

CAPÍTULO 2

O Ensino de Design no Brasil

Nesse texto direciono inicialmente minha atenção para alguns momentos e fatos dos percursos da Escola de Ulm e da ESDI, duas instituições contemporâneas situadas em contextos diferentes, experiências que se cruzam a partir da escolha do modelo da escola alemã como referencia para a criação do curso da ESDI.

A importância da Hochschule für Gestaltung Ulm para a pedagogia do design é incontestável, assim como sua influência predominante na fundamentação da educação formal em design no Brasil, fortemente consubstanciada nos parâmetros que guiaram a concepção da Escola Superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro, foco da propagação de idéias que firmaram originalmente no país um paradigma para o campo de conhecimento do setor, assim como para a estruturação curricular do ensino superior em design. Diversos alunos formados na ESDI tornaram-se professores em outras instituições de ensino da área e participaram das comissões de criação dos currículos mínimos, contribuindo para a disseminação de seu modelo.

A matriz “esdiana” não foi episódio exclusivo nesse período de instalação da formação superior em design. O Instituto de Arte Contemporânea do MASP (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo) fundado em 1951, o curso técnico de desenho industrial instituído em 1957 na Universidade Mineira de Arte - UMA, origem da atual Escola de Design do Universidade Estadual de Minas Gerais, e a seqüência de Desenho Industrial criada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em 1962, de alguma forma, também tiveram ressonância nos rumos da educação formal em design. Entretanto, ainda estão por merecer registros mais abrangentes e completos sobre sua história.

Para o relato sobre a HfG e a ESDI, adoto a perspectiva do projeto pedagógico e do currículo como discurso que expressa uma noção particular do conhecimento, através do qual se manifesta uma visão de mundo e da sociedade. Assumo também uma abordagem epistemológica tomando os fatos como idéias, inserindo-os num contexto de pensamentos, como diz Japiassu (1991), de forma a refletir criticamente sobre aspectos significativos da formação dessas escolas.

Em seqüência, apresento uma síntese de manifestações críticas preliminares ao modelo pedagógico em vigor. Finalmente, para efeito de contextualização dis-

corro sobre as questões centrais do ensino em design sob o ponto de vista do Currículo Mínimo e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.1 Experiências pedagógicas fundadoras

2.1.1 O discurso pedagógico na Escola de Ulm

A Hochschule für Gestaltung Ulm teve origem em uma ação de resistência anti-nazista, no período posterior à segunda guerra na Alemanha, com a fundação da Ulmer Volkshochschule em 1946. Em homenagem a Hans e Sophie Scholl, jovens executados pelos nazistas em 1943, Inge Scholl e seu marido Otl Aicher, engajados no movimento de reconstrução e redemocratização em que estava envolvido o país, criaram essa instituição cuja proposta inicial tinha, nos estudos das ciências sociais e políticas, o meio de consolidação de seus objetivos políticos, culturais, profissionais e pedagógicos, norteados por compromissos progressistas, democratas e internacionalistas explicitados no documento de fundação.

A impetuosa convicção antifascista, segundo Herbert Lindinger (1988), consolidou-se como uma fundação privada que teria independência em relação à burocracia cultural conservadora da época, postura necessária considerando-se os propósitos de crítica social afirmativa. Por outro lado, cabe notar, a concretização do projeto foi possível graças ao apoio financeiro do governo americano como parte do esforço de reconstrução alemã.

O contato com antigos membros da Bauhaus, e a posterior incorporação destes ao grupo mentor da fundação, resultou na primeira transformação no projeto original de forte inspiração ideológica e humanista. Seus objetivos iniciais foram redirecionados, elegendo-se o ensino de design como campo para tratar das manifestações sociais e do indivíduo na sociedade. Em 1954, foi nomeado como primeiro diretor Max Bill, escultor alemão e ex-aluno da Bauhaus, partidário da orientação estético-formal na abordagem do design. Sua expectativa era de que a HfG Ulm - Hochschule für Gestaltung Ulm, seria uma experiência de enriquecimento da diretriz estético-formal da Bauhaus.

No folheto de fundação do curso, a missão e alicerces conceituais da HfG foram explicitados por Bill: a continuidade do pensamento da Bauhaus, o treinamento técnico associado à educação em linhas modernas e racionais como base para o desenvolvimento de um espírito construtivo, com sentido de responsabilidade social, e direcionado para o trabalho cooperativo. Assumia-se a tarefa de humanização de uma civilização que estaria cada vez mais mecanizada.

A Escola de Ulm era dividida em 4 seções - Design de produto, Comunicação Visual, Construção e Informação - com duração dos cursos de 4 anos, um ano de ensino fundamental e três de especialização em uma das seções. O ensino se organizava em cursos, seminários e atividades práticas tendo por base o projeto. O estudante podia adquirir todos os métodos e conhecimentos atuando num projeto de design.

O equilíbrio entre conhecimento teórico e sua aplicação prática seriam a base do curso, assim como o estímulo para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da auto-confiança por meio da prática da argumentação. A aproximação entre alunos e professores, premissa dos fundamentos pedagógicos, seria promovida não só pelos trabalhos em equipe, mas também pelo compartilhamento do espaço, como moradia inclusive.

A composição do corpo docente com quase metade de professores recrutados em diversos países, somados à porcentagem de 40 a 50% de alunos estrangeiros, atenderia à expectativa de constituição de um centro internacional para o ensino, elaboração e pesquisa no campo do design de produtos industriais. A nova escola aspirava ser uma demonstração da conjugação desses princípios.

Contudo, esses enunciados já indicavam uma situação bastante complexa e desafiante para a implementação da proposta pedagógica desenhada. Compromissos ambiciosos e imbuídos por forte componente ideológico e humanista, compreensivelmente derivados de uma reação ao contexto sócio-político, associavam-se a um pensamento forjado por uma pedagogia vinda da Bauhaus caracterizada pela valorização da experiência formal, em detrimento da teoria.

O pensamento bauhausiano não deixava de ser ambicioso assumindo mesmo pretensões universalistas. São bem conhecidas as fórmulas de Bill “da colher à vila” e “construir nova civilização”. Contudo, pautava-se por uma postura de valorização da arte, defendida por ele como elemento fundamental aos processos de design no seu compromisso de transformação da sociedade. (grifo meu)

A fase inicial do percurso de Ulm foi marcada, portanto, por referências diretas à Bauhaus, com predominância da didática voltada à exploração dos sentidos do tato e da visão. A ênfase na busca da expressão pessoal refletia a importância dada ao trabalho educativo como catalisador dos processos de individuação. O contato entre professores e alunos, destacado nas diretrizes como estratégia pedagógica visando o trabalho cooperativo e em equipe, não se desenvolvia em torno de um programa de ensino e reproduzia a relação entre mestre e aprendiz, como nas oficinas da Bauhaus.

No papel de portador da herança educacional da Bauhaus, Max Bill considerava esse formato uma solução de transição que possibilitaria chegar à ensinamentos com novas concepções. Em oposição, Tomás Maldonado e Hans Gugelot, professores da escola, insistiam para que se desconfiasse dessa tradição ainda marcada pelo artesanato. Preconizavam nova orientação voltada para a ciência e tecnologias modernas de seriação.

Como afirmou Maldonado (1988), em depoimento anos mais tarde, havia um pressuposto partilhado por todos, ainda que com reservas, de que indústria era cultura e a sedimentação de uma cultura industrial não só era possível, como até mesmo necessária.

Esse confronto de idéias e propósitos, entre a visão tradicional de Bill que almejava instituir uma nova Bauhaus e a postura questionadora e de renovação assumidas pelo grupo representado por Maldonado e Gugelot, marcou o início de uma seqüência de debates intensos em torno do design, sua demarcação como atividade profissional, a inserção na sociedade e, conseqüentemente, seu campo de conhecimento e princípios pedagógicos, conjuntura que firmou a HfG como experiência de transferência educacional marcante para o ensino do design.

Um dos pontos centrais de discordâncias nessa primeira fase dizia respeito à relação entre a arte e design. Enquanto Bill procurava salvaguardar a posição dominante da arte como base nos processos de design, seus opositores questionavam a sustentação de recorrências ao campo da arte aplicada, argumentando que o design, no processo de integração entre tecnologia, funcionalidade e estética, deveria extrair seus critérios dos dados do problema. As categorias estéticas deveriam ser vistas não como um fim, mas como uma gramática, a sintaxe do projeto. Portanto, para esse grupo, de acordo com suas convicções, a questão não era propiciar a extensão da arte ao cotidiano, mas tratar da concepção de formas aplicadas à vida cotidiana e ao ambiente humano sob o ponto de vista do desenvolvimento de uma cultura industrial voltada para o bem-estar da sociedade.

A atuação do designer na relação com outras categorias profissionais, focalizada principalmente na interface com a engenharia, também esteve em pauta nas discussões desse momento de Ulm. Se, por um lado, Bill entendia que o trabalho do engenheiro estava subordinado ao designer, Gugelot defendia uma atuação conjunta, com uma interação de atividades, em que cada profissional abordaria os mesmos problemas sob aspectos diferentes, dentro dos respectivos campos de conhecimento.

Uma nova fase da HfG começava a se delinear com proposições de Gugelot e Maldonado para uma mudança de conduta que levava a reformulações nos fun-

damentos do curso. O argumento era que a excessiva formalização não atenderia ao projeto de uma sociedade em reconstrução. Um novo modelo pedagógico surge com uma visão do design fundamentado na ciência e na técnica. Pretendia-se que o designer deixasse de assumir uma posição dominadora, de construtor da sociedade, como a preconizada por Bill, para tornar-se elemento integrante do processo de decisões da produção industrial, incorporando-se a equipes interdisciplinares, posição esta que lhe permitiria ter a visão do design social atuando no meio ambiente.

O embate intelectual entre Bill e, principalmente, Maldonado, caracterizado pela oposição entre uma vertente com raiz na expressão individual e artística, e outra baseada na racionalidade processual (SOUZA LEITE J. ,1999), teve como consequência o afastamento de Bill da HfG, em 1957.

A importância de Max Bill para Ulm foi devidamente reconhecida por Otl Aicher em depoimento 20 anos após o fechamento da escola: “*Ses vues sur le design nous semblait montrer la voie à suivre.*” (AICHER, 1988, p. 13). Sua presença em Ulm, como porta voz do legado da Bauhaus, desencadeou debate intenso em torno da proposta para o curso e, conseqüentemente, sobre o design, levando o grupo que fazia oposição à uma vinculação maior de Ulm com a Bauhaus a um aprofundamento e afirmação de suas idéias e crenças. Para estes, os laços com a tradição bauhausiana deveriam ser cortados de modo a demarcar novos territórios tendo em vista a construção de uma identidade própria para a instituição que estavam formando.

No discurso de abertura do ano escolar de 1957/1958, Maldonado posicionou-se publicamente contra a continuidade afirmando que a adesão a ela significaria ser contra a Bauhaus e sua atitude progressista, anticonvencional, seus esforços para contribuir com a sociedade de seu tempo. Esses princípios, sim, seriam mantidos em Ulm, ressaltou. Com essa declaração evidenciava a opção por uma postura crítica na leitura e transposição de modelos e experiências adotadas como referência na geração ou avaliação de propostas pedagógicas.

Sob a direção de Maldonado, Otl Aicher e Gugelot, inicia-se na escola um período do design tecnológico em que se enfatizava o caráter teórico do ensino, fase esta que assinala a gênese do que se tornaria o modelo “ulmiano” e traz o embrião de uma crise posterior do curso, pautada pela hegemonia das ciências sobre o design.

As mudanças, no início, restringiram-se ao plano da pedagogia e da estrutura curricular: redução do ativismo, da intuição e do formalismo herdados da Bauhaus, em paralelo ao trabalho de aprofundamento da metodologia de projeto.

A compreensão do projeto e de sua didática sofria influência de correntes de pensamento que surgiam naquele momento. Disciplinas recentes como a cibernética, a teoria da informação, a teoria de sistemas, a semiótica e a ergonomia, despertavam interesse pois iam ao encontro de uma busca por fundamentos metodológicos mais sólidos para o desenvolvimento de projeto. (MALDONADO, 1988)

Os princípios que passaram a nortear a escola foram explicitados no primeiro número da revista *ulm* e definiam a formação profissional para as duas áreas de atividade - o desenho de produtos industriais e o desenho dos meios de comunicação visual. Os profissionais formados deveriam ter o conhecimento tecnológico e científico necessários para uma atuação que atendesse às necessidades da indústria contemporânea, somados à consciência do alcance social e cultural de seu trabalho. Como efeito dessa mudança, surgiu em Ulm uma nova estética fundamentada em princípios da Teoria da Informação e da Semiótica.

A passagem para o processo de design tecnológico, segundo Souza (1996, p.66), caracterizou-se pela introdução de métodos quantitativos de projeto, da noção de sistemas combinatórios, assim como dos princípios de coordenação modular, de organização e racionalização. Esses parâmetros se estendiam também à comunicação visual que passou a pensar em sistemas de informação. Radicalizada, a matematização do processo de design fez com que as etapas se tornassem mais importantes que o projeto.

Nesse estágio há um desequilíbrio na direção da Escola em proveito dos cientistas e em detrimento dos designers, circunstância que abre espaço para os aprofundamentos teóricos. Enfatiza-se a fundamentação científica do processo de projeto, o que se reflete em mudanças significativas, conforme constata Souza Leite J.: “Pensamento e sentimento são desalojados e reorganizados. Principalmente pela constante pressão no sentido de tudo ser razoavelmente explicado.” (1999, p.131) Os manifestos da fase inicial foram substituídos pelas “hipóteses de trabalho”. A metodologia de planejamento ganhou tal importância que, para alguns estudantes, tornou-se um verdadeiro ato de fé. (grifo meu)

Da origem impulsionada por uma ação anti-fascista, de princípios humanitários e progressistas, defensora de valores democráticos, o ideário da escola encaminhou-se para um racionalismo radicalizado.

À hegemonia do pensamento científico opunha-se a resistência de designers e arquitetos que viram na mudança da constituição interna da escola uma forma de reassumirem o controle da situação. Esforço bem sucedido, Aicher e Maldonado retomaram a direção da escola com o propósito de estabelecer um novo equilíbrio entre a teoria e a prática, assim como entre a ciência e o design.

O modelo pedagógico reconhecido como “modelo ulmiano” consolida sua formulação nesse momento. Mudanças no ensino fundamental, integração entre as seções com projetos sobre temas interdisciplinares, ampliação da teoria no programa, estão entre as medidas tomadas. As primeiras concepções de análise de design são publicadas e surgem abordagens de problemáticas ecológicas. (grifo meu)

Entretanto, ao mesmo tempo que há um empenho de reorganização do curso, as dificuldades de manutenção da estrutura financeira acentuam-se em consequência de divergências entre os objetivos da escola e as metas e expectativas da política alemã:

“A antipatia por Ulm era grande, pois apresentava-se como uma instituição independente, crítica, e radicalmente oposta à forma como se encaminhavam os problemas da reconstrução política da Alemanha.” (Souza, 1996:55)

Enfrentando as adversidades decorrentes de cortes de verbas e ameaças de estatização mantém-se funcionando até 1968, quando encerra suas atividades.

Pioneira na sistematização do ensino em design na tradição histórico-intelectual dos modernos (BÜRDEK, 2006), a HfG tornou-se relevante pela influência que as idéias ali debatidas exerceram, e ainda exercem, na pedagogia do design. O modelo Ulm foi adotado como referencia por outras instituições de ensino, na Alemanha e em outros países, não só para a estruturação curricular, mas também como base para reflexões em torno da concepção de educação e conhecimento aplicada ao campo do design.

Apesar do anunciado compromisso com o equilíbrio entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática como base do curso, num dado momento a HfG construiu um referencial formal restritivo e uma concepção extremamente matematizada da metodologia que inviabilizavam um processo de investigação comprometido com uma articulação de saberes produtiva e formadora de conhecimento.

Prevaleceu, portanto, uma linguagem metodológica, nos termos explicitados por Japiassu (1991), cuja função não é a de exprimir o conteúdo da experiência, mas explicar o percurso da investigação, tentando elucidar suas condições e seus critérios, não introduzindo nenhum conteúdo de conhecimento que ultrapasse o domínio do empiricamente observável.

Contudo, a despeito do pensamento totalizador e do discurso enfaticamente afirmativo de seus princípios que forjaram a imagem de uma pedagogia homogeneizadora, sabe-se que na HfG o exercício da crítica e o interesse pelo novo eram estimulados. As discussões e reflexões sobre os caminhos que seriam tomados e, sobretudo, o embate entre Max Bill e Maldonado, suscitaram indagações importantes inerentes à formação e atividade do designer sob o ponto de vista das rela-

ções entre arte, tecnologia e ciência, entre educação e trabalho, política e indústria. Contribuíram para que o designer tomasse consciência das questões relativas à definição de seu campo de saber e atividade.

A percepção das possibilidades de atuação desse profissional foi ampliada, extrapolando os limites de uma restrita experiência formal de configuração dos objetos. O designer passou a ser visto como integrante de uma equipe, interagindo de maneira mais efetiva com o sistema produtivo. No plano do conhecimento essas mudanças foram significativas pois passaram a situar o design num campo de saber de maior complexidade.

2.1.2 A institucionalização do ensino em design no Brasil

As primeiras iniciativas para implantação do ensino sistemático de design no Brasil surgiram nos anos de 1950. Inicialmente, com a criação do Instituto de Arte Contemporânea do MASP (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo) em 1951, que funcionou por três anos oferecendo cursos e palestras, constituindo-se em espaço para a discussão sobre a relação entre design, arte, artesanato e indústria (NIEMEYER L., 1998).

Max Bill, em sua vinda ao Brasil para a II Bienal de São Paulo, colaborou com o IAC como palestrante e influenciou na ida para Ulm de Alexandre Wollner, que faria parte, posteriormente, do corpo docente da ESDI.

De passagem pelo Rio de Janeiro, Bill conheceu o projeto do Museu de Arte Moderna e sugeriu a incorporação de uma escola nos moldes da que estava sendo implantada em Ulm, a HfG. A proposta de criação da Escola Técnica de Criação foi aprovada pela diretoria do MAM, que encomendou a Tomás Maldonado o elaboração da estrutura curricular para seu curso. A falta de recursos financeiros impossibilitou o funcionamento efetivo da escola, mas seu planejamento tornou-se referência para a fundação, na mesma cidade, da ESDI, Escola Superior de Desenho Industrial, no início da década de 1960.

Outra iniciativa ocorreu em Belo Horizonte com a instituição, em 1957, de um curso técnico de desenho industrial na Universidade Mineira de Arte - UMA, que, em 1963, tornou-se a Escola Superior de Artes Plásticas vinculada à Fundação Mineira de Arte, FUMA. Em 1968, o curso foi reconhecido como de nível superior pelo Ministério da Educação e Cultura. A partir de 1997, constitui-se como Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. (MORAES, D., 2006)

Em 1962, foi criada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo uma sequência de Desenho Industrial, com quatro horas de aulas semanais para cada um dos quatro anos da graduação em Arquitetura, em vista do processo de desenvolvimento do país que criava um ambiente propício para a formalização de seu “compromisso com as novas demandas dos novos e diversos aspectos da produção.” (NIEMEYER L., 1998)

A idéia de vinculação do ensino de design ao de arquitetura manteve-se no âmbito da FAU-USP, com um conjunto de disciplinas informativas com carga horária reduzida. A graduação plena em design na USP veio a ser criada apenas em 2006, atendendo a uma sugestão da FIESP (Federação das Indústrias de São Paulo) encaminhada em carta ao Governo do Estado de São Paulo. O curso é vinculado à FAU que o coordena com o apoio de outras unidades da USP, caracterizando-o como uma graduação interunidades.

No rastro de algumas dessas tentativas iniciais, a proposta de criação de uma escola de Desenho Industrial na cidade do Rio de Janeiro foi retomada em 1960 por Carlos Lacerda, primeiro governador do Estado da Guanabara, movido pela expectativa de aceleração do desenvolvimento industrial brasileiro, cenário em que o novo estado deveria ter papel importante.

Havia uma mobilização por conta de interesses políticos, considerando que o governador fazia oposição ao presidente Juscelino Kubitschek, e também estratégicos visando a criação de um pólo industrial moderno no estado. Lacerda, em documento sobre as linhas gerais do curso encaminhado à Assembléia Legislativa, declarava-se convencido “de que a indústria nacional não poderia progredir na base da reprodução de produtos industriais importados e de formas concebidas fora do contexto cultural brasileiro ...” (SOUZA LEITE, J.,1996, p.22)

O país passava por um momento de transformações assinalado pela fundação de Brasília, nova capital, símbolo de um projeto de integração econômica e social que tinha por base um Plano de Metas, representado pelo slogan “50 anos em 5”. Contudo, o desenvolvimento industrial almejado encontrava obstáculos em função de um quadro empresarial com diferentes interesses no que diz respeito à inovação e ao progresso tecnológico. De um lado havia um grupo de visão progressista que defendia e buscava a concretização do ensino de desenho industrial, de outro encontrava-se um grande desconhecimento da atividade e, até mesmo, uma cautela quanto ao seu alcance social e, principalmente, econômico.

Nesse contexto marcado pela divergência, o projeto ESDI incorporava uma expectativa de transformação da sociedade associada ideologicamente à modernidade.

O percurso de instalação do ensino sistematizado do design no Brasil é formado por uma trama complexa na qual se cruzam anseios, expectativas, interesses, discrepâncias, contradições, dificuldades de ordem financeira e estrutural, que convergem para a fundação da Escola Superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro, onde se desenvolve uma experiência pedagógica que irá influenciar a conformação de princípios para a pedagogia do design no Brasil.¹

Em decreto de 25 de dezembro de 1962, a ESDI foi criada como órgão descentralizado do Departamento de Cultura, ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, com relativa autonomia tendo em vista a necessidade de liberdade para contratação de professores, brasileiros ou estrangeiros, do quadro de docentes do estado ou profissionais especializados.

A expectativa diante da instalação de uma instituição renovadora foi registrada pela imprensa: “(...) Com essa nova instituição de ensino a Guanabara mostra às universidades federais, que se recusam a reformar suas arcaicas e obsoletas escolas de belas-artes, como se deve responder no campo do ensino e da formação profissional, ao desafio da industrialização do país.” (Diário de Notícias, 14 de julho de 1963, apud SOUZA, P.L.P., 1996, p.91)

No folheto de apresentação do curso manifestava-se o objetivo de formar “através de uma educação técnica, científica, artística, e cultural - profissionais de nível universitário que possam atender a duas exigências de nossa sociedade industrial: planejamento de produtos industriais (Industrial Design) e planejamento de meios de Comunicação Visual (Graphic Design)”. (Secretaria de Educação e Cultura, GB, 196-?)

Para concretizar esses objetivos, assegurando uma sintonia com a realidade brasileira, previa-se o funcionamento de dois setores, uma Comissão de Assessoria e um Centro de Pesquisas², responsáveis por estabelecer um elo entre setores da sociedade e a instituição. Lamentavelmente, esses grupos não chegaram a se efetivar. Como parâmetro para o projeto pedagógico adotou-se a proposta formulada por Maldonado em 1955 para a Escola de Ulm, discutida e analisada por uma

1. O processo de instalação do ensino sistematizado do design no Brasil foi minuciosamente relatado e analisado em: Souza, P. L.P. ESDI: biografia de uma idéia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996; e Niemeyer, L. Design no Brasil - origens e instalação. Rio de Janeiro: 2AB, 1998.

2. A Comissão de Assessoria seria composta de representantes de entidades ou empresas ligadas à produção industrial ou à criação estética. No Centro de Pesquisas, alunos e professores, formariam equipes para trabalhar em problemas concretos referentes ao Desenho Industrial e à Comunicação Visual, por solicitação de órgãos estatais ou entidades privadas.

comissão.³ cujo trabalho teve como resultado uma estrutura curricular ordenada em setores, nos moldes da organização da HfG.⁴ (SOUZA,P.L.P., 1996)

Com um corpo docente composto predominantemente por profissionais formados em escolas de design estrangeiras, no que se refere às disciplinas específicas, a Escola começou a funcionar em 1963, gerida em sistema de colegiado, constituído por um Conselho Consultivo responsável pela orientação pedagógica do curso.

Algumas análises que abordam os primeiros anos do ensino de design na ESDI (BONFIM, 1978; SOUZA, P.L.P, ibid.; NIEMEYER, 1998) expõem as dificuldades e barreiras enfrentadas nessa experiência de transferência educacional, com paradigmas referenciados em tradições e modelos importados de outros contextos transpostos para a realidade brasileira. Problemas de toda ordem ocorreram, desde os financeiros, burocráticos até os decorrentes de mudanças profundas no panorama político institucional do país.

O contexto liberal que havia impulsionado a criação da ESDI transformou-se totalmente a partir de março de 1964, com a instalação do governo militar, trazendo reflexos evidentes para as instituições de ensino e para a conjuntura sócio-econômica do país.

Resguardada sua importância como marco pioneiro, o modelo fundador do ensino superior de design no Brasil careceu de imediato de uma atividade crítica epistemológica que refletisse sobre o significado cultural do design no país, assim como sobre o contexto em que esse conhecimento seria desenvolvido.

O caráter experimental conferido à implementação do curso, mesmo contando com a deliberação do Conselho Consultivo, desagradava a muitos e acarretava em mudanças a cada período. Muitos fatos nos levam a deduzir que os fundamentos da orientação pedagógica não estavam definidos com a devida clareza. Havia um ambiente democrático, aberto a críticas, mas as ações eram dispersas e desconectadas. Não havia uma avaliação quanto aos valores e interesses que orientavam o processo seletivo do conhecimento a ser trabalhado, quais eram, se estavam explícitos. Também pouco ponderava-se sobre as relações desse corpo de saberes com o contexto, suas estruturas econômicas e sociais.

No documento “Reformulação de um Programa”, apresentado em 1964 com análise e sugestões para um redesenho do curso, Flávio de Aquino, diretor da Es-

3. Comissão composta por Maurício Roberto, Wladimir Alves de Souza, Karl Heinz Bergmiller, Alexandre Wollner, Aloísio Magalhães, Orlando Luiz de Souza Costa, José Simeão Leal, Flávio de Aquino, Euryalo Canabrava.

4. Eram 9 setores: Integração Cultural (disciplinas ligadas às ciências sociais e cultura), Meios de representação, Metodologia visual, Introdução à lógica e à Teoria da informação, Oficinas, Desenvolvimento de projeto - um para projeto de produto e outro para comunicação visual, e Tecnologia, também dois setores, um para cada área.

cola, chama a atenção para esse ponto: “Partimos da premissa de que os defeitos são mais provenientes da falta de uma enunciação clara dos objetivos e de uma infra-estrutura, cujos erros são mais de ordem pragmática que de origem filosófica.” (SOUZA, P.L.P, 1996, p.106)

O problema da heterogeneidade indiscriminada de métodos e condutas era citado na maioria das atas de reuniões do Conselho. Muitos dos professores teóricos, vindos de outras instituições de ensino estaduais, não entendiam os objetivos da escola, sua concepção de design era incipiente, o que gerava uma defasagem no tratamento das disciplinas, agravada pela descoordenação entre as matérias práticas e teóricas. Algumas experiências para integração entre prática e teoria foram feitas, mas restringiam-se ao âmbito operacional, sem uma busca no plano metodológico que promovesse uma efetiva articulação de saberes, em prol de novas combinações e aprofundamentos. Nessas circunstâncias, era praticamente impossível adotar posturas e ações interdisciplinares com vistas a enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento. (FERREIRA, 1991, p.33)

“Ao longo de sua existência a escola sempre permaneceu como uma estrutura aberta, pouco disposta a se converter em algo definido e definitivo”, constatou Souza (op. cit., p.96). Nos primeiros anos as reflexões oscilaram entre a tradição e a crítica, entre a confirmação e o questionamento dos paradigmas subjacentes à proposta original.

Na “Reformulação de um Programa”, já citada, Flávio de Aquino fundamentou suas sugestões na reiteração de idéias estabelecidas pela HfG, como o conceito do designer integrado a uma equipe, da complexidade do campo de atuação que demandaria a capacitação para a abordagem de problemas segundo um raciocínio lógico, metodologicamente estruturado. Sustentou a noção do Desenvolvimento do Projeto como núcleo fundamental do curso, eixo para onde deveriam confluir as demais disciplinas. O cunho de multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade inerente ao processo de projeto foi destacado, mas sem fazer menção à como isso seria aplicado didaticamente.

Em 1965 outra contribuição partiu de Décio Pignatari⁵, professor de Teoria da Informação, que propôs um modelo de escola renovadora, pautado em idéias impulsionadas por suas reflexões sobre a transformação do design, e consequentemente do seu ensino, frente às contingências histórico-sociais que se apresentavam no país.

5. Décio Pignatari fazia parte de uma Comissão formada por ele, Bergmiller e Wollner, incumbida de elaborar uma proposta de currículo integrado a partir dos programas para o ano de 1965, apresentados pelos professores. Ele tomou a iniciativa de formular uma proposta independente, a que denominou Idéia-guia. (Souza, P.L.P., 1996, p.113)

Diante das condições adversas advogava por abordagens prospectivas, com objetivos mais amplos e mais espaço para disciplinas teóricas e teórico/práticas. Para o Projeto, defendia a adoção do conceito de processo. Segundo Souza, Pignatari foi uma das vozes mais ativas e provocadoras nesse período da ESDI, manifestando-se sempre contra as tendências hegemônicas do formalismo técnico e contra o intuicionismo regressivo. Contudo, sua proposta enfatizava um viés excessivamente teórico-científico do design.

Apesar das críticas e em detrimento das questões teóricas, continuou prevalecendo no curso a orientação técnico-produtiva conferida por Karl Heinz Bergmiller, professor de Projeto que havia trabalhado com Max Bill em Ulm. Nos primeiros anos de funcionamento adotou-se uma diretriz que conjugava a linha estetizante de Max Bill com o racionalismo científico de Maldonado, somados à influências de Johannes Itten e Josef Albers, vindas da Bauhaus, com exercícios em que os alunos eram estimulados a experimentar para depois analisar e discutir resultados. Prevalcia a estética racionalista referenciada nos princípios da Escola de Ulm, com padrões formais estabelecidos que restringiam o campo de investigação dos alunos no desenvolvimento de projeto. (SOUZA LEITE J. , 1999)

Passados 5 anos do início das atividades, os problemas do curso relativos à orientação pedagógica e à estrutura curricular se acentuaram e, diante das manifestações de descontentamento dos alunos, um processo de autocritica foi desencadeado, resultando na proposta de um currículo original que se tornou referência para a formação do primeiro currículo mínimo para cursos de bacharelado em desenho industrial no país, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Contudo, seu arcabouço básico ainda preservava os princípios do modelo importado. (BONFIM, 1978)

Análise realizada por Niemeyer (1998), tendo por base as disciplinas que foram ministradas no período entre 1963 e 1992, agrupadas segundo os setores instituídos pela comissão de estruturação, aponta as mudanças ocorridas entre o currículo inaugural e seu desdobramento ao longo de trinta anos.

Podemos observar uma redução acentuada nas disciplinas dos setores de Integração Cultural e de Introdução à lógica e à Teoria da informação, fatores que, segundo a autora, indicam uma mudança no que se refere à valorização do conhecimento e consolidação de uma identidade nacional, aspecto que sofre um declínio, e também quanto à identidade do designer, com a perda dos alicerces científicos que visavam a formação de um profissional planejador, com uma visão pluridisciplinar.

O grupo do setor de Meios de Representação ganhou destaque e a ocorrência das disciplinas do setor de Tecnologia foi bastante irregular.

O peso das disciplinas de Projeto manteve-se inalterado ao longo do período analisado. No entanto, Niemeyer argumenta que a redução acentuada do caráter tecnológico e científico do curso trouxe reflexos para a abordagem do Projeto que ficou restrito ao ensino da prática pela prática.

“(...) com uma transmissão de conhecimento basicamente oral e sem reflexão crítica sobre a própria produção. (...) o ensino de projeto ficou com uma marca da concepção desses professores: sua estética, sua ética, sua cultura (...)” (Niemeyer, L., 1998, p.104).

Coloca-se aqui a questão quanto às relações entre professores e alunos, se permitiriam, nessas circunstâncias, trocas e dinâmicas enriquecedoras, ou estabeleceriam-se como processos de moldagem da capacitação e instauração de padrões para a atividade profissional. Essa situação era agravada pelo acesso restrito que se tinha, na época, à bibliografia sobre o design, informações que poderiam municiar os alunos na formação de uma visão crítica da experiência vivida em sala de aula.

Na proposta da ESDI havia a intenção de formar, com as primeiras turmas, um quadro de elite que seria responsável pela implantação da profissão no Brasil. Essa tarefa começou a ser exercida dentro do próprio curso, que assumiu o processo de formação endógena do seu quadro docente (Ibid.,1998). Os alunos, ao se formarem, eram contratados como professores estabelecendo-se uma situação propícia à reprodução e cristalização da cultura e conhecimento ali trabalhados. Ao mesmo tempo, a endogenia abria espaço para a manutenção de estruturas de poder, na medida que estaria destacando e privilegiando determinados conhecimentos, situação favorável à instituição de um pensamento hegemônico.

Somava-se a esse fator a falta de experiência pedagógica desses professores, associada ao relacionamento entre aluno e professor baseado no sistema mestre, oficial e aprendiz herdado da Bauhaus, via Ulm, aplicado principalmente no ensino de projeto. Cabe ressaltar que o ensino do projeto em design foi, e provavelmente ainda se mantém em alguns cursos, baseado na tradição oral de transmissão de conhecimentos e experiências, de professor para aluno.

Toda essa problemática enfrentada na instalação da ESDI expõe a complexidade de um processo de transferência educacional. Trata-se de experiência que, sem dúvida, marcou o início do ensino superior em design e, por seu caráter precursor, evidenciou diversas questões importantes que permaneceram - e permanecem - em pauta nas discussões sobre a área.

2.2 Prelúdios de uma visão crítica

O problema da formação do corpo docente persistiu nos anos seguintes, reproduzindo-se em outras instituições. Pesquisa de Bomfim (1978) revela que grande parte do corpo docente era composto por profissionais recém-formados que atuavam em empresas e indústrias. A dedicação ao ensino, portanto, era de algumas horas por semana. Passados 6 anos, Witter (1985) aponta, como conclusão de sua pesquisa, a necessidade de aprimoramento da cultura pedagógica dos professores, bem como das condições de ensino.

A gravidade dessa questão foi destacada durante o 4º ENDI, Encontro Nacional de Desenhistas Industriais, em 1985, por Itiro Iida, professor e pesquisador, que havia coordenado o Programa de Desenho Industrial do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Segundo ele, após a década de 1970 haviam sido criadas cerca de 20 escolas de Desenho Industrial, o que levaria a uma estimativa de 300 ou 400 professores em atuação nesses cursos. No entanto, nenhum processo de preparação e aperfeiçoamento desses professores fora criado, o que representaria um entrave para o contínuo aperfeiçoamento do setor.

Na mesma ocasião, a dissociação entre o que se ensinava e o que na realidade se praticava foi citada como um dos maiores problemas do ensino. Essa distorção era atribuída à contratação habitual de profissionais recém-formados como professores sem que eles tivessem exercido a prática profissional, situação que favorecia a manutenção de um mero reprodutivismo no ensino. Em paralelo, a criação de cursos de pós-graduação foi destacada como medida prioritária para solucionar a falta de capacitação do corpo docente, especialmente porque traria uma oxigenação para o campo de conhecimento do design.

A inexistência da associação ensino/pesquisa na tradição do ensino de design no país foi identificada por Witter (Ibid.) como causa da submissão aos padrões estrangeiros que impediam o desenvolvimento do ensino em consonância com a realidade brasileira.

Muitas dessas questões relativas às competências exigidas dos professores que atuam na área continuam em pauta e merecendo atenção, no sentido de se definir com mais clareza e responsabilidade os critérios para a formação do corpo docente das instituições de ensino superior.

Os fóruns dos Encontros Nacionais de Desenhistas Industriais ⁶ reuniram em suas diversas edições um número significativo de profissionais da área e tiveram grande importância, notadamente no início da década de 1980, como espaços de

6. O 1º Encontro Nacional de Desenhista Industriais ocorreu em 1979.

reflexão sobre as principais questões relativas ao design. Os debates contribuíram para a formação de comissões e grupos organizados, responsáveis pelo encaminhamento de medidas que consolidassem o ensino e a atividade profissional no país.

No 4º ENDI, realizado na cidade de Belo Horizonte, as plenárias e painéis reuniram representantes de diversas instituições ligadas ao design, com visões e experiências bastante diversificadas, tanto do ponto de vista da prática profissional quanto do ensino e da pesquisa acadêmica. Os principais pontos mencionados nos debates podem ser considerados indicadores da situação do ensino em âmbito nacional naquele momento.⁷

O design “começou a dar os primeiros passos num país enclausurado” lembrou Diva Maria Pires Ferreira, coordenadora do Instituto Nacional de Tecnologia do Ministério da Indústria e do Comércio, em referência às dificuldades de compreensão do próprio papel da profissão para o desenvolvimento sócio-econômico do país, de modo particular na década de 1970, fator que se somava ao desmantelamento da universidade (APDI/MG, CNPQ, 1985). Naquele contexto, o espaço para reflexões sobre o papel do design na sociedade brasileira era bastante limitado, prejudicando um questionamento de forma pragmática, no sentido que Dewey propõe, de elaboração num plano teórico que impulsionasse ações, que estruturasse propostas de experiências concretas. (CUNHA, M. V. , 1994)

“Em recentes debates promovidos pela Escola Superior de Desenho Industrial foram comuns discussões sobre temas básicos tais como ‘o que é o desenho industrial?’ (...) sobre a participação do profissional no Brasil. (...) notável como após esses anos se tenha apenas um núcleo muito pequeno de conceitos comuns, sendo inversamente largo o campo das indefinições” (Bomfim, 1978, p.36)

O que se observa nos registros dos depoimentos do 4º ENDI é uma evidente preocupação e determinação em organizar-se e instituir-se como categoria profissional, na busca de um discurso uníssono em todo país, como esforço para reverter o quadro desfavorável e recuperar o tempo perdido. O investimento no consenso, por uma hegemonia no que se refere ao conhecimento no campo do design, delineava-se como uma estratégia para fortalecer a identidade profissional.

Esse movimento centralizou-se, principalmente, na regulamentação da profissão e no empenho para aprovação de uma proposta de revisão do currículo mínimo que, naquele momento, estava estacionado no Conselho Federal de Educação havia seis anos. Por outro lado, algumas vozes se manifestaram em atenção à questões regionais, como por exemplo, o apoio ao currículo mínimo como base

7. APDI/MG, CNPQ. Anais do 4º Encontro Nacional de Desenhistas Industriais. Belo Horizonte, 1985.

para todos os cursos, mas com flexibilidade para que cada um pudesse assumir características que viabilizassem uma integração com a realidade regional. A título de referência, foi citada a Universidade Federal da Paraíba cujos projetos de graduação eram voltados para as necessidades da região, com problemáticas identificadas através de estudo sócio-econômico em parceria com as áreas humanas da UFPA.

Uma discussão em torno de duas posturas diferentes quanto ao ensino e a realidade regional foi sugerida, mas não chegou a ser desenvolvida. Tratava da formação e atuação do designer, se deveria ser exclusivamente voltada para o contexto regional ou estruturada de maneira a permitir atuação em contextos diferentes. Independente do caminho escolhido, considerava-se importante, nesse esforço de revisão da trajetória profissional, retomar a reflexão sobre a função social do design, como atividade a serviço da comunidade.

Problemas referentes à interação do designer em equipes multidisciplinares também foram apontados, decorrentes da carência de matérias tecnológicas nos cursos ou de limitações dos currículos. Mas, principalmente, foi destacada a incompatibilidade que havia entre o caráter interdisciplinar inerente ao pensamento e atuação do profissional e a estrutura compartimentada da universidade.

O currículo criado em 1968 para a ESDI havia sido aprovado pelo Conselho Federal de Educação como primeiro currículo mínimo para cursos de bacharelado em Desenho Industrial no país. Contudo, o parecer emitido era muito conciso, o que deu margem a adaptações nos currículos plenos dos cursos que resultaram em disparidades para a formação profissional, prejudicando sobremaneira o reconhecimento e consolidação da atividade no país.

Em 1978 o Conselho Federal de Educação instituiu uma comissão de especialistas para estudar um novo currículo para a área. Mas sua aprovação ocorreu somente nove anos depois, em junho de 1987, quando já estava defasado.

2.3 Do currículo mínimo às novas diretrizes: fundamentos pedagógicos

Durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024/61, era atribuição do Conselho Federal de Educação fixar os Currículos Mínimos Profissionais, obrigatórios para todos os cursos de graduação.

O primeiro currículo mínimo para o Bacharelado em Design foi aprovado por essa instância em 1968, oficializando a estrutura definida para o curso da ESDI, derivada de um processo de auto-avaliação, como relatado anteriormente. Entretanto, como apontam Bonfim (1997) e Couto (2008), a liberdade subjacente à concisão do

parecer, resultou em distorções na definição dos currículos plenos. Visando corrigir tais problemas, em 1978 o CFE criou uma comissão de especialistas para estudar um novo currículo mínimo para a área, aprovado apenas em 16 de junho de 1987 (resolução 02/87 do CFE), portanto já bastante defasado. Além disso, ao contrário do parecer anterior, o documento era muito específico e fechado, dificultando flexibilizações no sentido de atender a questões locais e novas demandas da sociedade.

Essa situação perdurou até a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394), em 1996, que trouxe perspectivas de mudanças com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais - NDCs, redefinindo os paradigmas para o ensino universitário brasileiro como referência para um processo autônomo das instituições de ensino no estabelecimento de propostas pedagógicas e curriculares de seus cursos de graduação.

O processo de institucionalização do ensino em design no Brasil, portanto, teve sua condução ancorada no conceito de currículo mínimo, sistema centralizado que acabou por provocar, no final da década de 1970 e durante a de 1980, uma mobilização em âmbito nacional entre profissionais e instituições ligadas ao design, para discussões em torno do que seria estabelecido como parâmetros oficiais. O movimento era necessário mas, ao mesmo tempo, gerou uma expectativa bastante pretensiosa de que se poderia atingir um discurso uníssono, integrador, em relação aos fundamentos e direcionamentos a serem adotados para a formação profissional em todo o território nacional. Essa pretensão se manifestava como reflexo da determinação em organizar-se e instituir-se como categoria profissional de modo a consolidar uma identidade social.

No decorrer da prática pedagógica diversos problemas foram identificados com respeito aos pressupostos subjacentes ao modelo em vigor, além das distorções, da defasagem e da rigidez estrutural. Tornou-se patente a necessidade de reformulação do currículo mínimo, conforme enfatizavam vários estudos, discussões e análises, elaboradas por estudiosos do assunto ou por comissões e fóruns especializados.⁸

A compartimentação do saber foi um dos principais pontos de crítica por contrariar a pluridisciplinaridade⁹ inerente ao pensamento do design. As dificuldades de integração de conteúdos pulverizados em disciplinas se acentuavam nas

8. Destacam-se, particularmente, os fóruns promovidos pela CEEARTES - Comissão de Especialistas em Artes e Design - em 1994 e o Fórum de Dirigentes de Cursos de Graduação em Desenho Industrial, realizado em 1997.

9. "Pluridisciplinaridade é a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos onde existe cooperação, mas não coordenação." (Janstsch apud Fazenda, 1979:19)

disciplinas de Projeto, onde os alunos deveriam fazer uma articulação entre teoria e prática, buscando aprofundamentos e o diálogo entre os diferentes conteúdos. Esses impedimentos resultavam, muitas vezes, em experiências frustrantes que faziam com que o aluno se sentisse incapacitado para processar as questões de projeto. (GUEDES, 1997)

Outro aspecto problemático era o comprometimento com a formação do estudante como um produto, “pronto” e adestrado para o exercício profissional, fator que levava as tentativas de aprimoramento do currículo a se concentrarem na mudança de disciplinas ou no acréscimo de conteúdos, inflando os cursos e dificultando ainda mais a interação dos saberes. Witter (1985) já havia alertado para os problemas derivados da ênfase no aprimoramento, na ação e nos resultados, quando, de fato, deveria-se investir na compreensão e investigação acerca do currículo.

Alguns enfoques críticos restringiam-se aos aspectos técnicos, de conteúdo e estruturação curricular, direcionando os questionamentos e decisões para a definição dos saberes essenciais e permanentes para a formação do designer, e procurando a flexibilização que permitisse alterações e ajustes a contextos diferenciados.

Mas a efetiva reformulação dependia de uma investigação crítica de base que considerasse a concepção de educação e de conhecimento para orientação dos novos passos, dos valores e da validade epistemológica que pautariam o processo seletivo do conhecimento a ser trabalhado. A essa abordagem deveria estar subjacente uma outra percepção do currículo, não mais restrita a listas de conteúdos inquestionáveis e segmentados, mas concernente à uma experiência educacional, à um local de interrogação e questionamento da experiência, como construção social resultante de um processo. (SILVA T.T., 2003)

Alguns pressupostos do currículo mínimo que deveriam ser explorados prioritariamente foram elencados por Guedes (1997), tais como, a fragmentação do conhecimento - característica do sistema de crédito, responsável por intensificar a compartimentação do saber - a definição de pacotes fechados de programas e procedimentos impostos de cima para baixo que priorizavam os resultados e não o processo de aprendizagem, e ainda a percepção da motivação como algo externo ao indivíduo e não como parte de uma experiência que envolve a construção de sua identidade, de seus próprios significados.

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB 9.394/96) surge uma conjuntura propícia para o desenvolvimento de avaliações mais aprofundadas e efetivas no campo da pedagogia do design.

As instituições de ensino superior passarão a ser responsáveis por responder às demandas sociais e aos avanços tecnológicos e científicos do país, pautando-se

pelos orientações das novas diretrizes para definir e implementar, com autonomia, as propostas pedagógicas e curriculares de seus cursos de graduação.

Com seus fundamentos básicos, que evidenciam um posicionamento crítico em relação ao cenário anterior, as novas DCNs propõem uma renovação da experiência educacional, a partir da revisão de conceitos essenciais referentes à educação e, mais especificamente, à formação em nível superior. A concepção de conhecimento adotada indica o propósito de oferecer uma formação que se constitua como um processo contínuo, autônomo e permanente, fundamentada na competência teórico-prática, tendo em vista a formação de um profissional reflexivo, apto a enfrentar diferentes situações no exercício da profissão.

Em acréscimo às DCNs, as diretrizes específicas para cursos de bacharelado em design foram apresentadas no Parecer CNS/CNE 0195/2003 e complementadas pela Resolução CNE/CES5/2004.¹⁰

Algumas definições referem-se a quesitos sistematicamente citados nas críticas feitas ao currículo mínimo como, por exemplo, a inclusão, entre os elementos estruturais que compõem o Projeto Pedagógico do curso, de formas de realização da interdisciplinaridade, de incentivo à pesquisa, de atividades complementares que permitem o estímulo e incorporação de experiências extra curriculares ao processo de aprendizagem escolar, bem como a recomendação de flexibilidade com vistas a atender às necessidades particulares e características de cada região, oferecendo modalidades e linhas de formação específicas,

No que se refere às competências e habilidades exigidas para a formação profissional, as diretrizes trazem alguns indícios de atualização da concepção do projeto de design ao evidenciar a visão histórica e prospectiva, a capacitação para a atuação em equipes interdisciplinares, a visão sistêmica de projeto - embora ainda num sentido limitado de articulação de diferentes áreas de conhecimento relacionadas aos diversos aspectos do produto - e o conhecimento do setor produtivo e domínio de gerência de produção.

Por certo, muitas indagações surgem frente à orientação das NDCs, particularmente se tivermos clareza quanto aos investimentos demandados - de trabalho, de pessoal, de abertura para uma renovação de conceitos, entre outros.

Ao formular questões norteadoras para a elaboração de novos currículos, Couto (2008) destaca aspectos instigantes concernentes, por exemplo, ao distanciamento necessário para projetar o novo currículo, uma vez que os dirigentes e os professores que promoverão as mudanças, quase na sua totalidade, foram formados

10. O Parecer CNS/CNE 0195/2003 foi aprovado em 05/08/2003 e publicado no Diário Oficial da União em 12 de fevereiro de 2004; a Resolução CNE/CES5/2004 data de 8 de março de 2004

e atuam a partir do paradigma do currículo mínimo. Questiona se existe um conhecimento claro por parte de dirigentes e professores sobre o que caracteriza um trabalho interdisciplinar.

Finaliza anunciando: “O desafio está posto”, sem deixar de lembrar que esse momento de articulação entre o conhecido e o novo requer especial atenção, para que não se perca a dimensão da experiência educacional, vivenciada como uma construção social resultante de um processo histórico.

Não devemos abdicar da história. “É preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, ao invés de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerros de ouro”. (KRAMER, 1997:21)

É fundamental, portanto, que se faça um investimento em reflexões críticas sobre o discurso que produzimos em nossa prática pedagógica, utilizando com clareza critérios orientadores, de modo a direcionar nossas decisões e escolhas.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada propõe mapear questões que emergem do discurso de um grupo de professores de Projeto, como contribuição para a revisão e redirecionamento de caminhos na pedagogia do design, tarefa que se faz necessária nesse momento.