDI-UERJ, 1990.

LEON, Ethel. O senhor MASP. *Design & Interiores*. São Paulo, n.18, p. 65-69, fev./mar. 1990.

MALDONADO, Tomás. **El diseño industrial reconsiderado; definicion, história, bibliografia**. Barcelona: G. Gili, 1977.

_____. **Buenos Aires – Montevideo – 1964**. Montevideo: Instituto de Diseño de la Facultad da arquitetura de Montevideo, 1964.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE DESIGN – CEEDesign. 1999. **Diretrizes Educacionais para o Ensino de Graduação em Design**, Rio de Janeiro, janeiro de 1999. Rita Maria de Souza Couto, Flávio Vinícius Cauduro e Gustavo Amarante Bonfim.

NOROGRANDO, Ana; BISOGNIN, Edir. **Um projeto para o ensino da Graduação em Design**. Artigo resultante da proposta curricular para o Curso de Graduação em Desenho Industrial para o Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 1998.

PACHECO JÚNIOR, Waldemar; PEREIRA FILHO, Hippólito V.; PEREIRA, Vera L. V.: **Gestão da Segurança e higiene do trabalho: contexto estratégico, análise ambiental, controle e avaliação das estratégias**. São Paulo: Atlas, 2000.

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

WITTER, Geraldina P. (coord). **Desenho industrial – uma perspectiva educacional**. Brasília: MCT/CNPq, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArteMed, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2001. Apresenta a estrutura da instituição e seus cursos. Disponível em: < <http://www.ufpe.br> >. Acesso em 05 set. 2001.

ANEXO 1

Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Superior
Comissão de Especialistas de Ensino de *Design*
CEEDesign/SESu/MEC

Diretrizes educacionais para o ensino de graduação em *Design*

1- Apresentação

Para o desenvolvimento das diretrizes educacionais para o ensino de graduação em *Design* a CEEDesign adotou o seguinte método de trabalho:

- Realização do I Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial em abril de 1997, em Recife, com a participação de Instituições de Ensino Superior, a Associação de Ensino de *Design* do Brasil - AEnD-BR e 4 Associações Independentes. Neste evento foram apresentados temas relativos ao ensino e pesquisa em *Design* que permitiram aos participantes a geração de um primeiro esboço sobre o perfil, as competências e habilidades do profissional em *Design*, bem como a definição das áreas de conhecimento envolvidas na formação do profissional;
- Realização do II Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, durante o VII Encontro Nacional de Ensino Superior de *Design* - ENESD, em novembro de 1997, em Curitiba, com a participação de Instituições de Ensino Superior, a Associação de Ensino de *Design* do Brasil - AEnD-BR e do Conselho Nacional dos Estudantes de *Design* - CONE *Design*. Neste estágio foi possível determinar um modelo básico que relaciona quatro grandes áreas de conhecimento relativas à formação do *designer*: Fundamentação, planejamento e configuração, sistemas de utilização e sistemas de produção;
- Realização do III Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, durante o VIII Encontro Nacional de Ensino Superior de *Design* - ENESD, em novembro de 1998, no Rio de Janeiro, com a participação de Instituições de Ensino Superior e da Associação

de Ensino de *Design* do Brasil - AEnD-BR. Com a realização do III Fórum de Dirigentes o modelo básico anteriormente desenvolvido recebeu pequenos ajustes de modo a atender as diferentes demandas enviadas por escrito à CEEDesign.

... importante ressaltar que todo o processo de desenvolvimento das diretrizes educacionais para a área do *Design* contou com a participação e aval de representantes de expressiva parcela da comunidade acadêmica (docentes e discentes) e da AEnD-BR (Associação de Ensino de *Design* do Brasil).

2. Perfil, competências e habilidades do profissional em Design

O *designer* é um profissional que se ocupa do projeto de sistemas de informações visuais, objetos e/ou sistemas de objetos de uso através de enfoque interdisciplinar. No desenvolvimento de seus projetos o *designer* considera as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico-cultural, bem como o perfil, potencialidades e limitações econômicas e tecnológicas das unidades produtivas onde os sistemas de informações e objetos de uso serão fabricados. Para isso, deve apresentar os seguintes requisitos:

2.1 Capacidade criativa - deve ser capaz de propor soluções inovadoras pelo domínio de técnicas e processos de criação;

2.2 Domínio de linguagem - deve ser capaz de expressar os conceitos e soluções de seus projetos, tanto a mão livre como pelo uso de instrumentos, dominando as técnicas de expressão e reprodução visual através do emprego de diferentes mídias;

2.3 Trânsito interdisciplinar - deve ser capaz de saber dialogar com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;

2.4 Capacidade de conceituar o projeto - deve ter uma visão sistêmica do projeto pela combinação adequada de diversos componentes, materiais, processos de fabricação, aspectos ergonômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

2.5 Conhecimento de aspectos de metodologia de projeto - deve dominar as etapas de desenvolvimento de projeto, a saber: definição de objetivos, técnica de coleta, tratamento e análise de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;

2.6 Visão setorial - deve ter conhecimento do setor produtivo de sua especialização (mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmica, gráfico, embalagens, software etc), no que tange ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias empregadas, além das potencialidades de seu desenvolvimento, principalmente no contexto regional;

2.7 Aspecto gerencial - deve ter noções de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;

2.8 Aspectos sócio-econômicos - deve ter visão histórica e prospectiva, bem como consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais e éticas de sua atividade.

3. Diretrizes educacionais para o ensino de graduação em *Design*

Como resultado dos três Fóruns promovidos pelas CEE*Design* e pela AEnD-BR em 1997 e 1998, além de contribuições individuais de especialistas na área de ensino de *Design*, ficou consensualmente acordado:

3.1 que se mantenha um núcleo básico comum de conteúdos do *Design*, por área de conhecimento, seguido de habilitações e ênfases, quando for o caso;

3.2 que o núcleo básico comum de conteúdos seja dividido em quatro blocos:

Fundamentação: estudo da história e das teorias do *Design* e de seus contextos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, artísticos, assim como de outras relações usuário-objeto-meio ambiente;

Planejamento e Configuração: estudo de métodos e técnicas de projeto e pesquisa, meios de representação, comunicação e informação;

Sistemas de Utilização: estudo das relações usuário-objeto, incluindo aspectos bio-fisiológicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e outros;

Sistemas de Produção: estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado.

3.3 que o conjunto formado pelo núcleo básico comum de conteúdos, pelo conteúdo das habilitações e das ênfases, esquematizado abaixo, não seja entendido como uma composição de blocos de conteúdos fechados e separados e, conseqüentemente, trabalhados de forma linear e compartimentada dentro dos currículos plenos dos cursos;

Núcleo Básico Comum (Obrigatório Fixo), Habilitação (Obrigatório Variável), Ênfase (Optativo), *Fundamentação Planejamento e Configuração Sistemas de Utilização Sistemas de Produção Produto/Industrial Comunicação Visual Interface Moda/Vestuário Interiores Paisagismo e/ou/n de acordo com a expertise de cada curso* .

3.4 que o núcleo básico comum de conteúdos do *Design*, complementado pelas habilitações e/ou ênfases, seja entendido como indicação de áreas de conhecimento a serem desenvolvidas e não como matérias e/ou disciplinas pré-determinadas, como estabelecido no currículo mínimo em vigor;

3.5 que os currículos plenos dos cursos de *Design* do Brasil sejam compostos em função do núcleo básico comum;

3.6 que a carga horária mínima recomendável dos cursos de *Design* seja de 3200 horas. O currículo pleno dos cursos não deve exceder a 50% do total de carga horária (Núcleo Comum e Habilitação);

3.7 Ficaria a critério das instituições incentivar e estabelecer a carga horária máxima de participação do estudante em atividades extra disciplinares, tais como projetos de pesquisa, estágios, monografias e/ou projetos de conclusão de cursos e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, valorizando, também, as habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, desde que não ultrapasse o limite de 50% da carga total de horas do curso, conforme item 3.6;

3.8 que os currículos plenos dos cursos considerem a possibilidade da educação especial e dos cursos seqüenciais previstos no Artigo 44, inciso I, da LDB.

Rio de Janeiro, janeiro de 1999.

Rita Maria de Souza Couto

Coordenadora da CEE*Design*/SESu/MEC

Flavio Vinícius Cauduro

Gustavo Amarante Bomfim

ANEXO II

Prezado Colega,

com o objetivo de coletar dados que sirvam como subsídios para o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado, que visa propor uma atualização na forma de ensino e aprendizagem para o *Design* Gráfico, gostaria muito de poder contar com sua colaboração para responder a esta pesquisa, ressaltando que sua participação é de fundamental importância para o êxito deste trabalho.

Obrigado.

1 – Tempo de atuação na área de ensino superior de *Design*

menos de um ano (encerra)

mais de um ano

2- Área de formação básica

Design produto

Design gráfico

Design – outra habilitação – Qual? _____

outra – Qual? _____

3- Nível de pós-graduação

especialista

mestre (titulado mestrando)

doutor (titulado doutorando)

outro. Qual? _____

4 – Área da pós-graduação

Design

educação

outra. Qual? _____

5 – No que diz respeito às áreas de atuação do profissional de *Design* Gráfico, quais devem ser entendidas como áreas específicas? Caso ache necessário, reorganize agrupando ou dividindo os itens a seguir:

- editorial
- publicidade – direção de arte
- embalagem
- ponto de venda
- web*
- fotografia
- vídeo
- identidade corporativa
- comunicação visual
- cinema
- outras. Quais? _____

6 – Assinale, por grau de importância, quais são as áreas do conhecimento que estão relacionadas com a atividade do *Design* Gráfico. Utilize a escala numérica crescente de 1 a 5, sendo 1 mais importante, podendo marcar mais de um item com o mesmo grau de importância ou mesmo excluir:

- antropologia
- sociologia
- psicologia
- estudo da língua portuguesa
- estudo da língua inglesa
- artes. Especifique: desenho pintura escultura outras : _____
- história da arte
- ergonomia cognitiva
- semiótica
- computação
- arquitetura
- marketing*

comunicação

ética

Outras:

7 – Com relação ao método de ensino de *Design*, considerando sua experiência individual, qual das situações abaixo é a mais adequada?

o aluno deve, inicialmente, ser preparado através de disciplina isoladas para, somente depois de adquirir um conhecimento básico, trabalhar com projetos interdisciplinares.

o processo deve partir de uma visão prática, como forma de estimular a busca, por parte do aluno, da base teórica como fundamentação.

Outra: _____

8 – Com relação aos professores, liste quais os atributos fundamentais para o ensino de *Design*, atribuindo grau de importância usando escala numérica crescente de 1 a 5, sendo 1 mais importante, podendo marcar mais de um item com o mesmo grau de importância:

domínio absoluto do conteúdo;

experiência profissional de mercado;

capacidade de estímulo ao processo de pesquisa e produção;

didática;

autoridade;

capacidade de estímulo ao processo de valorização da experiência individual do aluno;

liderança,

outras. Quais? _____

9 – A partir das disciplinas listadas a seguir, adicionando ou excluindo disciplinas se achar necessário, crie núcleos de conhecimento que sirvam como base para a formação completa

em **Design Gráfico Multimeios** (várias formas de expressão visual), conforme exemplo a seguir:

Núcleo de criatividade, composto pelas disciplinas: desenho de observação, ilustração,....

Núcleo de fundamentação teórica, composto pelas disciplinas: português, história da arte, ergonomia,...

Núcleos de conhecimento:

Disciplinas:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> História do desenho industrial | <input type="checkbox"/> Fotografia |
| <input type="checkbox"/> História da arte | <input type="checkbox"/> Vídeo |
| <input type="checkbox"/> História da Comunicação Visual | <input type="checkbox"/> Animação |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia da Comunicação Visual | <input type="checkbox"/> Introdução ao cinema |
| <input type="checkbox"/> Semiótica | <input type="checkbox"/> Computação gráfica |
| <input type="checkbox"/> Psicologia | <input type="checkbox"/> Tridimensional |
| <input type="checkbox"/> Sociologia | <input type="checkbox"/> <i>Web</i> |
| <input type="checkbox"/> Antropologia | <input type="checkbox"/> Projeto gráfico |
| <input type="checkbox"/> Ergonomia | <input type="checkbox"/> Gravura |
| <input type="checkbox"/> Ética | <input type="checkbox"/> Física aplicada ao Des. Ind. |
| <input type="checkbox"/> Teoria da Cor | <input type="checkbox"/> Matemática aplicada ao Des. Ind. |
| <input type="checkbox"/> Metod. de pesquisas (científica e mer.) | <input type="checkbox"/> Tipologia |
| <input type="checkbox"/> Teoria e metodologia do Desenho Ind. | <input type="checkbox"/> <i>Marketing</i> |
| <input type="checkbox"/> Desenho (observação, interpretação) | <input type="checkbox"/> Projeto de Graduação |
| <input type="checkbox"/> Ilustração | <input type="checkbox"/> <i>Eco Design</i> |
| <input type="checkbox"/> História em quadrinhos | <input type="checkbox"/> Questões Contemporâneas do <i>Design</i> |

