

## Premissas para o Ensino Superior do Design

**André L. M. Silveira,** [andre@um.pro.br](mailto:andre@um.pro.br) – Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter, Porto Alegre, Brasil

**Cristopher F. Bertoni,** [crisbertoni@gmail.com](mailto:crisbertoni@gmail.com) – Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter, Porto Alegre, Brasil

**Vinícius G. Ribeiro,** [vinicius@uniritter.edu.br](mailto:vinicius@uniritter.edu.br) – Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter, Porto Alegre, Brasil

### Resumo

*Este artigo aborda a temática da Educação Superior e objetivo identificar premissas para o Ensino em Design no Brasil. Para tanto, efetua um estudo dos conteúdos das comunicações da área em periódicos e livros quanto ao assunto. O método de investigação utilizado foi a análise de conteúdo e observou as seguintes etapas de investigação: registro de dados, interpretação inferencial e categorização. Num primeiro momento, identifica a frequência do aparecimento de índices lexicais quanto ao relato de problemas no processo de Ensino-aprendizagem do Design e as proposições para o seu enfrentamento. Procede uma interpretação inferencial destes dados e, por fim, propõe como resultado, um conjunto de doze premissas que devem ser observadas quanto ao Ensino Superior em Design, a saber: 1) Incentivar o empreendedorismo; 2) Nivelar a Formação; 3) Desenvolver estrategistas; 4) Pensar a ética na atuação profissional; 5) Educar para o social; 6) Valorizar os ideais humanistas; 7) Repensar as estruturas acadêmicas; 8) Focar na aprendizagem baseada em problemas; 9) Aceitar os novos paradigmas; 10) Fomentar o pensamento crítico reflexivo; 11) Estimular a transdisciplinaridade; 12) Focar nas economias emergentes.*

**Palavras-chave:** *Instituição de Ensino Superior. Ensino do Design. Premissas para o Ensino-aprendizagem.*

## Assumptions for Higher Education Design

### Abstract

*This article investigates the theme of Higher Education and identifies premises for Education in Design in Brazil. Therefore, makes a study of the contents of the area of communications in journals and books related to the subject. The Used research method was content analysis and noted the following research steps: data record, inferential interpretation and classification. In a first time, identifies the frequency of the appearance of lexical indices in relation to the problems reported on the process of teaching-learning design and how propositions to his face. A proceeds inferential interpretation of these data and finalizing proposes As a result, a set of twelve premises que must be observed As for Higher Education in Design, a saber: 1) encourage entrepreneurship; 2) Formation of a level; 3) Develop strategists; 4) Think ethics in Professional Practice; 5) Educating for social; 6) Humanists Valuing OS ideas; 7) Re-thinking as academic structures; 8) focus on learning issues-based; 9) Accept the new paradigms; 10) Fostering Reflective Critical thinking; 11) Stimulate transdisciplinary; 12) focus on emerging economies.*

**Keywords:** *Higher Education Institution. Teaching Design. Premises for education and learning.*

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato aborda a temática da Educação e possui como principal objetivo, a partir de teóricos do campo do Design, identificar premissas para o Ensino Superior em Design na atualidade. Para dar conta deste objetivo, efetuou-se um estudo dos conteúdos das comunicações em periódicos e livros da área, registrou-se a frequência do aparecimento de índices lexicais referentes ao relato de problemas no Ensino-aprendizagem do Design e de proposições para o seu enfrentamento. Após, procedeu-se a uma interpretação inferencial destes dados que propiciou a identificação de um conjunto de premissas ou proposições para a Ensino Superior em Design, a saber: 1) Incentivar o empreendedorismo; 2) Nivelar a Formação; 3) Desenvolver estrategistas; 4) Pensar a ética na atuação profissional; 5) Educar para o social; 6) Valorizar as ideias humanistas; 7) Repensar as estruturas acadêmicas; 8) Focar na aprendizagem baseada em problemas; 9) Aceitar os novos paradigmas; 10) Fomentar o pensamento crítico reflexivo; 11) Estimular a transdisciplinaridade; 12) Focar nas economias emergentes.

O artigo está organizado da seguinte forma: na segunda sessão, apresentam-se as opiniões dos autores investigados quanto aos problemas ou necessidade de mudanças no Ensino do design; na terceira sessão, apresentam-se algumas proposições para o enfrentamento destes problemas; na quarta sessão, estas informações são organizadas em um quadro a partir do qual são propostas as premissas para a educação superior em Design. Neste momento, procede-se a descrição de cada premissa identificada. Por tratar-se de uma investigação qualitativa, fundamentada num modo de pensar individual ou coletivo, que em muitos casos não se pode demonstrar, assume-se que as conclusões resultantes da investigação são múltiplas, parciais e que não esgotam o assunto. As mesmas são apresentadas na quinta sessão do trabalho.

## 2. PROBLEMAS NO ENSINO DO DESIGN

Autores como Bonsiepe (2011a, 2012, 2013a), Cardoso (2012); Findeli (1990, 2001), Friedman (1997, 2012), Moraes (1997, 2010), Papanek (1984, 1995), Poggenpohl (2012), Souza (1998), Manzini (2011) e Poggenpohl (2012), dentre outros, afirmam que, por exemplo, o Ensino Superior do Design está preso a tradições que não fomentam nos estudantes a compreensão do seu papel enquanto ator cocriador de um futuro sustentável. Além disto, alertam para a necessidade de se proceder mudanças no modelo de ensino.

Para Buchanan (2014) e Moraes (2014), o campo do Design ainda se encontra preso ao paradigma da sociedade Industrial, priorizando, majoritariamente, o ensino de habilidades técnicas que limitam o potencial reflexivo e crítico dos alunos. Para Cardoso (2012), essa discussão não é nova, mas somente hoje, considerando-se os cinquenta anos de Educação Superior em Design no Brasil – além do amplo e crescente debate sobre a questão a nível mundial – tem-se maturidade para proceder-se uma reflexão madura quanto as mudanças necessárias.

Para Bonsiepe (2012, 2013b) e Manzini (2008) a crise ética, ambiental, cultural, social e financeira que assolam o mundo atual devem balizar a prática e o ensino do Design. Guellerin (2009a) acredita que decadência do modelo industrial e econômico deve ser pensada como um desafio e oportunidade a ação-reflexiva do profissional de Design. Segundo estes autores, um ensino exclusivamente tecnicista, voltado para a formação de mão de obra, mantém o estado das coisas e reafirma o mito da ordem e progresso. Ou seja, vivemos em uma sociedade de desigualdades que implica em vantagens para uns e desvantagens para outros, limitando o

acesso a bens materiais e simbólicos, recursos financeiros, assistência médica, direitos e serviços diversos.

O ensino tecnicista prioriza o materialismo e a fragmentação social. Em vez disto, se deveria fomentar a criticidade nos estudantes em prol do bem comum e da solução dos graves problemas sociais, ambientes, econômicos e políticos que assolam a sociedade. Segundo Manzini (2008), Moraes (1997) e Ockerse (2012), esse deveria ser o modus operandi dos designers, uma vez que se trata de uma atividade criativa, plural e integradora. Assim, retoma-se a opinião de Papanek (1984), que desde os anos 1970 já defendia que as escolas de design deveriam ensinar mais sobre ecologia, política, sociedade e economia além do próprio fazer do design.

Bonsiepe (2012) elabora uma série de observações quanto a questão: questionar a visão sagrada do mercado; repensar a soberania do proveito próprio em relação ao benefício comunitário; eliminar os interesses meramente mercantis no ensino superior; superar a ideia de desenvolvimento desenfreado e a qualquer custo; repensar estilos de vida consumista e insustentável.

Mudar o que já está estabelecido, no entanto, não é tarefa fácil para quem já está acostumado a reproduzir o paradigma clássico do pensamento e do ensino superior em Design (DAVIS, 2012). Surge, então, um dilema para as escolas tradicionais: devem permanecer fiéis à concepção racional-funcionalista ou devem investir em ajustes que considerem as transformações da realidade social e do próprio campo? (CELASCHI; MORAES, 2013, MORAES, 2014). Poggenpohl (2012) afirma que não só as instituições têm dificuldades para proceder mudança, mas também muitos docentes não possuem a coragem necessária para adotar e praticar abordagens e dinâmicas de ensino diferenciadas, pois, agindo assim, poderiam estar ferindo os valores tradicionais do Design. Essa forma de pensar, no entanto, na opinião de Bohemia e Ghassan (2011) não é adequada, visto que, nas palavras de Celaschi e Formia (2012, p. 10, tradução nossa) as “Profissões e habilidades estão perdendo seus rígidos limites e começando a se fertilizar de forma transversal”. Hoje pode-se observar o surgimento de campos de conhecimento que transcendem os limites disciplinares e que se constroem na ação transdisciplinar.

Segundo os autores Celaschi e Moraes (2013), Friedman (1997), Moraes (1997, 2010, 2014), Niemeyer (2013), o Design do século XXI se apoiar mais nas ciências humanas e sociais do que nas objetivas e exatas, com um olhar voltado para as interações entre componentes bióticos e para o futuro do planeta do que para os objetos do passado industrial. Contudo, de acordo com Landim (2010) e Cardoso (2012), o enfoque dos cursos superiores de Design continua sendo a preparação de mão de obra para o mercado industrial e ignora o grande número de micros e pequenas empresas existentes no mercado brasileiro, sendo que estas não têm a percepção da importância de se investir em Design enquanto estratégia de desenvolvimento. Segundo a pesquisa Diagnóstico do Design Brasileiro (BRASIL; APEX-BRASIL; CENTRO BRASIL DESIGN, 2014), o país vive um processo de desindustrialização desde 2004 e a empregabilidade neste setor tem decrescido nos últimos anos.

Nesse sentido, Landim (2010) sugere que os alunos sejam educados cada vez mais para o empreendedorismo. Eles precisam desenvolver um modelo mental empreendedor com vistas a criar negócios criativos e inovadores que fazem parte do novo modelo econômico em ascensão. Esta afirmação é compartilhada por Manzini (2008, 2011) que fala de uma “próxima economia” que não se limita pelo mercado, mas a partir da multiplicidade de agentes e redes criativas, sociais e

colaborativas e que demandam a formação de competências condizentes as demandas latentes.

Buchanan (2001) contribui afirmando que a atuação do design foi amplificada. Antes se projetavam apenas objetos; hoje são informações, serviços, processos, políticas, ambientes, experiências, cenários. E assim, segundo Friedman (2002, 2012), Norman e Klemmer (2014), surge a necessidade de formar designers com habilidades mais amplas, que não se limitam as técnicas tradicionais.

Neste momento, identificam-se divergências entre os teóricos. Um grupo defende a formação especialista e outro prega a formação generalista (BORJA DE MOZOTA, 2011; MORAES, 2010; NORMAN, 2010; NORMAN; KLEMMER, 2014; PAPANNEK, 1984). Para este último grupo, a prática atual do Design deve ser mais horizontal, integradora e de síntese entre diversas habilidades. Desse modo, o campo teria que encontrar um núcleo comum para todas as suas especialidades, o que poderia ser entendido como fundamentos do conhecimento do Design contemporâneo. No entanto, identificar este domínio de conhecimento não é tarefa fácil, visto que o design vive na intersecção entre a arte, a tecnologia e a ciência (BONSIEPE, 2012; FINDELI, 1990, 2001) e a própria divisão disciplinar nas instituições de ensino dificulta quaisquer movimentos de inter e transdisciplinaridade.

Para Bonsiepe (2011a, 2013a) isso só seria viável com a implementação de mudanças radicais, através da criação de novas estruturas acadêmicas e da adoção de experiências externas ao ambiente formal de ensino. Acreditando no potencial que as IES possuem para proceder estas mudanças, o autor sugere que os designers, por serem profissionais esperançosos e desobedientes ao mesmo tempo, devem intervir nessa realidade com ações projetuais que catalizem as transformações necessárias. Niemeyer (2013, p. 75-76) afirma: “A partir de um processo antropofágico, podemos metabolizar as heranças que recebemos e devolver ao mundo uma proposta nova e genuína que mesmo não sendo ideal trará novos modos de viver. Apresentar ao mundo um novo modelo”. Nesse caso, um novo modelo de educar os Designers.

A crença está na possibilidade de promover o debate e a reflexão, entre professores, pesquisadores e categoria profissional, quanto a práxis da educação superior em design. A ideia é antecipar-se aos problemas e ter a coragem para corrigi-los (BONSIEPE, 2012; NIEMEYER, 2013).

Nas palavras de Poggenpohl (2009, p 3.), a mudança no status quo não ocorre de repente, e não depende apenas uma ou poucas pessoas acreditam que seja necessária, mas porque a ideia da mudança reverbera em muitos indivíduos e instituições ao redor do mundo. As respostas e soluções não são fáceis e, portanto, segundo Findeli (1990, p4), qualquer um que já tenha se confrontado com a educação em design admitiria que propor uma definição satisfatória de design é uma iniciativa bastante arriscada. A situação se torna mais problemática, quando se busca estabelecer como a educação em design deveria ser.

### 3. PROPOSIÇÕES E ENFRENTAMENTOS

Um dos enfrentamentos identificados na pesquisa se refere ao ensino prático da ética profissional. Entende-se que esta questão é inerente a qualquer atividade de trabalho e envolve o conjunto de normas de conduta estabelecidos pela sociedade e pelos profissionais para o exercício da profissão. Entretanto, para os autores pesquisados, estas questões elas são trabalhadas de forma superficial no ensino. Papannek (1984, 1995), já nos anos 1970 defendia que a educação em Design deveria ser sempre pautada pelos ideais ecológicos,

sociais, humanos, filosóficos e éticos. Ken Friedman (2012) também enfatizava essa necessidade, sugerindo que a formação dos designers deveria estabelecer requisitos éticos, por exemplo, como nos cursos de medicina, com o objetivo de preservar a vida e o ecossistema do planeta.

Para Bonsiepe (2012), as críticas feitas a formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho deveriam ser relativizadas. Algumas iniciativas de ensino com esta perspectiva buscam despertar nos estudantes o desejo de atuar em prol da redução da desigualdade social e da resolução de problemas ambientais. Para o autor, não se pode negar a hegemonia do pensamento econômico, “[...] mas uma coisa é aceitá-la como realidade, outra é impô-la como única realidade.” (BONSIEPE, 2012, p. 22). Whiteley (1998), reforçando esta visão, sugere que as normas de conduta da profissão devem ser de conhecimento dos designers. Além disto, eles devem ter consciência da importância do seu protagonismo quando do enfrentamento de problemas projetuais de diferentes ordens.

Nas palavras de WHITELEY (1998 p. 69-70), precisamos de designers criativos, construtivos, capazes de desempenhar seu trabalho com conhecimento, inovação, sensibilidade e consciência. Cabe as escolas de design a responsabilidade de fomentar essas qualidades no aluno e não uma postura de submissão as exigências de um sistema consumista.

Autores como (BONSIEPE, 2012, 2013a; FREITAS, 1999; MANZINI, 2011; PAPANNEK, 1984) preconizam que o aprendizado baseado em problemas reais deva ser uma das principais formas de ensinar o design na atualidade. Através dessa prática, pode haver uma maior possibilidade de integração entre o universo acadêmico, e suas diversas disciplinas, e as indústrias e as iniciativas da sociedade civil. Desse modo, colaborações inter e transdisciplinares são mais propensas a acontecer, em contraponto ao modelo fechado e centralizado nas práticas de projeto, vigente na maioria dos cursos de design do Brasil.

Para Manzini (2011) muito tempo é desperdiçado com exercícios fictícios em sala de aula. O autor propõe que em cada curso de design seja implantado o que ele chama de “Laboratórios de Inovação Social” (Design Lab – a exemplo de seu projeto DESIS) para que os processos de ensino e aprendizagem sejam úteis para além do processo formativo dos alunos, mas para a proposição de soluções projetuais para a comunidade ou região onde os cursos se inserem. Assim, as escolas de design poderiam atuar como agentes de mudança.

Nas palavras de Manzini (2011, p. 11), o modo mais efetivo de preparar os estudantes de design é envolvê-los nos problemas, oportunidades e métodos da atualidade. Com isto, os estudantes têm o potencial de desempenhar um papel significativo na sociedade contemporânea, enquanto simultaneamente se preparam para se tornar designers líderes do futuro.

Proposições como essa demandam novas práticas pedagógicas, sendo que não há nenhum impeditivo legal em adotá-las. A difusão das novas tecnologias, de acordo com Bonsiepe (2011b), também demanda novas abordagens dos docentes, uma vez que alteram as relações de poder entre professores e alunos. O docente não é mais visto como o detentor exclusivo do conhecimento e, portanto, torna-se necessária a existência de uma relação mais viva, dinâmica e colaborativa nas aulas, até mesmo a partir de proposições e indagações dos próprios estudantes, quando engajados.

Há também o fato de que, muitas vezes, os estudantes ingressam ainda imaturos na graduação. Tanto em relação a uma visão limitada sobre o campo do design quanto à sua consciência e sensibilidade ética, estética e cultural. Isso acaba transferindo para o ensino superior a responsabilidade de

nivelar o conhecimento dos estudantes (BERNO, 2013; BONSIEPE, 2012; SILVA, 2004). Assim, a proposta de um ciclo teórico básico, originária da Bauhaus, continua válida. Contudo, a fundamentação básica do design, de acordo com Bonsiepe (2011a, 2012), Findeli (1990, 2001) e De Parker (2013), precisa ser atualizada, considerando a ampliação do espectro de atuação do designer da atualidade, que passa a colaborar na resolução de problemas sociais e não somente nas questões da boa forma. Para De Parker (2013) deve se mover do design centrado no humano para o design centrado na vida.

Quanto ao conjunto de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) para a formação de designers na atualidade, diversas sugestões são feitas pelos autores. Para Bonsiepe (2012), Moraes (2014) e Tschimmel (2004, 2010), fomentar o pensamento reflexivo, crítico, histórico e integral é de fundamental importância para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes. Jacques Giard (1990) sugere que, no período histórico de transição do modelo industrial para a sociedade do conhecimento em que se vive, maior ênfase deve ser dada às noções de sentido e à razão de ser dos objetos de design do que à habilidade técnica de projetá-los em si. Dijon de Moraes (2010) defende a adoção do Metaprojeto como modelo metodológico para a educação em Design, visto que proporciona a reflexão crítica anterior à geração de conceitos e proposições projetuais em si. Nesse sentido, está a proposição de Cardoso (2012) que defende que a educação em Design deva ser erudita em confronto à profissionalização rápida praticada comumente no mercado educacional e, inclusive, permitida pela legislação quando reduziu a carga horária mínima dos cursos superiores de design – conforme a Resolução CNE/CES 2/2007 (BRASIL, 2007).

A superação da postura anti-intelectual da formação tecnicista se faz necessária, visto que os designers que pretendem fazer parte de equipes multidisciplinares na sua atuação profissional precisam saber construir um discurso verbal e científico coerente e inteligente, tanto quanto ter criatividade, capacidade projetual e de expressão visual (BONSIEPE, 2011a; WHITELEY, 1998). Para Friedman (1997, 2012) o ensino do design não deve permanecer apenas treinando os estudantes para reproduzirem objetos, mas sim ensinar uma gama de competências mais amplas firmadas em instrumentos intelectuais como os métodos científicos, o pensamento analítico, lógico e retórico, e habilidades de resolução de problemas. Com o mesmo ponto de vista está Don Norman (2010, tradução nossa) que afirma: “Essa nova geração deve saber sobre ciência e tecnologia, sobre pessoas e sociedade, sobre métodos apropriados de validação de conceitos e propostas”.

Christian Guellerin (2009) também propõe o ensino de competências mais versáteis para que os profissionais do design possam se alimentar e transitar ativa e colaborativamente entre outras áreas do saber enquanto profissionais estrategistas. Dentre as habilidades propostas pelo autor e por outros como Berno (2013), Borja de Mozota (2011) e Cardoso (2012) estão: capacidade de liderança; colaboração e trabalho em equipe; construção de narrativas e capacidade de expressão pessoal; empatia; mentalidade ou instinto maker (aquele que faz por si próprio); pensar sistêmico e holístico; aceitar e gerenciar riscos; autoconsciência.

A amplitude das competências comentadas acima se relaciona com a capacidade de proposição de novos cenários e paradigmas que sejam condizentes com a realidade atual. Para tanto, demanda-se profissionais mais cultos e uma maior presença de disciplinas humanas e sociais nos currículos dos cursos de design (MORAES, 2010, 2014). Nesse sentido,

surgem três conceitos do humanismo contemporâneo que se relacionam com os saberes imateriais e subjetivos, próprios do sentimento humano, que são apontados por Celaschi e Moraes (2013): Futuro, Bem-Estar e Interdependência. Contudo, essas proposições acarretam em um dilema entre a corrente tradicional, tecnicista e linear do paradigma moderno e a possibilidade de um modelo com enfoque mais na formação cidadã e humanista do que na formação para o mercado.

Uma das competências centrais comentada por alguns autores é o empreendedorismo. Considerando o contexto comentado anteriormente de desindustrialização e de crises diversas, o empreendimento de novos negócios e serviços inovadores é um caminho extremamente válido a ser trilhado pelos estudantes em formação. O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e as redes sociais colaborativas possibilitam formas diferentes de trabalhar e de empreender de modo muito mais dinâmico do que há poucos anos atrás. Ideias e iniciativas com propósitos e causas socioambientais e com potencial de crescimento têm muito mais possibilidades de receberem apoio e investimentos diversos nos dias de hoje. A capacidade de empreender, portanto, é uma habilidade que deve ser fomentada nos designers visto ser uma alternativa valiosa em relação à carência de empregos nas indústrias (BERNO, 2013; FLORIDA, 2011; GUELLERIN, 2009, 2012; LANDIM, 2010; MANZINI, 2008).

Essas características e possibilidades do período de transição do século XX para o século XXI fizeram emergir modelos econômicos diferentes do industrial convencional. Apresenta-se aí, a necessidade de conscientização dos estudantes para sua compreensão e atuação naquelas que são chamadas de Economia Criativa e Economia Colaborativa, por exemplo, visto que design, de acordo com o relatório do Ministério da Cultura, representa cerca de 13% do núcleo das atividades criativas no Brasil (BRASIL; APEX-BRASIL; CENTRO BRASIL DESIGN, 2014).

Todas essas proposições acarretariam ajustes consistentes para os cursos de design, seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), currículos e, até mesmo, para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Nesse sentido, cita-se Rita Maria Couto (2008, p., 29), que afirma: “Currículos são programas de longo prazo e modificações em sua estrutura devem ser orientadas não apenas pela experiência cristalizada no passado, mas também por prognósticos ou possíveis cenários futuros”. Compreende-se que seja natural que quaisquer mudanças nas disciplinas, conteúdos, abordagens pedagógicas e estratégias curriculares tragam receios e riscos para seus gestores e professores. No entanto, acredita-se que neste momento da humanidade seja mais sensato propor alternativas futuras do que continuar replicando modelos do passado. Convém atentar, porém, que ajustes que venham a ser realizados devem basear-se na pesquisa e na teoria do design (FRIEDMAN, 1997, 2012), em referências pedagógicas atuais (FREITAS, 1999) e na filosofia geral do design, valorizando não só a técnica e os aspectos científicos do campo, mas, sobretudo, a ética e a estética (FINDELI, 1990, 2001).

Nesse sentido, Friedman (2012) sugere uma taxonomia de áreas do conhecimento que deveriam ser contempladas nos cursos superiores de design de modo formar designers de vanguarda e com conhecimento adequado ao período pós-industrial em que se vive. São elas: (1) Ciências Naturais; (2) Humanidades e Artes Liberais; (3) Ciências Sociais e Comportamentais; (4) Profissões e Serviços Humanos; (5) Artes Aplicadas e Criativas; e (6) Tecnologia e Engenharia. O autor aponta que trabalhar todas essas áreas num único curso

não é tarefa fácil. Contudo, defende sua posição afirmando que a oferta de uma gama mais ampla de conhecimentos facilitaria o processo de tomada de consciência dos designers em formação para que se percebam como profissionais híbridos, com visão mais extensa do campo do design e da sua própria capacidade de atuação no mercado e na sociedade (FRIEDMAN, 1997). Um modelo mais amplo da educação em Design também é defendido por Moraes (2014) em confronto a uma posição dogmática que valoriza apenas o que já está estabelecido.

Muitas dessas proposições demandam que novas escolas de design tenham estilos mais dinâmicos, abertos, múltiplos e transversais; que promovam reflexões críticas frequentemente entre os alunos, professores e gestores; que incorporem e valorizem mais os ideais humanos do que técnicos; e, ainda, que estejam dispostas a estar em processos adaptativos constantes a fim de acompanhar a velocidade dos acontecimentos do terceiro milênio que traz possibilidades revolucionárias para a história da humanidade (CELASCHI; MORAES, 2013; MORAES, 2014).

De forma mais pragmática está Bonsiepe (2013a) que sugere, por exemplo, que o nome das disciplinas deve ser alterado. Para o autor, “Materiais e Processos”, seria “Materialização Industrial do Projeto”, com a inclusão do estudo de sua viabilidade ecológica, além da econômica; “Integração Cultural”, termo mais abrangente, poderia substituir “História da Arte”; ao invés de “Estética”, assim chamada desde o século XVII, sugere “Sócio-dinâmica da Cultura Quotidiana”; “Modos e Ritos de Uso de Artefatos” em substituição à “Psicologia da Percepção”; e “Teoria do Design” poderia se tornar “Discurso do Design”, de modo a não suscitar dúvidas quanto à relação entre teoria e prática. Bonsiepe afirma, entretanto, que uma simples revisão dos termos não é suficiente. O principal é uma reorganização estratégica da educação para o design, com reformulação constante dos programas dos cursos. Como exemplo, ele cita a estrutura de um curso que seria fundamentado em áreas de problemas, sendo que a cada semestre deveriam ser trabalhadas temáticas da realidade social divididas em projetos de curta, média e longa duração.

Outras proposições, que visam estimular a formação transdisciplinar, fazem referência a iniciativas que já ocorrem em alguns cursos internacionais que consiste, por exemplo, na oferta de graus duplos de bacharelado em Design ou à integração de graus entre design e engenharia e administração (LLERAS; TRUMMER, 2012; TEIXEIRA, 2010). Borja de Mozota (2011) afirma que esse tipo de prática formativa cria novos caminhos e oportunidades para o ensino superior no século XXI que podem beneficiar a todos nele envolvidos. Esses rumos sugeridos pela autora, acarretariam um reposicionamento das escolas de design dentro das universidades, passando a fazer parte e a interagir com departamentos e áreas do conhecimento não tradicionais do campo, ou, inclusive, a criação de estruturas acadêmicas inovadoras (BONSIEPE, 2012; LLERAS; TRUMMER, 2012). A internacionalização dos currículos, que poderia promover um cenário de integração e multiplicidade cultural, também surge como uma proposição estimulante para se pensar o ensino superior em Design na atualidade (BONSIEPE, 2011a).

#### 4. AS PREMISSAS PARA O ENSINO DO DESIGN

A partir do corpus analisado e das leituras flutuantes efetuadas, procedeu-se uma organização não estruturada de todo o material com o intuito de se conhecer o contexto emissor das mensagens e identificar indícios iniciais para a sua sistematização. Neste momento, ocorreu a seleção das unidades de análise temáticas, sendo o processo orientado

pela questão da pesquisa que necessitava ser respondida. Na sequência, procedeu-se a organização destas unidades em categorias, caracterizando-se a operação como o agrupamento e reagrupamento de elementos textuais segundo o seu sentido, contemplando o emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos.

As categorias identificadas compreendem o conjunto de premissas ou proposições para a Ensino Superior do Design. A seguir apresenta-se uma descrição destas categorias. Ao final das descrições, apresenta-se um quadro (Quadro 1) referente ao processo de constituição destas categorias. O quadro foi construído da seguinte maneira: na primeira coluna está o nome da categoria eleita; na segunda coluna, estão reunidos os aspectos identificados como problemas ou necessidade de mudanças no Ensino do Design; na terceira coluna, as proposições para o enfrentamento destes problemas; na última coluna, apresenta-se a relação de autores e bibliografias utilizadas para a proposição da categoria.

##### 4.1 Incentivar o empreendedorismo

Esta premissa pressupõe o fomento a criação de negócios e ou produtos próprios, construídos por meio do esforço e capacidade do estudante que assume riscos e transpõe obstáculos para tanto. Entretanto, para atingir tal objetivo o estudante precisa estagiar e/ou trabalhar em empresas da área. A experiência permite, por exemplo, o aprendizado prático da profissão; o contato com os desejos, necessidades, forma de pensar e agir do público em geral; o enfrentamento dos problemas que assolam o campo; a avaliação das oportunidades em nichos mercadológicos em constituição ou expansão; dentre outras. Além disto, a questão da inovação e criatividade adquirem grande relevância para o sucesso deste tipo de iniciativa.

##### 4.2 Nivelar a formação

Esta premissa pressupõe a necessidade da oferta de um módulo básico para a formação comum a todas as habilitações do Design. Neste módulo estariam organizadas as disciplinas de cunho teórico geral, de desenvolvimento criativo e de reflexão crítica. Endente-se que esta premissa está em conformidade com o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design (BRASIL, 2004), que aborda os conteúdos básicos para o Design, a saber: estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, dentre outras. Ocorre, no entanto, que o maior desafio desta primeira etapa está relacionado a mediação do processo de ensino-aprendizagem, da prática de estudos, da investigação científica e da produção acadêmica. As demais disciplinas devem ser ofertadas segundo à formação específica de cada habilitação.

##### 4.3 Desenvolver estrategistas

Esta premissa acredita na importância da formação continuada de Designers estrategistas. Atualmente as empresas vivenciam o acirramento da competitividade devido, fundamentalmente, a internacionalização, a abertura de novos mercados, aos novos processos de gerencia, a necessidade de constantes investimentos em inovação, a gestão da marca, a mudança no perfil do consumidor, dentre outros. Estes fatos fazem com que o processo de geração e implementação de estratégias competitivas e inovadoras ganhe grande importância. Entretanto, dado a imprevisibilidade do ambiente organizacional, o conhecimento quanto a formulação de estratégias advém de

um processo contínuo de aprendizado. Alguns desses aprendizados envolvem estratégias que visam: maior atenção a qualidade, preocupação quanto a estética e conforto do produto ou serviço; redução do custo de produção; busca de vantagens competitivas; foco na customização e exclusividade; dentre outras.

#### 4.4 Pensar a ética na atuação profissional

Esta premissa fomenta a colaboração e responsabilidade profissional e assume o compromisso com a formação ética. Para tanto, sugere o debate quanto aos princípios éticos que orientam a profissão e que regulam as relações entre os envolvidos. Neste sentido, o debate para a unificação dos diversos códigos de ética que indicam as normas de conduta que orientam a atividade profissional do design – tais como os Códigos de Ética Profissional do Designer Gráfico (ADG Brasil, s/d) ou do Design de Interiores (ABD, s/d) - e que regulam suas relações com a classe, clientes, empregados e a sociedade deve ser uma prioridade na atualidade.

#### 4.5 Educar para o social

Esta premissa considera importante uma formação social. As transformações mundiais levam à reflexão quanto ao papel social do Design. Segundo Margolin (2002), com o advento do termo Design Social, a questão passou a pressupor a existência de dois modelos de Design. O primeiro, com foco no social e, o segundo, no mercado. Para Redig (2011), a preocupação com o social é algo inerente a profissão. Entretanto, o Design desenvolvido apenas para atender interesses mercantis sem preocupações sociais, não pode ser considerado Design. Dentre as proposições que servem de base para um raciocínio quanto ao papel social do Design, destacam-se a acessibilidade, a qualidade da comunicação, a facilitação de informações, a utilidade pública, ao engajamento político, a relevância do projeto e as necessidades reais dos usuários, ao impacto sócio ambiental, etc. Sendo assim, esta premissa propõe o debate quanto aos seguintes ideais: servir à sociedade, ser solidário, ser sustentável, reduzir o impacto social e ambiental da atividade, valorizar as tradições culturais e buscar a emancipação tecnológica do país.

#### 4.6 Valorizar os ideais humanistas (Direitos humanos)

Esta premissa pressupõe que sejam trabalhados em sala de aula os valores de solidariedade, fraternidade, cooperação, responsabilidade, verdade e igualdade. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a) já aponta os princípios que devem ser observados para tanto, implicando nos preceitos de igualdade, liberdade e justiça que devem guiar as ações das IES quanto ao acesso ao ensino por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos; a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos; a construção de projetos coletivos; a articulação das diferentes áreas do conhecimento; ao compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos; a formação de agentes sociais de educação em direitos humanos. Esta premissa visa a constituição de uma sociedade justa, respeitadora, honesta e não violenta, onde os direitos se tornam práticas naturais e fazem parte de própria cultura.

#### 4.7 Repensar as estruturas acadêmicas

Esta premissa não pretende negar a estrutura vigente, mas fomentar uma reflexão quanto aos descompassos existentes entre as IES e as necessidades da sociedade atual. Acredita-se que a necessidade de mudanças possa ser prognosticada mediante uma prospecção e análise de cenários futuros. Entende-se por estruturas acadêmicas a forma de organização

do conhecimento científico. No Brasil esta organização, que compete ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolve quatro níveis: 1) Grande área, ao aglomerado de áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos; 2) Área do conhecimento, ao conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação; 3) Subárea, a segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos; 4) Especialidade, envolvendo temáticas da atividade de pesquisa e ensino. Associada a esta classificação, encontramos diversas tipologias de cursos - subordinadas a regulamentações, pareceres, diretrizes curriculares nacionais específicas para cada curso - que expressam os objetivos específicos do curso, do currículo, da matrícula, do calendário acadêmico, etc.

#### 4.8 Focar na aprendizagem baseada em problemas

Esta premissa entende que compete ao professor criar situações para a produção ou construção do conhecimento por parte dos estudantes. A afirmação contrapõe-se as tendências tradicionais de ensino onde o professor é quem domina e transmite o saber de forma eminentemente expositiva, onde a aquisição do conhecimento se fundamenta exclusivamente na experiência do professor em uma área de atuação específica. Neste modelo não existe espaço para o pensamento crítico, criatividade e autonomia. Ao contrário do ensino tradicional, a aprendizagem baseada em problema adota técnicas que apresentam aos estudantes um problema, estimulando-os a buscarem subsídios para resolvê-lo. Os estudantes, reunidos em grupos de trabalho, identificam o problema, investigam, debatem, interpretam e produzem possíveis soluções ou recomendações. Ela se caracteriza por ser uma técnica de ensino e aprendizagem centrada no aluno, ao invés de outras, que são centradas no professor.

#### 4.9 Aceitar os novos paradigmas

Nascido no berço industrial e tendo sua trajetória pautada pela modernidade, o Design passa por transformações e reconfigurações na contemporaneidade. Algumas destas, colocam em discussão o papel do designer no processo criativo, envolvendo debates quanto aos ambientes colaborativos, participativos e de cocriação. Para estas abordagens, a atividade profissional se aproxima naturalmente de temáticas como participação, inovação e cidadania. Além disto, percebe-se também uma tendência para inclusão de serviços e sistema-produto como produtos resultantes da ação do designer, ou seja, percebe-se uma desmaterialização do produto proveniente da atividade. Estas tendências se baseiam em paradigmas científicos que expressam verdades transitórias. O conhecimento é pensado como fragmentado, temático e não disciplinar, demandando uma outra prática de ação para o desenvolvimento humano. Estas práticas se traduzem por novos sistemas organizacionais, tecendo uma malha inovadora e empreendedora.

#### 4.10 Fomentar o pensamento crítico reflexivo

Esta premissa se alicerça na crença de que o ambiente acadêmico deve ser propício ao processo de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Entende-se por pensamento crítico a capacidade dos sujeitos de identificar, analisar, avaliar e raciocinar sobre argumentos a fim de se chegar a uma conclusão lógica e racional de forma clara, exata, precisa, relevante, profunda, abrangente e lógica, em resposta a uma observação, experiência, argumento ou expressão

verbal ou escrita. Para o Design o pensamento crítico reflexivo adquirir grande relevância no processo de resolução de problemas projetuais. Definir bem o problema, observá-lo de diferentes perspectivas, pensar lateralmente são algumas das estratégias adotadas. Neste sentido, o design Thinking se apresenta uma proposta para ação, envolvendo o conjunto de métodos e processos para abordar problemas, relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas para sua resolução.

#### 4.11 Estimular a transdisciplinaridade

Esta premissa propõem uma nova compreensão da realidade por meio da articulação de conhecimentos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade do mundo real. Este tipo de pensamento, propõem uma atitude de abertura ao outro e seu conhecimento, respeitando as individualidades de cada um. Ele é exposto no manifesto da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), sendo o método de investigação fundamentado em três pilares, a saber: os diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluso e a complexidade. Neste método, a lógica do terceiro incluso aceita o cruzamento de

diferentes perspectivas, a partir do qual se constrói um sistema coerente, para uma melhor compreensão dos fenômenos científicos, sociais e políticos.

#### 4.12 Focar nas economias emergentes

Os países de economia emergente possuem uma base industrial em franco desenvolvimento, um padrão de vida e Índice de Desenvolvimento Humano variando entre médio e elevado. Até pouco tempo estas economias se baseavam apenas em commodities. Hoje, elas se apresentam como potenciais competidores na economia global. Neste sentido, a inovação ganha papel fundamental nesta competitividade. A riqueza cultural, a diversidade social, o território, o custo de produção, a escala e formas de distribuição de bens e serviços, passam a ser pensadas como um diferencial para o desenvolvimento destas economias. Neste sentido, as proposições no âmbito do Design passam obrigatoriamente por soluções inovadoras, mais efetivas e menos custosas, tanto para o consumo local quanto o global, com o objetivo de agregar valor aos bens de produção, contribuindo para a construção de marcas significativas da cultura local.

Quadro 1: Processo de constituição das categorias / premissas.

PREMISSA	PROBLEMAS CONSTATADOS	PROPOSIÇÕES E ENFRENTAMENTOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
<b>NIVELAR A FORMAÇÃO</b>	Imaturidade dos alunos ao ingressarem na graduação. Pouco consciência/sensibilidade cultural, ética e estética. Pouco engajamento social e político. Experiência projetual ausente e visão limitada do campo de conhecimento.	Nivelar o conhecimento dos jovens estudantes. Conceber ciclo teórico básico comum a todas as habilitações.	BERNO (2013). BONSIPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b). FINDELI (1990, 2001). NORMAN (2010). NORMAN; KLEMMER (2014). PAPANEK (1984, 1985).
<b>DESENVOLVER ESTRATEGISTAS</b>	Formação especialista. Deslocamento do papel do designer de detentor do <i>know-how</i> para o papel do estrategista. Mudança da postura do profissional de Design.	Formar generalistas. Desenvolver habilidades chamadas <i>soft skills</i> . Fomentar o trabalho em equipe, a comunicação pessoal, o pensamento sistêmico, etc. Valorizar as competências mais versáteis e não tradicionais do Design.	BERNO (2013). BUCHANAN (1992). CARDOSO (2012). CELASHI; MORAES (2013). FRIEDMAN (1997, 2002, 2012). GUELLERIN (2009, 2012). NORMAN (2010). NORMAN; KLEMMER (2014). PAPANEK (1984, 1985).
<b>PENSAR A ÉTICA NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Ética restrita às questões da prática profissional e não às questões mais profundas da existência humana.	Fomentar a colaboração e responsabilidade. Assumir compromisso com a formação ética. Prover debates quanto aos princípios éticos que orientam a profissão e que regulam as relações entre os envolvidos.	BONSIPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b). PAPANEK (1984, 1995). SOUZA LEITE (2006, 2014). WHITELEY (1998).
<b>EDUCAR PARA O SOCIAL</b>	Não há preocupação social. O Design não é um instrumento para mudanças sociais. O ensino do Design perpetua o status quo.	Educar com foco no social. Fomentar a desobediência projetual. Formar designer-cidadãos críticos e atuantes ao invés de apáticos e obedientes.	BONSIPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b). BRUNETTI (1999). CARDOSO (2012). FINDELI (1990, 2001). FRIEDMAN (2002, 2012). MANZINI (2008, 2011). MARGOLIN (2002). WHITELEY (1998).
<b>VALORIZAR OS IDEIAS HUMANISTAS</b>	Educação voltada para as técnicas do fazer e para competição no mercado de trabalho. Dicotomia entre formação profissional e humanística. Iniciativas tímidas quanto ao enfrentamento das questões sociais, políticas, ecológicas e econômicas.	Incorporar valores humanísticos no ensino. Trabalhar valores de solidariedade, fraternidade, cooperação, responsabilidade, verdade, igualdade, etc. Debater o impacto ambiental da ação do homem e os caminhos para o desenvolvimento sustentável.	CELASHI. MORAES (2013). MANZINI (2008, 2011). MORAES (1997, 2010). PAPANEK (1984, 1995). WHITELEY (1998).
<b>REPENSAR AS ESTRUTURAS ACADÊMICAS</b>	Estrutura educacionais antiquadas. Departamentalização das IES. Lentidão e falta de ousadia na proposição e implementação de mudanças. Repetição ou reafirmação de saberes, sem espaço para a construção do novo.	Identificar quais fatores influenciam, retardam e afetam o processo de tomada de decisão nas IES. Utilizar processos e tecnologias de gestão organizacional. Propor novas estruturas para o processo decisório.	BONSIPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b). CELASHI. MORAES (2013). LLERAS. TRUMMER (2012).
<b>FOCAR NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS</b>	O ensino como mercadoria. Predominância de interesses privados sobre os interesses comunitários. Perpetuação do materialismo e da fragmentação. Estilo de vida consumista. Exercícios e projetos desvinculados da realidade.	Direcionar o ensino para resolução de problemas com vistas a reduzir a desigualdade social. Fomentar o aprendizado baseado em problemas que assolam a comunidade, oportunizando o exercício de novas abordagens, métodos e processos de Design.	BONSIPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a). FREITAS (1999). FRIEDMAN (1997, 2002, 2012). MANZINI (2008, 2011). PAPANEK (1984, 1995). SOUZA LEITE (2006, 2014).

**Quadro 1:** Processo de constituição das categorias / premissas (Continuação).

PREMISSA	PROBLEMAS CONSTATADOS	PROPOSIÇÕES E ENFRENTAMENTOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
<b>ACEITAR OS NOVOS PARADIGMAS</b>	Ortodoxia funcionalista e positivismo com pretensões de universalização do conhecimento. Um arcabouço de premissas que determinam o correto processo de conhecer, saber e criar. Mudanças não são bem aceitas. Modelo de Design inadequado.	ACEITAR as mudanças no papel do Design e ter consciência do potencial do campo para o desenvolvimento humano. Abraçar as perspectivas teóricas plurais, múltiplas e multiculturais.	BUCHANAN (1992, 2001). DAVIS (2012). MORAES (1997, 2010). SOUZA LEITE (2006, 2014). WHITELEY (1998).
<b>FOMENTAR O PENSAMENTO CRÍTICO REFLEXIVO</b>	Foco do ensino no Design baseado puramente nas habilidades técnicas reprodutivas.	Superar a postura empirista em favor de um discurso científico coerente e inteligente. Trabalhar com métodos científicos. Fomentar o pensamento inventivo como suporte para a autonomia e individualidade.	BONSIEPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b). FRIEDMAN (1997, 2002, 2012). GIARD (1990). MORAES (1997, 2010). NORMAN (2010). NORMAN; KLEMMER (2014). WHITELEY (1998).
<b>ESTIMULAR A TRANSDISCIPLINARIDADE</b>	Divisão disciplinar. Profissões e habilidades estão perdendo os rígidos limites impostos pelos campos do saber.	Fomentar abordagens pedagógicas que visam à unidade do conhecimento entre disciplinas. Aceitar a existência de campos de conhecimento híbridos que transcendem os limites de cada disciplina.	BONSIEPE (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b). BORJA DE MOZOTA (2011). CELASHI; FORMIA (2012). FRIEDMAN (1997, 2002, 2012). MORAES (1997, 2010). NORMAN; KLEMMER (2014). GUELLERIN (2009, 2012). LLERAS; TRUMMER (2012).
<b>FOCAR NAS ECONOMIAS EMERGENTE</b>	Ruína de modelos econômicos e industriais. Design preso na armadilha do sucesso industrial. A crise que assola o mundo.	Fortalecer a atuação criativa e colaborativa dos designers nas economias emergentes. Enfatizar o sentimento de pertencimento dos designers as comunidades criativas. Desenvolver capacidade de criação de cenários possíveis.	BRASIL; APEX-BRASIL; CENTRO BRASIL DESIGN (2014). BUCHANAN (2014). FLORIDA (2011). GUELLERIN (2009, 2012). MANZINI (2008, 2011). MORAES (1997, 2010).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa acredita-se ter contribuído para qualificar a reflexão quanto ao ensino do Design no Brasil ao mapear e organizar perspectivas teóricas diversas sobre o tema que podem ser utilizadas para outras investigações acerca do tema.

Mesmo tendo a Ensino Superior em Design a principal missão de formar mão de obra para o mercado do trabalho, entende-se que seja importante ter consciência da complexidade do mundo na atualidade, decorrente das rápidas transformações e das incertezas que se fazem presentes. Os futuros designers, frente a esse contexto, enfrentarão desafios diversos, visto que se espera que o fruto de seu trabalho seja composto por propostas e soluções socialmente desejáveis, economicamente viáveis, tecnologicamente realizáveis, ambientalmente louváveis, e culturalmente justificáveis.

Entretanto, transferir esta responsabilidade para estes estudantes é no mínimo uma atitude irresponsável e falaciosas. Estes estudantes se encontram em processo de aprendizado e treinamento para ingresso no mundo profissional e não detêm, ainda, do tempo e dos recursos para resolver todos os problemas complexos que existem (BENNETT, 2012). No entanto, considera-se fundamental que durante o processo formativo, sejam providas condições para que os estudantes se tornem designer-cidadão conscientes engajado e crítico (Whiteley, 1998).

Entende-se que não existe uma única perspectiva de ensino-aprendizagem para tanto, e que a tarefa de formar designer-cidadão consiste em um dos maiores desafios do campo. Nesse sentido, assume-se que as novas escolas de design devem ser múltiplas, transversais, fluidas, abertas, dinâmicas. Devem fornecer conteúdos culturais, históricos, críticos e reflexivos em maior escala, incorporando mais valores humanos do que técnicos. Além disto, devem passar por constantes processos de revisão. No entanto, considerando-se as perspectivas estudadas pode-se inventariar um conjunto de premissas quanto ao ensino do Design. Neste momento, não se procede um julgamento

destas premissas. Assume-se que sejam perspectivas úteis para a compreensão da temática estudada, considerando-se as abordagens múltiplas estudadas.

Para finalizar, não se pretende esgotar a temática investigada, mas ampliar o debate e a reflexão. As proposições aqui apresentadas devem ser pensadas como um empenho para indicar novas bases para o ensino e pesquisa em Design a partir de uma visão de mundo não materialista, não positivista, não agnóstica e não dualística. Antes, uma perspectiva pedagógica que sugere a adoção da Teoria da Complexidade como arcabouço teórico útil no esforço de se compreender as mudanças que assolam o mundo, pois desafia as suposições convencionais de estabilidade, equilíbrio e linearidade.

## REFERÊNCIAS

- [1]. ADG Brasil. Código de Ética Profissional do Designer Gráfico. Porto Alegre: Associação dos Designers Gráficos, S/d. Disponível em: <<http://www.adg.org.br>> Acesso em: 11 abr. 2016.
- [2]. ABD. Código de Ética. São Paulo: Associação Brasileira de Designers de Interiores, S/d. Disponível em: <<http://www.abd.org.br/novo/codigo-de-etica.asp>>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- [3]. BENNETT, Audrey. Good Design is Good Social Change: Envisioning an Age of Accountability in Communication Design Education. *Visible Language*, v. 46, n. 1/2, p. 66-78, 2012.
- [4]. BERNO, Tom. 5 Dangerous Ideas for the Future of Design Education. 2013. Disponível em: <<http://dmiallog.blogspot.com.br/2013/09/5-dangerous-ideas-for-future-of-design.html>>. Acesso em: 23 nov. 2013.
- [5]. BOHEMIA, Erik; GHASSAN, Aysar. Opening Doors: Broadening Designers' Skill Set. In: WORLD CONFERENCE ON DESIGN RESEARCH, 4., 2011, Delft, The Netherlands. Diversity and Unity: Proceedings of IASDR2011. Delft, The Netherlands: N.F.M. Roozenburg, L.L. Chen & P.J. Stappers, 2011.



- [6]. BONSIÉPE, Gui. Design como Prática de Projeto. São Paulo: Blucher, 2012.
- [7]. BONSIÉPE, Gui. Design, Cultura e Sociedade. São Paulo: Blucher, 2011a.
- [8]. BONSIÉPE, Gui. Reflections on a Manifesto for Design Education 2011. In: BENNET, Audrey G; VULPINARI, Omar (Ed.). ICOGRADA Design Education Manifesto 2011. [S.l.]: International Council of Graphic Design Associations, 2011b. p. 50-53.
- [9]. BONSIÉPE, Gui. Sobre a Aceleração do Período de Semi-Desintegração dos Programas de Estudo de Design. Palestra na Faculdade de Arquitetura na Universidade de São Paulo em 15 de maio de 2013. 2013a.
- [10]. BONSIÉPE, Gui. Tendências e antitendências no design industrial. In: MORAES, Dijon de; CELASCHI, Flaviano (Org.). Caderno de Estudos Avançados em Design: Design e Humanismo. v. 7. Barbacena: EdUEMG, 2013b. p. 61-69.
- [11]. BORJA DE MOZOTA, Brigitte. Design Economics-Microeconomics and Macroeconomics: Exploring the Value of Designer's Skills. In: Researching Design Education: Symposium Proceedings. Aalto, Finland: Cumulus Association/Design Research Society – DRS, 2011. p. 17-39.
- [12]. BRASIL. MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; APEX-Brasil – Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos; CENTRO BRASIL DESIGN. Diagnóstico do Design Brasileiro. Brasília: [s.n.], 2014.
- [13]. BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 5/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Brasília, DF. 08, mar. 2004.
- [14]. BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 2/2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF. 18, jun. 2007.
- [15]. BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria especial dos direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 2007a.
- [16]. BRUNETTI, Márcia Elizabeth. A Educação e o Compromisso Ético do Designer/Professor. 1999. 120 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1999.
- [17]. BUCHANAN, Richard. Informação obtida durante palestra do Professor Richard Buchanan, no dia 30 de setembro de 2014, durante o 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, realizado em Gramado/RS.
- [18]. BUCHANAN, Richard. Design Research and the New Learning. Design Issues, v. 17, n. 4, outono, 2001. p. 3-23.
- [19]. BUCHANAN, Richard. Wicked Problems in Design Thinking. Design Issues, v. 8, n. 2, primavera, 1992. p. 5-21.
- [20]. CARDOSO, Rafael. Design para um Mundo Complexo. São Paulo: Cosac & Naif, 2012.
- [21]. CELASCHI, Flaviano; FORMIA, Elena Maria. Education for Design Processes: The Influence of Latin Cultures and Contemporary Problems in Production Systems. In: FORMIA, Elena Maria (Ed.). Innovation in Design Education: Theory, Research and Processes to and from a Latin Perspective. Torino: Umberto Allemandi & C., 2012. p. 9-18.
- [22]. CELASCHI, Flaviano; MORAES, Dijon de. Futuro, Bem-Estar, Interdependência: Palavras-Chave para o Design Contemporâneo. In: MORAES, Dijon de; CELASCHI, Flaviano (Org.). Caderno de Estudos Avançados em Design: Design e Humanismo. v. 7. Barbacena: EdUEMG, 2013. p. 35-60.
- [23]. COUTO, Rita Maria de Souza. Escritos sobre Ensino de Design no Brasil. Rio de Janeiro: RioBook's, 2008.
- [24]. DAVIS, Meredith. Leveraging Graduate Education for a More Relevant Future. Visible Language, v. 46, n. 1/2, p. 110-121, 2012.
- [25]. FINDELI, Alain. Moholy-Nagy's design pedagogy in Chicago (1937-46). Design Issues, v. 7, n. 1, 1990. p. 4-19.
- [26]. FINDELI, Alain. Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological and ethical discussion. Design Issues, v. 17, n. 1, 2001. p. 5-17.
- [27]. FLORIDA, Richard. A Ascensão da Classe Criativa: e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano. Tradução de Ana Luiza Lopes. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- [28]. FREITAS, Sydney Fernandes de. A Influência de Tradições Acríticas no Processo de Estruturação do Ensino/Pesquisa de Design. 1999. 429 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- [29]. FRIEDMAN, Ken. Design Curriculum Challenges for Today's University. In: Proceedings of Enhancing the Curricula, Centre for Learning and Teaching in Art and Design, London, UK, 2002. p. 27-63
- [30]. FRIEDMAN, Ken. Design Science and Design Education. In: MCGREGORY, Peter (Ed.). The Challenge of Complexity. Helsinki: University of Art and Design UIAH, 1997. p. 54-72
- [31]. FRIEDMAN, Ken. Models of Design: Envisioning a Future Design Education. Visible Language, v. 46, n. 1/2, p. 132-153, 2012.
- [32]. FRY, Tony. Dead Institution Walking: The University, Crisis, Design and Remaking (Hot Debate). Design Philosophy Papers, v. 1, n. 5, p. 267-282, 2003.
- [33]. GIARD, Jacques R. Design Education in Crisis: The Transition from Skills to Knowledge. Design Issues, v. 7, n. 1, p. 23-28, 1990.
- [34]. GUELLERIN, Christian. Design Education: The New Deal (Part I – V). 2009. Disponível em: <<http://christianguellerin.lecolededesign.com/2009/04/16/design-education-and-globalisation-the-new-deal-part-i/>>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- [35]. GUELLERIN, Christian. Design Schools: From Creation to Management, From Management to a New Entrepreneurship. In: FORMIA, Elena Maria (Ed.). Innovation in Design Education: Theory, Research and Processes to and from a Latin Perspective. Torino: Umberto Allemandi & C., 2012. p. 49-53.
- [36]. LANDIM, Paula da Cruz. Design, Empresa, Sociedade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- [37]. LLERAS, Silvia; TRUMMER, Juliane. Reflections on Design Education in a Changing World. Design Management Review, v. 23, n. 4, p. 14-22, 2012.
- [38]. MANZINI, Ezio. Design para a Inovação Social e Sustentabilidade: Comunidades Criativas, Organizações Colaborativas e Novas Redes Projetuais. Coordenação de tradução Carla Cipolla; equipe Elisa Spampinato, Aline Lys Silva. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- [39]. MANZINI, Ezio. Design Schools as Agents of (Sustainable) Change: A Design Labs Network for an Open Design Program. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR DESIGN EDUCATION RESEARCHERS, 1, 2011, Paris, França. Researching Design Education: Symposium Proceedings.

- Aalto, Finland: Cumulus Association/Design Research Society – DRS, 2011. p. 9-16.
- [40]. MARGOLIN, Victor. A Social Model of Design: Issues of Practices and Research. *Design Issues*, vol. 18, no 4, Abril de 2002.
- [41]. MONTEIRO, Cláudia Cirineo Ferreira. O Ensino do Design no MERCOSUL: Uma Proposta para a Integração. 2013. 186 f. Tese (Doutorado – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- [42]. MORAES, Dijon de. *Limites do Design...* São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- [43]. MORAES, Dijon de. *Metaprojeto: O Design do Design*. São Paulo: Blucher, 2010.
- [44]. DE MORAES, Dijon.; DIAS, M. R. A. C. (Org.) ; SALES, R. B. C. (Org.) . *Cadernos de Estudos Avançados em Design - Historia / History (Bilingue)*. Barbacena/MG: EdUEMG, 2014. v. 9. 172p.
- [45]. NICOLESCU, Basareb. O Manifesto da Transdisciplinaridade. 2. ed. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2001.
- [46]. NIEMEYER, Lucy. Design e Humanismo: Por um Novo Modelo. In: MORAES, Dijon de; CELASCHI, Flaviano (Org.). *Caderno de Estudos Avançados em Design: Design e Humanismo*. v. 7. Barbacena: EdUEMG, 2013. p. 71-78.
- [47]. NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: Origens e Instalação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.
- [48]. NORMAN, A. Donald. *Why Design Education Must Change*. 2010.
- [49]. NORMAN, Don; KLEMMER, Scott. *State of Design: How Design Education Must Change*. 2014.
- [50]. OCKERSE, Thomas. Learn from the Core Design from the Core. *Visible Language*, v. 46, n. 1/2, p. 80-93, 2012.
- [51]. PAPANÉK, Victor. *Arquitetura e Design: Ecologia e Ética*. Tradução: Departamento Editorial de Edições 70. Lisboa: Edições 70, 1995.
- [52]. PAPANÉK, Victor. *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. 2 ed. ampl. rev. London: Thames & Hudson, 1984.
- [53]. POGGENPOHL, Sharon Helmer. *Envisioning a Future Design Education: an Introduction*. *Visible Language*, v. 46, n. 1/2, p. 8-18, 2012.
- [54]. POGGENPOHL, Sharon Helmer. *Time for Change: Building a Design Discipline*. In: POGGENPHOL, Sharon Helmer; SATO, Keiichi (Ed.). *Design Integrations: Research and Collaboration*. Bristol, UK: Intellect, 2009.
- [55]. REDIG, Joaquim. Design: responsabilidade social no horário do expediente. In: BRAGA, Marcos da Costa (Org.). *O papel social do design gráfico: história, conceitos e atuação profissional*. São Paulo: Senac, 2011 p.86-113.
- [56]. SENAI-SP. *Aspectos do Design I*. São Paulo: Ed. SENAI, 2011.
- [57]. SILVA, Júlio César Caetano da. *Que designers estamos formando?* In: MAGALHÃES, Eliane; BOZZETTI, Norberto José Pinheiro; BASTOS, Roberto Severo. *Pensando design*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2004. p.87-93.
- [58]. SOUZA LEITE, João de. *De Costas para o Brasil: O Ensino de um Design Internacionalista*. In: MELO, Chico Homem de (Org.). *O Design Gráfico Brasileiro: Anos 60*. São Paulo: Cosac & Naif, 2006.
- [59]. SOUZA LEITE, J. (Org.); MAGALHAES, A. (Org.). *Encontros / Aloisio Magalhães*. 01. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2014. v. 01. 264p.
- [60]. TEIXEIRA, Carlos. *The Entrepreneurial Design Curriculum: Design-Based Learning for Knowledge-Based Economies*. *Design Studies*, v. 31, n. 4, p. 411-418, 2010.
- [61]. TSCHIMMEL, Katja. *A New Discipline in Design Education: Cognitive Processes*. In: *International Engineering and Product Design Education Conference*. 2-3 september 2004 delft the Netherlands.
- [62]. TSCHIMMEL, Katja. *Sapiens e Demens no Pensamento Criativo do Design*. 2010. 574 f. Tese (Doutorado – Departamento de Comunicação e Arte), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2010.
- [63]. WHITELEY, Nigel. *O Designer Valorizado*. *Arcos*, v. 1, n. único, p. 73-95, 1998.