

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA ROSELI SOUSA SANTOS**

## **QUE DESIGN É ESTE?**

Representações Sociais que docentes possuem sobre o  
seu trabalho no curso de Design/UEPA

Belém-Pará

2012

**MARIA ROSELI SOUSA SANTOS**

## **QUE DESIGN É ESTE?**

Representações Sociais que docentes possuem sobre o  
seu trabalho no curso de Design/UEPA

Tese apresentada ao Instituto de Ciência  
da Educação/ Curso de Pós-Graduação  
em Educação, da Universidade Federal do  
Pará, com requisito parcial para obtenção  
do título de doutora em Educação.

Linha: Currículo e Formação de  
Professores

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivany Pinto Nascimento

Belém-Pará

2012

**QUE DESIGN É ESTE?** Representações Sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA.

**MARIA ROSELI SOUSA SANTOS**

Tese apresentada ao Instituto de Ciência da Educação/ Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação. Orientada pela Profª Drª Ivany Pinto Nascimento.

Aprovado por:

---

Profª. Drª. Ivany Pinto Nascimento  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Profª. Drª. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr Edilson da Silveira Coelho  
Universidade Federal do Pará -UFPA

---

Profª. Drª Tânia Regina Lobato dos Santos  
Universidade do Estado do Pará –UEPA

---

Profª.Drª Lucy Carlinda da Rocha de Niemeyer  
Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ

---

Profª. Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará -UEPA

Belém, 2012

Dedicatória,

Aos meus pais Manoel Jorge e Alice Coelho, em memória.

Agradecimento,

A Deusa dos Dez Mil Nomes e infinitas possibilidades.

Aos docentes intérpretes deste estudo pela contribuição e confiança a mim depositada ao cederem suas histórias de vida profissional para que eu encontrasse as representações sociais do trabalho docente no curso de Design da UEPA.

Ao Seven José, pela paciência e incentivo para que eu não desistisse.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto pela paciência, dedicação, pelo incentivo e compromisso profissional.

A Universidade do Estado do Pará, através de suas Pró - Reitorias e Diretorias que contribuíram com a disponibilização dos documentos necessários a elaboração deste estudo.

A Coordenação do curso de Design que esteve sempre disposta a contribuir com a pesquisa e não mediu esforços em criar as condições efetivas que me permitisse realizá-la.

Aos professores do curso de Design, em especial Antonio Fonseca, Erlindo Braga, Rosângela Gouvêa Pinto, Alacy Rodrigues e Ninon Jardim que foram indispensáveis com suas contribuições; encorajamento e disponibilidade em todas as etapas da pesquisa.

A toda equipe do curso de Design que sempre esteve apoiando para o sucesso da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram em minhas construções na trajetória do curso de doutorado; agradecimento especial para os (as) professores (as) doutores (as) da Linha de Currículo e Formação de Professores.

Ao grupo de pesquisa GEPEJURSE: Joana Neves, Francisco Anjos, Vivian Lobato, João Torres, Neide Rodrigues, Ednardo Duarte, Patrícia Kimura, Leandro Passarinho pelo apoio e incentivo. Em especial a Andréa Vieira, Mariléia Trindade, Marlene Feitosa e Sonia Eli que me auxiliaram nos momentos mais difíceis em que era preciso encontrar os nós e desatá-los.

Ao Claudio Mendonça, companheiro de minha orientadora e nosso amigo que acompanhou todas as orientações acolhendo a “dor e a delícia” deste estudo com sua contribuição na revisão e pela sua sensibilidade.

A minha família mágica da Tradição Diânica do Brasil, na pessoa de nossa Matriarca Mavesper Cy Ceridwen que me cobriu de inspiração, força e proteção.

Aos irmãos mágicos Danna Myr, Morgana Boana e Hórus Kalti que auxiliaram na leitura e correção dos textos, assim como, na elaboração de gráficos, o meu afeto especial e profundo.

A toda minha família que são muitos e que amo sem restrições: as irmãs Ana, Elizabeth, Nazaré, Ray (em memória) e Natalina. Aos meus irmãos João Carlos, Inácio, Raimundo, Cícero e Francisco Sousa. As tias/tios, sobrinhas/sobrinhos e sobrinhas/netas e sobrinhos/netos.

Ao Maruzo Costa, Myrian Carvalho, Ailton Fernando e Jailton Favacho Sousa que me auxiliaram nas leituras, transcrições das entrevistas, nos quadros para análise dos dados e em algumas imagens “encobertas” dentro de mim mesma.

A Daniele Mendonça que foi ponto de partida, a ponte para chegar à memória do Curso, pelo encorajamento e incentivo.

Ao Tiago Almeida discente do curso de Design que produziu a capa deste estudo.

A Malta de poetas Folhas e Ervas que compreendeu que me recolhi e mesmo assim, estive presente porque “minha meia parte é inteira”.

Aos convidados a banca de defesa: Prof. Dr Edilson Coelho, Prof<sup>a</sup> Terezinha Santos, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Lobato e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucy Niemeyer por terem aceitado o convite e contribuído com meu amadurecimento acadêmico.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josebel Akel Fares e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Brunetti pela contribuição nesta elaboração ao tecer, em minha qualificação, considerações indispensáveis à qualidade desta elaboração. E por terem criado um afeto especial diante de suas trajetórias e sabedoria.

A Isis Molinari que com sua alegria me auxiliou nas gravações das palestras e por tantas outras alegrias nas idas e vindas de socialização de nossas pesquisas nos eventos locais e nacional.

A Prof<sup>a</sup>. Ana Del Tabor, Sayda Rosa, D. Ana Almeida, Maira Cravo que me alimentaram com reflexões, disponibilização de dados documentais, além do incentivo.

Ao Programa PPGED e seus funcionários que contribuíram com apoio e boa recepção a todas as minhas solicitações para a concretização de mais este ciclo em minha vida.

A minha turma de doutorado, primeira turma do curso de doutorado em educação da Região Norte (2008), com a qual partilhei momentos de valorosas contribuições a este estudo. Em especial a Luciene Medeiros e Diana Lemes por trilharmos um caminho de lutas na educação em Belém, fundamentais às nossas conquistas neste curso.

*Toda história como se saiba é uma narrativa e, como tal varia de autor para autor. Naturalmente a História enquanto ciência tem seus métodos, princípios, meios de pesquisa, fontes originais a se reportar e todas as demais ferramentas que podem assegurar seus compromissos com a verdade. Mas, toda História é também uma história de alguém, que elege seus personagens principais, feitos heroicos, tragédias e comédias e, neste sentido, Aristóteles tem razão quando afirma que a poesia é mais verdadeira que a história, pois se esta narra o que de fato aconteceu, aquela narra todas as outras possibilidades sobre o que poderia ter ocorrido (BOMFIM, 2008, p.84).*

*Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.*

Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido.

## RESUMO

SANTOS, Maria Roseli. Que Design é Este? Representações Sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA. 200 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

Este estudo de título Que Design é este? Representações Sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA trata das imagens e sentidos que docentes do curso de Design possuem sobre seu trabalho. O problema de pesquisa se refere ao trabalho docente do curso de Design anunciada pelas representações que os docentes possuem de suas ações num cenário de mudanças. Os sujeitos foram cinco docentes do referido curso. Os objetivos do estudo são os seguintes: analisar e compreender quais são as representações sociais que docentes do curso de Design/UEPA possuem sobre seu trabalho docente; identificar o perfil dos docentes do curso de Design da UEPA; identificar e caracterizar as imagens e os sentidos que os docentes do curso de Design atribuem a sua trajetória de vida profissional; destacar as imagens e os sentidos consensuais que os docentes possuem sobre o trabalho docente e suas relações com as reorientações político-pedagógicas e analisar os processos que articulam as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais que os docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design. Utilizamos alguns aportes teóricos de autores como: Alves, 2003; Pimenta, 2004; Contreras, 2002; Apple, 2002; Freire, 1987, 2001; Giroux, 1997; Tardif e Lessard, 2009; Gauthier, 1998; Gatti, 2011; Therrien, 1997 que discutem as temáticas do currículo, docência e trabalho docente. Além dos autores como Bonfim, 1978; Niemeyer, 1998; Freitas, 1999; Couto, 2008; Brunetti, 1999; Cardoso, 2004; Maciel, 2009; Vela; 2010, Löbach, 2001, Monat, Campos e Lima, 2010 e Moraes, 2006, que subsidiam nesta elaboração questões inerentes à história do Design e do ensino do Design no contexto mundial e brasileiro. Optamos pela teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici (2009), com destaque para abordagem processual desenvolvida por sua principal colaboradora a psicóloga social francesa Denise Jodelet (2002). Na proposição da hipótese, defendemos que as representações sociais de docentes do curso de Design encontram-se vinculadas à formação de cada docente do campo tecnológico pela inexistência de conhecimentos específicos do campo de Design que consolidem tanto a identidade do trabalho docente quanto a do curso. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa qualitativa com estudo do tipo descritivo e analítico, bem como, realização de entrevista para a coleta das histórias profissionais e análise documental. Utilizamos a análise de conteúdo de acordo com a abordagem proposta por Franco (2003). Os resultados das representações sociais dos docentes evidenciam que estes estão diante da necessidade de superar as impossibilidades do campo de suas formações para que possam empreender esforços coletivos e consensuais a construção de conhecimentos específicos do campo de design com vistas à consolidação da identidade do curso e do trabalho docente.

**Palavras-Chave:** Trabalho Docente. Design. Representações Sociais.



## ABSTRACT

SANTOS, Maria Roseli. What Design is this? Social representations that teachers have about their work in the Design/UEPA course. 200 fl. Thesis (doctorate in education)-Institute for educational sciences, Federal University of Pará, Belém, 2012.

This study of title "What Design is this? Social representations that teachers have about their work in the Design/course deals with images and UEPA sense that teachers in the Design course have about their work. The search problem refers to the teaching work of Design course announced by representations that teachers have their actions against a scenery of changes. The subjects were five teachers in that course. The aims of the study are the following: analyze and understand what are the social representations that teachers in the Design/course have about his teaching job UEPA; identify the profile of the teachers of the course of Design of UEPA; identify and characterize their pictures and sense that teachers of the course assign its trajectory Design of working life; highlight images and senses that teachers have agreed about the teaching job and their relationships with the pedagogical and political reorientations and analyze processes that are the aims and the anchoring that comprise the social representations that teachers have about his work in the course of Design. We use some theoretical contributions of authors such as: Alves, 2003; Pimenta, 2004; Contreras, 2002; Apple, 2002; Freire, 1987, 2001; Giroux, 1997; Tardif and Lessard, 2009; Gauthier, 1998; Gatti, 2011; Therrrien, 1997 that discuss subjects of the curriculum, teaching and teaching work. In addition to the authors as Bonfim, 1978; Niemeyer, 1998; Freitas, 1999; Couto, 2008; Brunetti, 1999; Cardoso, 2004; Maciel, 2009; Vela; 2010, Löbach, 2001, Monat, Campos and Lima, Moraes, 2006, 2010, and that subsidies this drafting issues inherent in the history of Design and Design education in the context of the world and Brazilian. We choose for the theory of social representations, developed by Romanian Serge Moscovici (2009), with emphasis on the procedural approach developed by its main contributor to French social psychologist Denise Jodelet (2002). In hypothesis proposition, we believe that the social representations of Design course teachers are linked to the formation of each lecturer in the technological field by the lack of expertise of the Design field to consolidate both the identity of the teaching work for the course. The methodological work took place through the qualitative research with descriptive and analytical study of type as well, conducting an interview for collecting the stories and documentary analysis. We use content analysis in accordance with the approach proposed by Franco (2003). The results of the social representations of teachers show that they are faced with the need to overcome the restrictions of their formations so that they can undertake collective efforts and consensus building expertise of the design field with a view to the consolidation of identity of course and teaching work.

Key words: Teaching Job. Design. Social Representations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Theodoro Braga, A Planta Brasileira/1905[Prefácio, p.1], Fonte: Coelho, 2009.	56
Figura 2	Theodoro Braga, A Planta Brasileira/1905. [Flora e aplicações 21, grevillea preissil. Joalheria: colar]. Fonte: Coelho, 2009.	56
Figura 3	Theodoro Braga, Corrimão, vista frontal e lateral e decoração escadaria. Fotos: André Coelho. 2007.	58
Figura 4	Theodoro Braga, A Planta Brasileira, 1905 [Flora e aplicações 13] <i>elettaria speciosa</i> (flor da emancipação): grade.	58
Figura 5	Theodoro Braga: Ex-Libris da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, zincogravura, s/m, s/d. Fonte: Fonte: Biblioteca Municipal Mariode Andrade,1905.	59
Figura 6	Theodoro Braga: Iluminuras Associação Comercial do Pará,1919. Fonte: Coelho, 2009.	59
Figura 7	Theodoro Braga. Charge, Belém, 1909 s/m.	60
Figura 8	ISMAEL NERY, Ilustração para um conto.	61
Figura 9	MANOEL PASTANA. Desenho: aparelho para café, chá e leite. Motivo: fruta-pão (folha e fruto) e sáurios.	62
Figura 10	Manoel Pastana, Motivos Indígenas.	64
Figura 11	Logo UFPA.	65
Figura 12	Alunos em atividade no Laboratório de Design de Produtos	77
Figura 13	Professores reunidos na comunidade de Icoaraci para o desenvolvimento do Semestre Temático intitulado Design da Terra (2009).	79
Figura 14	Joia de Lidia Abrahin - Imagens da Prancha Descritiva (à esquerda) e Foto de divulgação (à direita).	81
Figura 15	Processo de Objetivação e Ancoragem	96
Figura 16	Prédio CCNT- Campos V	118
Figura 17	Relação entre Perfil Docente e Trabalho Docente no contexto das representações sociais.	127

## LISTA DE MAPA

Mapa 1      Presença da UEPA no Pará. Fonte: Diretoria do Departamento de Ensino-DDE/UEPA, 2009.      72

## LISTA DE DIAGRAMA

Diagrama 01	Organograma curso de Design, Laboratórios Integrados de Design e Grupos de Pesquisa	76
Diagrama 02	Campos de estudos das representações.	146
Diagrama 03	Temáticas Analíticas	147
Diagrama 04	Aspectos da lógica de pensamento desencadeada para a constituição da tese.	168

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	Distribuição - Curso em Design/ Região Norte	87
Gráfico 2	Distribuição das modalidades - Curso em Design/ Região Norte (Programas e/ou cursos)	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Componentes do campo teórico e do campo metodológico.	84
Quadro 02	Distribuição dos Cursos de Design – Graduação e sequenciais (presenciais e a distancia) – Regiões Brasileiras.	86
Quadro 03	Organização dos instrumentos e respectivos tópicos:	121
Quadro 04	Roteiro pré-elaborado da entrevista	123
Quadro 05	Detalhamento sobre os procedimentos de Análise	124
Quadro 06	Perfil Docente- Intérpretes na Pesquisa	131
Quadro 07	Áreas de Atuação Docente	133
Quadro 08	Titulações	134
Quadro 09	Formação Complementar	135
Quadro 10	Grupos de Pesquisa em que docentes atuam na Instituição	136
Quadro 11	Quadro de Pesquisa – 2008-2010.	137
Quadro 12	Projeto de Iniciação Científica 2008-2011	138
Quadro 13	Projeto de Extensão 2008-2011	139
Quadro 14	Produções Bibliográficas e Tecnológicas	141
Quadro 15	Temáticas Analíticas e as unidades semânticas correspondentes	148

## LISTA DE SIGLAS

ABIMÓVEL - Associação Brasileira Das Indústrias Do Mobiliário  
ANGLOGOLD - Produtora Mundial de Ouro  
BITEC - Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica para Micro e Pequenas Empresas.  
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCNT - Centro de Ciências Naturais e Tecnológico  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CONSUN – Conselho Universitário  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DOCOL - Metais Sanitários Ltda.  
DDE - Diretoria do Departamento de Ensino  
EMBRARAD - Empresa Brasileira de Radiações  
ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial  
Fies - Fundo de Financiamento Estudantil  
ProUni - Programa Universidade Para Todos  
FNDCT - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
FINEP - Agência de inovação Financiadora de Estudos e Projetos  
GEPEJURSE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação  
HfG - Hochschule für Gestaltung  
ICED - Instituto de Ciências da Educação  
IBGM - Instituto Brasileiro de Gemas e Metais Preciosos  
IDEA BRASIL - Instituto Brasileiro de Estudos Econômicos, Socioambientais e Corporativos  
IES - Instituições de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e dos Desportos  
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia  
PIB – Produto Interno Bruto  
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

RITU - Rede de Incubadoras de Tecnologia da UEPA

SEBRAE - Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas do Pará

UEPA \_ Universidade do Estado do Pará

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPA - Universidade Federal do Pará



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>PRIMEIRAS LETRAS, PALAVRAS E IMAGENS: INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>2.</b>	<b>MARCAS DE UM TEMPO-ESPAÇO NO ENSINO DO DESIGN BRASILEIRO</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>RUMOS DO ENSINO DE DESIGN NO BRASIL</b>	<b>36</b>
2.1.1	O ensino de Design no Brasil: principais influências, questões políticas e socioeconômicas	38
2.1.2	Pedagogia do Design – ESDI	44
2.1.3	Organização profissional e regulamentação da profissão docente	50
<b>2.2</b>	<b>EXISTE UMA HISTÓRIA E ENSINO DE DESIGN NA REGIÃO NORTE?</b>	<b>54</b>
2.2.1	Por uma história e estética no Design paraense	54
2.2.2	O ensino de Design na Região Norte	68
<b>2.3</b>	<b>O CURSO DE DESIGN / UEPA</b>	<b>71</b>
<b>3.</b>	<b>QUE DESIGN É ESTE? ENLACES TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>83</b>
<b>3.1</b>	<b>ESTADO DA ARTE</b>	<b>84</b>
3.1.1	O que revelam as dissertações e teses?	89
a)	Sobre ensino de Design	89
3.1.2	Quanto aos referenciais teóricos e opções metodológicas	90
a)	Tipo de pesquisa e abordagem teórica	90
b)	Influências na docência e suas abordagens	91
c)	História de Vida e procedimentos técnicos	91
<b>3.2</b>	<b>DIÁLOGO COM AS TEMÁTICAS TEÓRICAS</b>	<b>92</b>
3.2.1	Representações Sociais como referência à análise da docência em Design	93
3.2.2	Trabalho docente e seus saberes	99
3.2.3	Ensino de Design e conhecimento tecnológico	110
<b>3.3</b>	<b>CONTORNOS METODOLÓGICOS</b>	<b>117</b>
3.3.1	Tipo de pesquisa	117
3.3.2	O <i>locus</i> da pesquisa	118
3.3.3	Os Intérpretes e suas histórias de vida profissional	119
3.3.4	Os instrumentos e a coleta de dados	120
a)	Documentos	120
b)	Entrevista	122
c)	O roteiro para entrevista	123
3.3.5	Procedimentos de análise	124
a)	Pré-análise.	124
b)	Elaboração de Temáticas Analíticas	125
<b>4.</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE DOCENTES POSSUEM SOBRE SEU TRABALHO NO CURSO DE DESIGN / UEPA</b>	<b>126</b>
<b>4.1</b>	<b>CARACTERIZAÇÕES DO PERFIL DOS DOCENTES A PARTIR DA ANÁLISE DOS REGISTROS PRESENTES NO CURRÍCULO LATTES</b>	<b>127</b>
4.1.1	Perfil e área de atuação	129
4.1.2	A Pesquisa, Ensino e Extensão	136
4.1.3	Sobre a produção científica	141

<b>4.2</b>	<b>ELUCIDAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE OS DOCENTES POSSUEM SOBRE SEU TRABALHO NO CURSO DE DESIGN</b>	<b>144</b>
4.2.1	4.2.1. Descrição e análise das temáticas com base nos relatos da história profissional dos docentes	145
	a) Temática 01 - Influência na docência	149
	b) Temática 02 - Inserção na docência	151
	c) Temática 03 - Desafios	152
	d) Temática 04 - Contribuição com o trabalho docente	154
	e) Temática 05 - Experiências fundamentais para o trabalho docente	155
	f) Temática 06 - Pesquisa ensino e extensão	157
	g) Temática 07 - Trabalho docente e mudança do projeto pedagógico	159
	h) Temática 08 - Perspectiva daqui a dez anos	162
<b>5.</b>	<b>DESENHO INCONCLUSO</b>	<b>165</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>178</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>193</b>

## 1. PRIMEIRAS LETRAS, PALAVRAS E IMAGENS: INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo numa dimensão planetária é alvo de discussões de teóricos como David Harvey, 2001; Jameson, 1999; Zygmunt Bauman, 2001; Terry Eagleton, 1998 e Perry Anderson, 1999 que se preocupam com as investigações sobre as transformações sociais e as suas implicações no âmbito das relações de poder, das negociações e dos vínculos entre os sujeitos.

Remetemo-nos a uma sociedade pós-moderna em que as transformações ocorrem sob a ótica das relações homem-sociedade instituídas numa dinâmica histórica e dialética. Uma sociedade que vive as contradições entre os avanços técnico-científicos e informacionais ao lado do analfabetismo, da miséria e da fome. São nuances que dizem respeito à condição humana em seus aspectos cultural, econômico, político e tecnológico.

A condição pós-moderna instaura um novo sujeito diante de um momento de transição da sociedade mundial. Estamos rompendo com os padrões da modernidade: que é sólida, fixa, que tem seu projeto determinado; para outra (que seria a pós-modernidade) caracterizada pelo seu modo fluído, volátil, fragmentado em que o tempo é sempre pouco para as consolidações (BAUMAN, 2001).

Diante de uma sociedade tão movente, consideramos que não só as influências da sociedade pós-moderna estão em jogo, mas que estamos diante de uma revolução histórica como nos afirma Castell (2004) ao argumentar que a sociedade contemporânea se constitui em rede global de informação. Uma rede mundial que remodela a base material da sociedade em ritmo acelerado através da reestruturação do mundo do trabalho e da produção, visibilizada pela automação, robótica e microeletrônica inseridas no processo de produção que gerou a flexibilização dos processos produtivos.

O novo panorama indica que as referências responsáveis pela segurança dos sujeitos quanto às suas crenças e valores entram em crise. A crise do sujeito insere-se num longo e amplo processo de mudanças, intensificadas na segunda metade do século XX, que desloca estruturas e sistemas centrais das sociedades modernas e “abala os quadros de referência

que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 1998, p. 7).

A crise atinge o sujeito em função de uma mudança estrutural que fragmenta as diversas identidades culturais — de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. Crise esta que se expandiu às outras áreas da vida em sociedade. Assim, as diversas profissões refletiram a crise de identidade (dimensionada por uma multiplicidade de identidades mais efêmeras do que estáveis) parte dessa mudança que deslocou as estruturas fixas para voláteis.

Entre as diversas profissões em crise, situamos a docência na perspectiva do trabalho docente que envolve dimensões como: a cognitiva, a pedagógica e a emocional, dentre outras.

A crise evidenciada na docência é por nós entendida com base em dois aspectos: 1) um relacionado à condição do sujeito no mundo diante das mudanças em sentido planetário que desestabiliza as bases fixas e sólidas de valores e atitudes que começam a ruir e se diluir; 2) outro que se dá no cerne do trabalho docente na dinâmica da sociedade capitalista com seus avanços nos meios de informação e produção que tem interferência direta ao longo dos tempos na atuação docente (BAUMAN, 2001; TARDIF, 2002).

Essas mudanças revelam uma grande distância entre o ideal e a realidade concreta do trabalho docente que intencionamos ao longo de nossa elaboração. Neste sentido enfatizamos que profissão docente e trabalho docente são considerados em suas naturezas distintas, porém, estão relacionados.

A profissão docente pressupõe certo corpo especializado de conhecimentos e valores apropriados por determinados sujeitos na sua formação inicial ou continuada, o que lhes confere autoridade em condições objetivas de trabalho nas instituições, vínculos de emprego e carreira (NÓVOA, 1991). Enquanto que o trabalho docente é estabelecido pela atuação profissional, espaço onde o sujeito emprega os conhecimentos da formação, das experiências adquiridas. É o conhecimento específico, relacionado aos conteúdos da atuação docente. Ele se sustenta pelo que o docente conhece sobre sua área de atuação e o que pode ou não fazer dele e qual a significação que lhe atribui.

Diante dessa compreensão, situamos os docentes como produtores de saberes específicos de seu trabalho (TARDIF, 2002). Conjugamos ainda o sentido de docência ao de profissionalidade que, para Sacristán (1991, p. 65), é relativo à “acção docente como conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Nosso pensamento vai ao encontro do que Tardif (2002) afirma sobre o saber docente. Para ele, não é algo deslocado de sentidos e significados sociais, culturais, econômicos e políticos. Este saber relaciona-se à pessoa, à sua experiência de vida e à sua história profissional.

O sentido da profissão docente neste estudo é compreendido por nós como resultado de um processo histórico e social. Uma construção de conhecimento humano em que aprender-ensinar acontece em instâncias reais, concretas e dialetizadas no tempo-espaço em que é vivido.

Sobre os aspectos anunciados nos trechos acima, Nascimento elucida o trabalho como:

Aqueles ações humanas permanentes e contínuas sobre a natureza, transformando-a ao mesmo tempo em que os sujeitos se constroem e se transformam no entre jogo do ensinar e aprender para dar à condição humana uma identidade de indivíduo, aquele único e indivisível (NASCIMENTO, 2011, p. 317).

A construção mencionada pela autora remete a instituição de uma nova cultura que envolve ensinar-aprender-trabalhar. Nesta, o docente se vê diante de uma rede de relações sociais sem fronteiras para o conhecimento e informação<sup>1</sup>; se vê com inúmeras possibilidades de aprendizagens que remetem ao espaço de seu trabalho e fora dele.

Nessa nova construção que envolve ensinar-aprender-trabalhar, um novo saber se instaura e se dá nas instâncias da construção docente, seja na formação inicial ou continuada, ou ainda nas experiências que estes vão adquirindo na vivência de sua profissionalidade. É uma mudança que depende:

---

<sup>1</sup> Consideramos que “Conhecimento e informação são fenômenos interligados pela sua natureza comum – o ato de obter e dar significado cultural (compartilhado) ao mundo, mas não são processos idênticos, ou que se confundem” (MARTELETO & RIBEIRO, 2011, p. 04). Para essas autoras, o processo de conhecimento supõe estruturação e depuração de informações: seleção da informação relevante, triagem e eliminação da informação supérflua, o que garante a “eficácia da memória”, uma vez que não se pode reter todas as informações disponíveis. Há uma circularidade que envolve informação, comunicação e conhecimento e estão a depender da aparelhagem cognitiva preliminar do receptor.

do estado do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento, em um campo determinado (BOURDIEU, 1997, p. 63).

As discussões até então apresentadas corroboram a elaboração deste estudo, ou seja, as investigações que compõem as representações sociais dos docentes sobre o seu trabalho no curso de Design da Universidade do Estado do Pará (UEPA) no período de 2002 a 2011, elencadas a partir da história profissional dos professores.

Nosso estudo sobre o trabalho docente no curso de Design da UEPA se constitui a partir das representações sociais dos docentes, seus vínculos nas relações grupais e suas nuances no cotidiano institucional.

Foi a partir das imagens e dos sentidos de nossa trajetória acadêmica que desenhamos o universo de estudo, uma vez que, no período de 2008, seguimos uma nova trajetória, diferente da anterior. Naquele momento, duas situações emergiram: 1) uma relacionada à vida acadêmica, com a entrada no curso de doutorado do Instituto de Ciência da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e, outra, 2) com a aprovação no concurso público para Professor Assistente I, da disciplina Design Gráfico, do curso de Design da Universidade do Estado do Pará.

Um novo ciclo se iniciou e, mais adiante, com o ingresso no curso de doutorado redirecionamos o nosso projeto de estudo para o campo de atuação do docente no Ensino Superior, cujo sentido registrava os desafios da trajetória profissional aceita por nós, no caso, a atividade docente no curso de Design.

Das imagens construídas em nossa trajetória profissional, elencamos aquelas que refletem sobremaneira o desejo de nos dedicarmos aos estudos sobre o trabalho docente no Ensino Superior do curso de Design.

Nos nossos vinte e um anos trilhados na construção de saberes e atuação no campo da educação, a nossa prática docente com a formação em artes visuais despendeu esforço para as dimensões culturais do currículo, sem, contudo, desconsiderar outras dimensões importantes para que o nosso fazer docente atingisse a problematização, a reflexão e a reorganização, se assim se configurasse como necessário.

A nossa experiência na docência no curso de Design nos convidou a pensar em outra forma de atuação docente neste curso, qual seja, a de uma prática que evidenciasse a reflexão crítica sobre a nossa realidade profissional. E, ainda, por considerar a natureza e a vocação interdisciplinar do referido curso, Couto, sobre esse aspecto, nos diz que:

a percepção de que o design tem vocação interdisciplinar pode ter-se originado em função de trabalhos realizados em conjunto com outras áreas de conhecimento, tanto no âmbito do exercício da profissão de design quanto na academia (COUTO, 2006, p. 51).

A natureza interativa dos conhecimentos tratados no curso do Design está subordinada à sua atualização constante, uma vez que estes compõem uma área tecnológica cujo elemento diferencial é a inovação. Esta constatação incide na percepção de que a produção de conhecimento articulada pelos profissionais é temporal, plural e heterogênea, personalizada e situada, e carrega as marcas do ser humano (TARDIF, 2002).

Acreditamos que o trabalho docente veio, ao longo dos séculos, se especializando e a pedagogia oficial e especializada, que substituiu a geral, se dividiu em domínios cada vez mais autônomos, gerando a delimitação de fronteiras entre os conhecimentos.

O trabalho docente que vamos investigar não se estruturou diante de saberes oficiais da pedagogia institucionalizada, ou seja, os docentes não foram formados para atuar na docência, mas se constituíram docentes no campo profissional pela dinâmica instituída no curso de Design enquanto bacharéis que atuam no campo das ciências aplicadas.

De antemão, registramos o respeito e o valor que nutrimos pelos docentes que compõem o quadro do curso de Design da UEPA, além da valorosa contribuição para este estudo, que interpretamos como possibilidade de recontextualização do trabalho docente no referido curso.

Acreditamos que o trabalho docente se sustenta em práticas historicamente institucionalizadas, também que o fenômeno educacional não é uma realidade dada e acabada. Ele se dá a conhecer de forma singular e precisa em seus múltiplos aspectos. É, contudo, um fenômeno humano, histórico e multidimensional em que está presente tanto a dimensão humana,

quanto a instrumental, a emocional, a cognitiva, a cultural e a sociopolítica. É uma prática docente revelada em suas múltiplas faces.

A prática docente que tratamos no curso de Design da Universidade do Estado do Pará (UEPA) está imersa em um espaço-tempo em que se mesclam os discursos da ciência, da sociedade global, do mercado e, também, dos saberes tácitos: das crenças, das opiniões, das religiosidades, dentre outros. Todos emanados numa prática compreendida nesta elaboração, como culturas híbridas<sup>2</sup> em suas próprias constituições na contemporaneidade (CANCLINI, 1998).

Quando ingressamos no corpo docente do curso de Design do Centro de Ciências Naturais e Tecnológico da UEPA, no ano de 2008, foi possível nos darmos conta de uma realidade que refletiu com propriedade as mudanças da sociedade diante dos avanços tecnológicos.

Os avanços que identificamos consistiam nas novas tecnologias informacionais e comunicacionais que possuem penetrabilidade em quase todos os domínios da vida humana materializada através da conexão global em rede, das redes sociais, do uso de programas e *softwares*, dentre outras ferramentas, como o *bluetooth*, *ipod*, etc.

Esses avanços se desdobraram em nossas práticas pedagógicas como demandas às inquietações sobre as novas formas de saber-fazer docência no curso de Design. As inquietações daquele momento de nosso ingresso no curso de Design da UEPA se somavam ao deslocamento de nossas atividades docentes da área das Ciências Humanas para adentrar a área das Ciências Sociais Aplicadas.

O cenário onde nos encontramos é o de uma área em que historicamente o trabalho docente se centra na objetivação das ações em função dos resultados. Nesse campo, a relação entre os sujeitos e sua formação é colocada em segundo plano, enquanto que o produto gerado tem

---

<sup>2</sup> A discussão sobre cultura híbrida se apresenta através do estudo teórico de Nestor Canclini (2003), no início da década de 1990, para pensar a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade *sui-generis*, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pela pluralização de temporalidades. Ele apresenta três processos fundamentais para explicar a hibridização: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros. São teorias que vão romper com a visão universal de cultura e reiterar que diferentes culturas transitam nos espaços sociais, entre eles o da educação (CANCLINI, 2003).



maior relevância diante do mercado consumidor. E no curso de Design é possível perceber essa postura nas dinâmicas cotidianas.

Diante da compreensão de que o curso de Design no qual atuamos como docente se centra no mercado, que é seu fim, percebemos, na dinâmica cotidiana, por parte dos docentes, ao observarmos suas práticas, a existência de dois modos de compreensão do sujeito da construção do conhecimento, ou seja, daqueles discentes que se encontram em formação: um modo que se expressa na busca de humanizar a relação dos sujeitos entre si e o resultado de sua produção e, outro modo, centrado exclusivamente nos resultados de suas produções e na circulação dos objetos.

Essas duas formas diferentes de conceber os sujeitos estão presentes na dinâmica do trabalho docente no curso de Design, ora de forma conciliada, ora de forma contraditória, mas que coexistem sem delimitações explícitas de fronteiras.

Essa é uma característica advinda da dimensão mercadológica que se impõe à humanização do sujeito, o que se valida numa sociedade capitalista como a nossa, em que a produção dos conhecimentos é necessariamente voltada para fins de produtividade e competência para o mercado.

Identificamos, ainda, que o trabalho docente praticado no curso de Design é resultado de uma ação que permite atingir, por meio dos projetos de produtos, necessidades universais (Design para todos<sup>3</sup>), diminuir os impactos ambientais e rever o ciclo de vida dos produtos com o reaproveitamento de materiais, as condições de sustentabilidade, etc.

Em nossa trajetória profissional, no curso de Design, nos deparamos com um curso em processo de reformulação de seu Projeto Político-Pedagógico, instituído por uma comissão que deu andamento a sua reformulação desde 2002. O acesso o qual tivemos naquele momento (2008) foi o de três versões do Projeto: uma produzida com a idealização do curso desde 1999; outra ressignificada em 2002; e uma terceira de 2006 em

---

<sup>3</sup> Design para todos é um conceito que tem sua origem em 1987, com o arquiteto norte-americano Ronald Mace, cadeirante. Ele cunhou o termo Design Universal que é utilizado para expressar o design como interface cultural, social e econômica e que pode ser visto como a maneira de conceber produtos e ambientes acessíveis ao maior número de pessoas, independentemente de características pessoais, idade ou habilidades (TAVARES, Lincon. **O Desenho Universal e o respeito à Diversidade Humana**. Disponível em: <http://www.usinadainclusao.com.br/blog/?p=215>. Acessado dia 22/11/2011).

reformulação efetivada já no final desta pesquisa, 2010, da qual utilizamos para análise.

Uma das primeiras mudanças pela qual este curso passou foi sobre a própria nomenclatura. Este era denominado Desenho Industrial passou a ser chamado bacharelado em Design de Produto, segundo o Projeto Político-Pedagógico elaborado. Conforme os indicadores do texto abaixo:

Em 2002, através da Resolução do CONSUN número 682/02, de 10 de abril de 2002, foi realizada a mudança do nome do curso para bacharelado em Design. Esta nova nomenclatura teve como objetivo principal trazer um maior esclarecimento da atividade desenvolvida pelo profissional formado pela UEPA em virtude de que havia o entendimento equivocado de que o egresso teria atribuições de um “profissional de desenho técnico”. Outro forte argumento foi a disseminada nomenclatura de “Design” em diversos cursos pelo Brasil e por ações oficiais como o Programa Brasileiro do Design, não havendo mais à época as restrições iniciais ao uso de uma palavra de origem em outra língua (PROJETO..., 2010, p. 18).

No ensejo da atualização da nomenclatura, requisitada em todo país para os cursos dessa natureza, a comissão de reformulação do Projeto Político-Pedagógico resolveu reformulá-lo (2006), uma vez que a dinâmica pedagógica vivida por este curso era outra. Significa dizer que os docentes desenvolviam práticas pedagógicas constituídas por saberes e conhecimentos diferentes ao professados no Projeto Político-Pedagógico elaborado antes de 2002. A comissão de reformulação precisava atualizar o Projeto para trazer uma fundamentação e estrutura que respondessem à dinâmica vivida pelos docentes no curso de Design naquele momento.

O texto do Projeto de reformulação indica que o objetivo da comissão de reformulação do Projeto Político-Pedagógico consistia em:

melhorar a qualidade dos profissionais formados, através da observação do mercado e acompanhamento dos egressos ‘no mundo do trabalho’, e ainda em realizar uma reformulação que possibilitasse a revisão de seus objetivos, metodologia, desenho curricular, e demais elementos necessários para sua estrutura e fundamentação (PROJETO..., 2010, p. 11-12).

Esta reformulação no curso, conforme o que registra o trecho do Projeto de reformulação acima mencionado, torna necessário o redimensionamento das bases conceituais, epistemológicas e metodológicas.

Tínhamos a percepção de que na dinâmica do trabalho dos docentes do curso de Design da UEPA novas posturas eram desencadeadas e suas práticas expressavam ações que articulavam conhecimento e profissionais de diversas áreas, como por exemplo: o Semestre Temático que era uma ação interdisciplinar realizada em todos os semestres do curso. Nele, os docentes identificam uma problemática relacionada ao design pautado na realidade social. Atuavam juntos na caracterização do cenário, na identificação de alternativa de soluções ao problema através de projeto de produtos e serviços geralmente realizados através de parcerias com as comunidades ou empresas envolvidas. Percebemos que as experimentações incluíam metodologias que problematizavam a realidade.

Os docentes revelavam-se ansiosos pelo aprimoramento e pela qualificação de suas formações acadêmicas, posto que o curso estava absorvendo um novo quadro de docentes oriundos de concurso público, cujo critério de seu edital nº 047/2007-UEPA era a formação *stricto sensu*.

Vale notar que o curso em 2002 possuía apenas dois doutores e os demais eram mestres e especialistas, o que restringia as aprovações de projetos científicos em função de que os editais de fomento e/ou financiamento à pesquisa se limitavam aos critérios de seleção para projetos somente de doutores, ficando abertos aos demais (especialistas e mestres) os projetos de extensão.

Diante desse primeiro delineamento acerca da realidade do curso de Design, nossa incursão investigativa apresenta-se com o propósito de atender as nossas inquietações que acreditamos resumir as letras, as palavras, as imagens e os sentidos consensuais dos docentes quanto às suas indagações sobre o trabalho do docente no curso de Design/UEPA.

Queremos saber também o olhar dos docentes diante das novas exigências da sociedade que redireciona o sentido de qualificação para o de competência sustentada na produtividade do trabalho; de atualização das ferramentas de interação diante das novas redes globais de informação e comunicação; das necessidades advindas da dinâmica do trabalho docente.

À guisa de um título *sui generis* para a elaboração do estudo ora realizado, elegemos a indagação: Que Design é este? para tratá-lo na

perspectiva das imagens e dos significados que compõem as Representações Sociais (RS) sobre sua docência no curso de Design.

Portanto, neste estudo de título *Que Design é este?* Representações Sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA, **defendemos a hipótese que as representações sociais de docentes do curso de Design encontram-se vinculadas à formação de cada docente do campo tecnológico pela inexistência de conhecimentos específicos do campo de Design que consolidem tanto a identidade do trabalho docente quanto a do curso. Tanto as objetivações quanto as ancoragens, que consolidam essas representações sobre o trabalho docente, vinculam as imagens e as suas significações nos conhecimentos do campo operacional tecnológico, sobremaneira, na área das ciências exatas. Portanto, as representações sociais dos docentes sobre o trabalho da docência que caracteriza especificamente o campo do conhecimento do design aplicado ao curso são inexistentes.**

A problemática de nosso estudo se orientou com o foco no trabalho docente do curso de Design, anunciada pelas representações que o docente possui de suas ações num cenário de mudanças do curso de Design. O *locus* da pesquisa é o curso de Design da UEPA, compreendido como campo do currículo do Ensino Superior em Design a considerar que a docência dos professores se edificou diante de suas experiências profissionais no próprio saber/fazer universitário e se validaram ao longo de sua história de vida profissional, a consolidar sua identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Os objetivos que delimitam o objeto em estudo são os seguintes:

a) Objetivo geral:

- Analisar e compreender quais são as representações sociais que docentes do curso de Design/UEPA possuem sobre seu trabalho docente.

b) Os objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos docentes do curso de Design da UEPA;
- Identificar e caracterizar as imagens e os sentidos que os docentes do curso de Design atribuem a sua trajetória de vida profissional;

- Destacar as imagens e os sentidos consensuais que os docentes possuem sobre o trabalho docente e suas relações com as reorientações político-pedagógicas;
- Analisar os processos que articulam as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais que os docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design.

Para dar conta desta elaboração, utilizamos alguns aportes teóricos de autores como: Alves, 2003; Pimenta, 2004; Contreras, 2002; Apple, 2002; Freire, 1987, 2001; Giroux, 1997; Tardif e Lessard, 2009; Gauthier, 1998; Gatti, 2011; Therrien, 1997 – que discutem as temáticas do currículo, docência e trabalho docente. Esses estudiosos nos deram suporte à discussão acerca da atuação docente diante da produção do conhecimento e as contradições inerentes às práticas docentes na sociedade contemporânea. São autores que nos auxiliaram na compreensão sobre a identidade docente como resultado de um processo que reflete a maneira de estar e ser na profissão, instituída por uma atuação docente crítica, mobilizadora de processos emancipatórios.

Além dos autores do campo educacional, incorporamos às nossas discussões os estudos de autores como Bomfim, 1978; Niemeyer, 1998; Freitas, 1999; Couto, 2008; Brunetti, 1999; Cardoso, 2004; Maciel, 2009; Vela, 2010, Löbach, 2001, Monat, Campos e Lima, 2010 e Moraes, 2006, que subsidiam nesta elaboração questões inerentes à história do Design e do ensino do Design no contexto mundial e brasileiro, e às necessidades das intuições das primeiras escolas diante das demandas políticas e do mercado pelo desenvolvimento industrial no final do século XIX, início do século XX, e às questões da contemporaneidade.

Os temas mencionados anteriormente são contextualizados diante a condição pós-moderna, para tanto recorreremos autores como Castell, 2004; Bauman, 2001; Flusser, 2007 e Canclini, 2001, que nos auxiliam na apropriação de uma dinâmica social, cultural e econômica em que tudo é volátil, movente e nesse fluxo a crise de identidade gera exigências sobre a prática docente na perspectiva de que conhecimento apresente inovações dos produtos, a tornar o projeto o mais eficiente possível diante da hibridização na cultura brasileira e seus conflitos no percurso e contexto formativo.

Optamos por uma elaboração de estudo no campo da educação, mais especificamente, a atuação do profissional que atua no curso de Design, indo ao encontro do que prescreve a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta possui como pressuposto o compromisso com a formação do professor/pesquisador que incorpora em sua prática “a pesquisa e a produção de conhecimentos acerca da realidade regional, particularmente da educação, em todos os seus ângulos e relações” (UFPA. Em: <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>. Acessado em: 21/01/2010).

O compromisso assumido à formação do professor/pesquisador é relevante para nós, a considerar o vínculo que nossa elaboração tem com a pós-graduação do ICED/UFPA e, ainda, diante do número restrito de pesquisas sobre a docência em Design.

A nossa proposta encontra-se inscrita na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. A referida linha aborda questões relacionadas à natureza ética, política e educacional da formação docente inicial e continuada, aos saberes e práticas desenvolvidas pelos profissionais, e, ainda, questões multiculturais e interculturais ligadas à docência.

Estamos vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE). Tal Grupo dedica-se ao estudo da Teoria das Representações Sociais e estudos psicossociais sobre a constituição da identidade de grupos juvenis, processos educativos, interação da cultura, sua dinâmica e protagonismo.

A nossa atuação no GEPEJURSE, ao longo da elaboração deste estudo, foi fundamental para a construção de cada etapa do trabalho. Em vários momentos foi possível participarmos de encontros da área de educação e de design com artigos para comunicação, assim como, participamos da coletânea de artigos do livro *Escrituras, Imagens e Sentidos: saberes sobre o objeto de pesquisa em educação*, em 2011. Foram diversas as formas de apresentação das elaborações em resultados parciais da pesquisa, e a partir dos momentos mencionados, foi possível reorientarmos questões de natureza metodológica a cada orientação.

Estas produções somaram-se ao propósito do trabalho, pois ao discorrermos sobre o ensino de Design optamos pela teoria das Representações Sociais (RS), desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici (2009), com destaque para abordagem processual desenvolvida por sua principal colaboradora a psicóloga social francesa Denise Jodelet (2002).

O mentor da teoria compreende que as representações sociais têm em sua estrutura duas faces tão pouco dissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. Os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Esses dois processos, segundo Moscovici (2009), originam as representações: a objetivação e a ancoragem, que desenvolvemos no decorrer desta elaboração.

Denise Jodelet (2002) esclarece o conceito e os processos formadores das representações sociais como uma forma específica de conhecimento. Ela indica que os saberes tácitos, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais, possuem uma marca social. Essa marca dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações que refletem a interação do sujeito com o mundo e com os outros.

No decorrer deste estudo sobre o campo das representações recorreremos também às contribuições de Arruda, 2007; Nascimento, 2008. As autoras elencadas convergem na compreensão de que as representações sociais expressam-se diante da maneira específica que os sujeitos têm de compreender e explicar o que nós já sabemos. Delas podemos afirmar como seu objetivo “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

As abordagens apresentadas sobre as representações sociais indicam que as mesmas são sistemas de preconceções, imagens e valores que os docentes do curso de Design possuem sobre seu trabalho na Universidade do Estado do Pará.

Para a condução do estudo nossas opções metodológicas se delinearam na perspectiva da pesquisa qualitativa. Consideramos que os estudos qualitativos são eficientes para captar o “significado e a intencionalidade”

inerentes aos atos, valores e crenças, às relações e às estruturas sociais (MINAYO, 2001). Nesse âmbito, coube um estudo do tipo descritivo e analítico, pois tipos de pesquisa como esta permitem uma inserção em novos contextos que estão emergindo na realidade; objetos em estudo com os quais ainda não dispõem de conhecimento sistematizado nem bibliografia consolidada.

Nossa pesquisa envolveu os docentes do curso de Design da UEPA, em número de cinco docentes, representando 30% do quadro do curso de Design.

Os docentes, neste estudo, são como intérpretes, pois se apresentam e contam a sua prática ao nos relatarem suas histórias profissionais. Neste enfoque, acreditamos que os relatos são afirmados no tempo e espaço da história de vida temática (profissional). Esse instrumento como possibilidade de aplicação na pesquisa em educação tem ocorrido ao longo dos últimos dez anos.

Além da coleta das histórias profissionais, utilizamos análise documental (Projeto Político-Pedagógico do curso de Design (2010); a Resolução nº 5, de 8 de março de 2004 que aprova as diretrizes nacionais para o curso de graduação em Design; currículo dos docentes).

Os dados analisados nos permitiram delinear o perfil docente e identificar as representações sociais sobre seu trabalho, a partir da compreensão de sua inserção na instituição e os *vínculos* estabelecidos, da construção de suas trajetórias acadêmica e profissional.

A profundidade da investigação privilegiou o conhecimento contextualizado e detalhado, portanto temos como amostra um número de 30% do quadro de docentes do curso de Design da UEPA, cujo critério de escolha correspondeu à atuação no período de 2002 e a sua permanência no quadro docente (2011).

No procedimento de análise das falas, utilizamos a análise de conteúdo de acordo com a abordagem proposta por Franco (2003). Para Franco (2003, p. 25) “a análise de conteúdo é uma técnica para se fazer inferências, interpretativas, a partir das características da mensagem”. Esta abordagem é, para nós, a mais adequada diante da investigação das representações sociais de docentes sobre o seu trabalho no curso de Design.

Nosso estudo se estrutura em cinco capítulos, a contar desta introdução intitulada: PRIMEIRAS LETRAS, PALAVRAS E IMAGENS em que



apresentamos os motivos, objetivos e estrutura do estudo. Segue-se do segundo capítulo em que tratamos das MARCAS DE UM TEMPO-ESPAÇO NO ENSINO DO DESIGN BRASILEIRO com foco às questões pertinentes ao ensino do Design no Brasil, destacando o ensino de Design na Região Norte com ênfase no Pará e a história do curso de Design na Universidade do Estado do Pará.

No terceiro capítulo evidenciamos QUE DESIGN É ESTE? ENLACES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, com a apresentação do Estado da Arte sobre as pesquisas acerca da docência e o tratamento teórico-metodológico dado a elas. As principais temáticas teóricas que subsidiam as discussões na elaboração da tese: prática docente e seus saberes; as Representações Sociais que tomamos como diretriz de análise ao objeto em estudo, e as referências acerca do curso de Design e conhecimento tecnológico.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE DOCENTES POSSUEM SOBRE SEU TRABALHO consiste no quarto capítulo em que apresentamos a caracterização do perfil docente delineado pela sua vida acadêmica e profissional, com base nos registros disponibilizados na Plataforma Lattes do CNPq. O perfil é constituído do desenho da formação, das áreas de atuação e docência, da relação entre pesquisa, ensino e extensão na sua atuação, que nos permite conhecer quem é o docente que atua no curso de Design e como se qualificou para sua atuação. Discutimos os resultados retomando as construções realizadas acerca do perfil desse grupo; da caracterização do trabalho docente e da trajetória profissional para posteriormente evidenciar a objetivação e a ancoragem que compõem as representações sociais que possuem sobre seu trabalho no curso de Design.

Finalizamos com DESENHO INCONCLUSO, em que tratamos das considerações finais e discorremos sobre os resultados das representações sociais que docentes do curso de Design possuem sobre seu trabalho. Por fim, apresentamos sugestões para serem analisadas e consideradas como tema para futuras pesquisas na área do ensino/pesquisa de Design.

## 2. MARCAS DE UM TEMPO-ESPAÇO NO ENSINO DO DESIGN BRASILEIRO

*A história do Design no Brasil é muito recente e, portanto, não dispõe de versões serenas, que só se alcançam com o distanciamento que o tempo permite: as controvérsias são ainda por demais vivazes, seus protagonistas por vezes enciumados, há inúmeros interesses em jogo que, não raro, se sobrepõem a fatos; enfim, todas as histórias do Design no Brasil nos farão lembrar as sábias palavras ditas a Baudolino, personagem principal de um livro homônimo de Umberto Eco:*

*Se queres transforma-te no homem de letras, e quem sabe um dia escrever Histórias, deves também mentir, e inventar histórias, pois senão a tua história ficaria monótona, mas terás que fazê-lo com moderação. O mundo condena os mentirosos que só sabem mentir, até mesmo sobre as coisas mínimas, e premia os poetas que mentem sobre coisas grandiosas.*

*Sobretudo, é preciso que se diga, que as histórias do Design no Brasil ainda seguem em grande parte, a tradição oral, tal como na época de Homero. Poeta que viveu no século XI a.C. teria sido um andarilho, cego, que cantava seus versos entre nobres e plebeus. Odisséia e Ilíada nunca foram escritas pelo autor e se sua obra foi aperfeiçoada e aumentada posteriormente é uma dúvida bastante pertinente (BOMFIM, 2008, p. 83-84).*

As imagens erguidas pelo prof. Dr. Gustavo Amarante Bomfim ao escrever o posfácio do livro *Escrito sobre Ensino de Design no Brasil* de autoria de Rita Couto (2008) nos indica que a história do ensino do Design no Brasil, está em construção e ainda precisa de espaço-tempo para um delineamento mais preciso. Bomfim indica a possibilidade de existir controvérsias, pois há muitos interesses em jogo, seja de natureza política ou ideológica e podemos nos deparar com fatos inventados como ocorre na tradição oral.

Em nosso estudo vamos nos ater à demarcação histórica que se constitui em recortes do processo histórico do ensino de Design no Brasil. Cumpre notar que estão diretamente relacionados ao início da constituição das principais escolas de Design no Brasil e sua relação com o contexto social, cultural e econômico.

Consideramos que, a história do design tem abertura para vários campos como: gráfico, produto, moda, joias, entre outros e ainda, se amplia à história da cultura. Portanto, nosso direcionamento se dá em função da

necessidade de delimitarmos as questões da história de Design que estão diretamente relacionados ao ensino de Design.

Inúmeras são as pesquisas e literaturas que encontramos atualmente sobre o ensino de Design como as produzidas por Witter, 1995; Niemeyer, 1998; Freitas, 1999; Couto, 2008 e Velas, 2010. Nosso estudo se delimita às principais influências, questões políticas e de mercado em destaque a pedagogia do Design na Escola Superior de Design - ESDI que se tornou referência a todos os cursos no Brasil, além das imagens da organização profissional e da regulamentação da profissão.

A delimitação histórica sobre o ensino de Design no cenário brasileiro realizada por nós faz o destaque para o Estado do Pará, mais especificamente a docência em Design na Universidade do Estado do Pará, no município de Belém.

Neste sentido elucidamos a história do Design e do ensino de Design na perspectiva de colocar em destaque a natureza do trabalho docente que se estruturou ao longo da história do Design.

É preciso refletir de que história do design e que ensino de design estamos falando. Sobre essa questão Niemeyer (1998) destaca que ao longo da história, o design é entendido através de três tipos distintos de prática e conhecimento:

Na primeira, o design é visto como atividade artística, que valoriza no profissional o seu compromisso como artífice. Depois, entende-se o design como um invento, um planejamento focado na produtividade do processo de fabricação em que o designer tem compromisso prioritário com a atualização tecnológica. Finalmente, na terceira, ele aparece como coordenação, onde o profissional tem a função de integrar os aportes de diferentes especialistas como atividade interdisciplinar, desde a especificação de matéria-prima, passando pela produção à utilização e destino final do produto. [...] Estes conceitos tanto se sucederam como coexistiram, criando uma tensão entre as diferentes tendências simultâneas (NIEMEYER 1998, p.12).

O texto acima indica que os três conceitos de design transitam historicamente e coexistem na contemporaneidade. Porém é preciso, considerar que mesmo coexistindo nos dias de hoje, marcaram cada um deles períodos específicos, Nesse sentido, são compreendidos em situações

concretas e envolvem sujeitos, sistemas sociais e produtivos diante de uma dimensão histórico, cultural, político e econômico.

Iniciamos nossas marcações com referência ao contexto socioeconômico, político, cultural dos rumos do Design ao final do século XVII com a instituição da academia de Belas Artes aos dias atuais. E ainda, das discussões da regulamentação da profissão e sua peculiaridade no Estado do Pará.

## **2.1 RUMOS DO ENSINO DO DESIGN NO BRASIL**

Partimos de um tempo anterior à criação da Escola Superior de Design (ESDI) em 1963 que foi o marco para o ensino de Design no Brasil. As imagens primevas do que poderia ser o ensino do Design no cenário brasileiro são manifestas, ainda no século XVII, com a instituição da Academia de Belas Artes. Nesse período já havia a preocupação com a formação e o ensino se deu centrado na formação da nobreza em sua natureza artística, mas também com a preocupação de dar conta da produção manufatureira.

Foi um marco histórico a constituição de um ensino artístico baseado em atividades com oficinas, ainda no século XVII, e se tornou indispensável à formação de artesões, arquitetos reais, artífices e engenheiros militares, eram de responsabilidade do clero e possuía características marcadamente renascentistas, como remete Maciel enfatizar que:

Quando elevou o Rio de Janeiro ao status de capital do Reino, D. João VI já tinha intenção de criar uma escola de ciências, artes e ofícios em nosso país. Atentemos para tal aspecto no excerto extraído do Decreto do Executivo de 12 de agosto de 1816, que se remonta à criação da Escola Real de Artes e Ofícios.  
[...] a referida escola foi criada em 1816, pela mencionada Missão Artística Francesa; inicialmente instituída como Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, para depois ser transformada em Academia Imperial de Belas Artes (MACIEL, 2009, p. 174-175).

O que Maciel (2009) destaca é que as mudanças ocorridas com relação à natureza do ensino de Design no Brasil se realizavam numa dinâmica crescente e acompanhava a influência socioeconômica da época. Sobre esse aspecto, em 1816, a Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios torna-se em 1890,

a Academia Imperial de Belas Artes. No ano de 1966, ela passa a ser denominada Escola de Belas Artes e atualmente está incorporada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, que absorveu o curso de Desenho Industrial e Comunicação Visual.

A contribuição da Academia de Belas Artes ao longo dos séculos XVII a XIX constituiu-se em um elemento forte para a compreensão do ensino de Design até a contemporaneidade. No período mencionado a preocupação se pautou na formação de artistas plásticos de nível europeu, mas não somente deu conta desse objetivo como também criou condições para a formação de artífices com condições de projetar e executar artefatos do cotidiano.

As manufaturas foram implantadas através da concentração dos meios de produção - fábricas e instrumentos que estava nas mãos do empresário e do pagamento de um salário em troca da força de trabalho do empregado. Mestres artesãos conduziam a produção e era necessária a implantação de uma escola que desse suporte às demandas da produção manufatureira.

Maciel (2009) observa que a Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, teve por objetivo primordial a constituição de um ensino artístico baseado em atividades oficiais que seguiam a lógica capitalista. Como podemos perceber no trecho abaixo:

Embora tal aspecto não tenha se mantido na linha histórica da Academia, ainda no período do Segundo Reinado prevaleceu um discurso institucional que atribuía às artes, as belas e as aplicadas, um sentido civilizatório (MACIEL, 2009, p. 177).

A discussão de Maciel acerca do objetivo das escolas demonstra que as mudanças que se estabelecem no âmbito do ensino incidiram com sentido ideológico, mas diante das influências socioeconômicas e políticas de cada época.

No século XVII, o trabalho docente era o trabalho dos mestres e artesãos, também seguia a lógica da racionalidade cartesiana<sup>4</sup> e a técnica,

---

<sup>4</sup> “Cartesiano” remete ao método construído por René Descartes, filósofo da modernidade, sobre a elaboração do conhecimento científico. Descartes afirma que todas as coisas devem passar pela dúvida, tendo como método, por excelência, a dúvida metódica. A dúvida tinha o papel principal na busca da verdade. O método de Descartes baseia-se na geometria e se resume a quatro regras, ou passos, que devem ser seguidos à risca para se chegar ao conhecimento verdadeiro: a dúvida, a análise, a síntese e a revisão (VIEIRA, 2011. Disponível em: [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_16284/artigo\\_sobre\\_o\\_despertar\\_da\\_cr%3%8Dtica:\\_do\\_racionalismo\\_cartesiano\\_ao\\_criticismo\\_kantiano](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_16284/artigo_sobre_o_despertar_da_cr%3%8Dtica:_do_racionalismo_cartesiano_ao_criticismo_kantiano). Acessado em: 28/11/2011).

direcionado à promoção do progresso por si só. O trabalho dos mestres e artesãos estava direcionado ao mundo do trabalho. O conhecimento e a tecnologia resultavam de experiências racionais e empíricas (SANCRISTÁN, 1991).

Mais adiante, o período da Revolução Industrial alavancou tanto o Design quanto o seu ensino e exigiu maior qualificação dos profissionais. Percebemos que o ensino de Design se apresenta como possibilidade potencial para alavancar a indústria brasileira.

Os principais delineamentos para o ensino de Design no cenário desenvolvimentista se relacionaram ao período do governo Juscelino Kubitschek e às políticas por ele implementadas, sua justificativa para tais medidas, no que tange à necessidade de desenvolvimento econômico e político do Brasil. A ideologia desenvolvimentista deslocou o debate da área política para a econômica, o que fica evidente nos elementos que constituíram as relações internacionais envolvendo o combate à subversão, o comunismo e o problema político da miséria, em países como o Brasil (CARDOSO, 1977). Esse período foi de grande dinamismo econômico, acelerado crescimento da indústria nacional e esteve afinado com as tendências emergentes do mundo moderno.

### **2.1.1 O ensino de Design no Brasil: principais influências, questões políticas e socioeconômicas.**

Os primeiros esboços de ensino de Design como entendido hoje, ou seja, como uma área de conhecimento tecnológico e voltado para o mercado industrial, segundo as pesquisas constituem-se “no Rio de Janeiro por volta de 1930, quando acontecia uma verdadeira reformulação das relações da cultura com a indústria do País” (BRUNETTI, 1999, p.29). Foi um design erguido por uma forte ideologia industrialista e teve inspiração em crenças modernistas, as quais vieram à tona no movimento de rompimento com os cânones academicistas que predominavam na sociedade, como é o caso da Semana de Arte Moderna, em 1922.

Antes de um design voltado para o processo de industrialização, o que tínhamos era uma produção artesanal afirmada pela teoria “bauhausiana”<sup>5</sup>, que o artesanato seria o único veículo da cultura” e, não esquecendo as contribuições dos movimentos *art and craft*<sup>6</sup> e *art nouveau*<sup>7</sup>. Esta última, tomada grandemente pelos aspectos utilitários resultante da produção industrializada.

Enfatizamos que até a década de 1930 quando as inovações tecnológicas foram empregadas pelas indústrias de construção, mesmo que existisse na época uma tensão entre arte e indústria, período em que a maquinária vence o trabalho artesanal e com o tempo o lugar do artista foi ocupado pelo engenheiro.

A iniciativa de Lina Bo Bardi, em 1951, com o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), que tinha como professores Max Bill, aluno da Bauhaus e fundador da escola alemã Hochschule für Gestaltung (HfG)<sup>8</sup>, expressa o interesse no ensino superior em Design. Esse interesse se constituiu com ideais conciliadores ao positivismo brasileiro com forte design funcionalista<sup>9</sup> que significava a função do produto em primeiro plano.

Neste sentido, o Instituto de Arte Contemporânea com seu quadro de artistas foi o ponto de partida para a criação do curso de Design, primeiramente no Rio de Janeiro, assim como, em São Paulo, articulados ao Museu de Arte Moderna. Para Niemeyer (1998) a criação do Instituto de Arte Contemporânea

---

<sup>5</sup> Bauhaus foi uma Escola alemã de Design (1919-1933). Tinha dois objetivos centrais: (i) buscava uma síntese estética, através da integração de todos os tipos de arte e artesanato, capitaneados pela arquitetura; (ii) perseguia uma síntese social, orientando uma produção estética para as necessidades de um amplo espectro de classes sociais (MACIEL, 2009).

<sup>6</sup> Arts and crafts, ou seja, Artes e ofícios, foi um movimento estético surgido na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, advogava defesa ao artesanato criativo como alternativa à mecanização e à produção em massa e pregava o fim da distinção entre o artesão e o artista. Influenciado pelas ideias do romântico John Ruskin e liderado pelo socialista e medievalista William Morris (CARDOSO, 2004).

<sup>7</sup> Considerado a Arte Nova, instaurada no final do séc. XIX e início do séc. XX, foi um estilo estético essencialmente de design e arquitetura que trouxe para sua produção o vidro e o ferro. Influenciou o mundo das artes plásticas (CARDOSO, 2004).

<sup>8</sup> Escola que ficou conhecida como a "Escola Superior da Forma", ou "Escola de Ulm", na Alemanha, é um centro de ensino e pesquisa em design e criação industrial, concebida em 1947 e fundada em 1952 (CARDOSO, 2004).

<sup>9</sup> O lema criado pelo arquiteto proto-moderno Louis Sullivan: a forma segue a função ou *form follows function*, é um princípio do design associado à arquitetura e ao design moderno (RAPÔSO, LINS e GAIA, 2011).

foi a semente do Ensino Superior de Design no Brasil. Em função da insuficiência de recursos financeiros para a manutenção do instituto, o IAC/MASP se manteve em funcionamento apenas por três meses com verbas públicas da Prefeitura de São Paulo.

Da influência das grandes escolas do Design<sup>10</sup> às políticas desenvolvimentistas, a questão é que a história do Design no Brasil segue o modelo europeu.

O Design brasileiro aparece sobre um contexto desenvolvimentista, mas a formação para seu ensino no Brasil ocorre na década de 1950, num contexto histórico-social e, principalmente, econômico posto que os industriais brasileiros sequer soubessem direito o que era Design na época. Foi a partir da necessidade de um segmento da elite paulista em formar profissionais com a qualificação adequada que se configurou esta possibilidade. Para Lucy Niemeyer (1998), renomada pesquisadora na área do ensino de Design da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o investimento na docência em Design se deu em relação ao processo de industrialização, vejamos no trecho abaixo:

Foi a necessidade de suprir as demanda do mercado industrial crescente que desencadeou o investimento na docência em Design e era preciso construir uma identidade nessa área, pois até então no Brasil a docência de ensino superior em Design teve forte influência da pedagogia alemã centrada numa visão científica e funcionalista (NIEMEYER, 1998, p. 62).

Pretendia-se com a docência em Design, segundo a autora, suprir a demanda de projetos de produtos e de comunicação visual que advinham da atividade econômica crescente e da indústria nacional nascente. Questões de natureza política e socioeconômica foram preponderantes, mas, a necessidade de profissionais com formação específica e os limites financeiros, diante do processo de industrialização, além dos interesses pessoais do governo brasileiro de Carlos Lacerda, resultaram na deliberação do Decreto nº 1443, de 25 de dezembro de 1962 com a criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI).

---

<sup>10</sup> Na Alemanha surge a primeira escola de Design: a BAUHAUS. Posteriormente, a *Hochschule für Gestaltung* (HfG), em Ulm. Durante esse período, alguns artistas, artesões, educadores e políticos debatem-se entre ideias utópicas e pragmáticas em torno do sentido e do futuro do Design. Um modelo de ensino é então moldado (FREITAS, 1999, p.26).



Lucy Niemeyer em palestra em 2010, realizada na semana acadêmica de Design na Universidade do Estado do Pará, afirmou que o primeiro curso superior específico de Design que começou a funcionar foi em 1963, na Escola Superior de Desenho Industrial, no Rio de Janeiro. E logo depois, em Minas (1964).

A história nos assinala que o sistema de ensino de Design no Brasil não teve como fundamento uma necessidade social, mas que a instituição do ensino de Design sustentava-se pelos interesses políticos particulares e imediatos.

Na urgência de implantação da escola, optou-se pela importação de um molde com base nas ideias e a ideologia da escola europeia: *Hochschule für Gestaltung*, Ulm<sup>11</sup>, – Escola Superior da Forma, em quase sua totalidade. Porém, a ESDI com um currículo inspirado na Ulm, precisava responder a realidade brasileira de perfil totalmente diferente da visão extremamente pragmática e pseudoativista<sup>12</sup>, ou seja, contrária às bases da escola europeia.

A Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI tornou-se paradigma para o campo de ensino de Design e seu currículo se tornou referência para inúmeros cursos em todo o país. Os primeiros profissionais que atuaram como docentes vieram de áreas das ciências aplicadas; das ciências naturais e tecnológicas e da arte, respondiam a ideologia industrialista, e as inovações pautadas pela modernização.

Outra referência de ensino do Design ocorreu em 1962 frente às novas demandas advindas dos modos de produção à época. O ensino ocorreu pela inclusão de uma sequência de disciplinas de Design na Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo (FAU/USP). Essa inclusão foi resultado do movimento de renovação do ensino da Arquitetura liderada pelo engenheiro-arquiteto, João Batista Vilanova Artigas.

---

<sup>11</sup> A *Hochschule für Gestaltung Ulm* (Escola Superior da Forma de *Ulm* - escola privada). Na visão do segundo diretor dessa escola, o argentino Tomas Maldonado, a *UfG* se caracterizou por métodos que levavam aos seus aspectos estético-formais, um cunho altamente matemático. Preconizava uma estética industrial altamente geométrica, neofuncionalista, neoracionalista, que viria a caracterizar a forma dos desenhos para projetos de produtos industriais (FREITAS, 1999).

<sup>12</sup> Falso ativismo implantado nas escolas de Design no Brasil, um ensino com ênfase na prática, sem reflexão teórico-científica. Ainda hoje pode ser constatada em cursos de Design que ainda dão ênfase ao modelo bauhasiano de oficinas de madeira, metal e plástico, assim como também o discurso “desenho industrial se faz fazendo” (FREITAS, 2006).

A inserção das sequências no currículo da faculdade de Arquitetura deu-se diante de “um planejamento do qual seriam destinadas quatro horas semanais em cada um dos quatro anos do curso” (NIEMEYER, 1998, p. 65-66). Esse novo cenário surgiu no contexto do movimento de renovação e gerou uma cisão os arquitetos ligados ao Design e os que não aceitavam essa relação, a considerar que:

A proposta da FAU-USP defendendo que caberia aos arquitetos a solução de problema de design, não foi seguida pelas demais escolas de arquitetura do país, consolidando-se como experiência ímpar. O corporativismo e a supremacia numérica dos arquitetos não permitiram que aqueles efetivamente ligados ao design chegassem à direção da instituição e fosse dada a maior ênfase à sequência Desenho Industrial. O número de horas-aulas destinadas ao design (4 por semana) manteve-se reduzido, insuficiente para uma formação profissional em design, constituindo-se apenas um núcleo de disciplinas informativas (NIEMEYER, 1998, p.67).

Propostas como a da FAU-USP contribuíram para que o ensino de Design ganhasse espaço, mas também gerou a delimitação clara do campo profissional entre arquitetos-designers e arquitetos. Lucy Niemeyer indica que a aproximação desses campos gerou uma cisão fortalecida pelo corporativismo dos arquitetos que impediram que aqueles efetivamente ligados ao Design chegassem à direção da instituição defendendo a concepção de que designers não assumissem espaço na gestão da FAU-USP, e até impetraram a sequência de Desenho Industrial.

No Brasil iniciativas de implantação de cursos de ensino de Design foram desencadeadas em diversos Estados. A modernização vivida no país advinda do desenvolvimento industrial contribuiu significativamente nessas implantações de novos cursos e foi um avanço significativo aos currículos do ensino de Design. Porém, os cursos assumiram um perfil racionalista com grande influência do mercado/capital internacional.

A modernização e a inovação estética no período de 1956 a 1961 se desenharam diante do cenário socioeconômico e cultural. Na época, estas características foram defendidas por Juscelino Kubitschek, sobremaneira na arquitetura e no urbanismo, com efeito, no ensino de Design. Destacam-se nesse período os comunicadores visuais de extraordinária competência como Alexandre Wollner, Aloísio Magalhães, João Carlos Cauduro & Ludovico Martino (BRUNETTI, 1999).

Sobre a estética modernista e sua influência no ensino de Design, Niemeyer (1998) discorre que a estética modernista esteve presente nas propostas originais dos cursos de design no Brasil. Segundo esta autora:

Neles estava expressa a preocupação de que fosse encontrada uma linguagem formal em design que sintetizasse as concepções artísticas contemporâneas com elementos da tradição nacional. Porém quando se implantou o curso da ESDI, os primeiros professores de projeto fizeram com que prevalecessem a estética racionalista de Escola de Ulm (NIEMEYER, 1998, p.13).

A modernização do ensino de Design possui forte influência alemã. Sobre esse aspecto as teorias e teses incorporaram e até seguiram formalmente essa influência, não havendo nenhum questionamento que incidisse sobre se os conhecimentos respondiam às necessidades da sociedade brasileira.

Pressões também vieram com o mote desenvolvimentista do período compreendido entre o início dos anos 60 até o crescimento econômico nos anos 70. As pressões desencadeadas pelo governo militar, com a eliminação dos incentivos financeiros às áreas artísticas e humanísticas, instituíram na ESDI um novo currículo, que contemplou as demandas essencialmente mercadológicas, na medida em que as demandas engajadas eram repudiadas (BOMFIM, 1978).

Pensamos nas influências que o curso de Design sofreu desde sua existência numa dimensão mundial e sua instituição sob a égide da influência europeia. Influências que se deslocam da relação artesanato e industrialização; do racionalismo e, ainda, do papel dos militares e das multinacionais. Enquanto docentes que atuam no curso de Design, somos resultado desse processo: de uma história multifacetada e de cada uma das influências que se espelha no ensino que temos hoje.

O desenvolvimento econômico que teve seu auge em 1970, que se expressou como “o milagre econômico”, consistiu em terreno fértil para alavancar e solidificar no mercado os pioneiros do design gráfico (Alexandre Wollner, Geraldo de Barros, Ruben Martins e Walter Macedo, entre outros). Nesse período, a primeira turma de designers já estava com seus escritórios em atividade, ao mesmo tempo em que ao lado dos avanços da comunicação visual estava o design de produto.

Algumas políticas de incentivo deliberadas pelo governo também deram impulso ao mercado do design, é o que Brunetti evidencia quando diz que:

Em 1981, no governo de João Batista Figueiredo seria lançado o Programa de Desenvolvimento de Produtos/Desenho Industrial (PDI), instituído pelo CNPq com o objetivo de melhorar o design do produto manufaturado brasileiro. O programa visava através da inserção do designer o sistema produtivo e nas instituições de pesquisa tecnológica, contribuir com o processo de criação, adaptação e transferência de tecnologia dos países centrais para os países periféricos (BRUNETTI, 1999, p. 33).

Para atingir o objetivo anunciado, conforme o trecho acima, se tornou necessário implementar diversas atividades de caráter estrutural, indispensáveis para obtenção de uma visão contextual e crítica da, então, realidade do mercado de trabalho para o Desenho Industrial e da qualificação dos trabalhadores.

O contexto mercadológico anunciado evidencia que o ensino do Design de certa forma se expandiu e a dinâmica gerada desencadeou um aumento significativo de instituições formadoras.

Niemeyer, em sua palestra na UEPA em 2010, indica que em sua pesquisa, de 1963 até 1990 são vinte e cinco escolas. Ainda mais, que chegamos em 2010, 47 anos depois com 476 cursos de Desenho Industrial no Brasil. Para ela “é a curva de uma aceleração muito grande”.

### **2.1.2. Pedagogia do Design – ESDI**

Em nossos estudos identificamos que a pedagogia do Design instituída na ESDI nasce sob a égide do racionalismo alemão, mesmo diante de um movimento modernista e nacionalista que se vivia no Brasil. A estética racionalista da *Ulm* impediu a incidência de qualquer expressão modernista por sua rigidez diante da teoria da forma. Mas é ela que vai influenciar a maioria das escolas de Design criadas por todo o Brasil. Sobre esse aspecto, Bomfim afirmar que:

No Brasil, a trajetória do Design merece cada vez mais a atenção de pesquisadores e, pouco a pouco, se desfaz o mito fundador da ESDI. A escola Superior de Desenho Industrial é sem dúvida um marco para o ensino do Design no Brasil, mas como em qualquer outra parte do mundo, fica cada vez mais evidente que o Design, como quaisquer outras práxis, antecede as academias, e estabelecer o que foi e o que

não foi Design na breve história da manufatura em nosso país seria tarefa semelhante a querer distinguir quiromantes e médicos na alta idade média (BOMFIM, 2008, p. 84).

É indiscutível a relevância histórica da ESDI para o ensino de Design no Brasil, mas o que significou para o Design nesse contexto ter a Escola de Ulm como modelo para implantação? Quais elementos do Projeto Pedagógico de escola da Ulm a ESDI absorveu?

Para Freitas (1999), os elementos do projeto da pedagogia de Ulm subsidiaram a ESDI em seu currículo e em suas ideologias; absorveram a racionalização, a abstração formal e a pesquisa em ergonomia. Uma racionalidade que se fortaleceu com os primeiros professores de projeto e que fez prevalecer a estética racionalista caracterizadora do predomínio de formas geométricas retilíneas e de tons acromáticos, contrariando a estética brasileira barroca presente no modernismo.

Na ESDI, os docentes utilizam modelos matemáticos para projetos; e estavam inseridos no contexto de avanços científicos da época diferente da realidade brasileira. O próprio corpo docente, que deveria se moldar à visão do que vem a ser Design e ensino de Design, assumia uma prática reprodutivista<sup>13</sup> na pedagogia esdiniana (FREITAS, 1999).

A proposta pedagógica da ESDI era para quatro anos de duração: o primeiro ano centrava o Curso Fundamental e os três demais eram cursados através de disciplinas específicas com escolha da habilitação. Três departamentos, originalmente, ofertavam as disciplinas, o departamento de Formação Instrumental, o de Formação Profissional e o de Informação. Havia um Centro de Coordenação, formado por um aluno e um professor de cada departamento, um representante da diretoria, um do diretório acadêmico e um do núcleo de estágios.

O curso oferecia as seguintes áreas: Fotografia, Cinema e Comunicação Visual; Rádio e televisão; Equipamento da habitação; Industrialização da construção. As questões das habilitações sempre geraram várias discussões,

---

<sup>13</sup> Um ensino que não considera como relevante em seu processo a teorização (produção e difusão de conhecimentos científicos), acaba por ficar restrito à reprodução de conhecimentos, estruturas, atitudes e condutas formuladas em ambientes e/ou épocas estranhas a ele mesmo (FREITAS, 1999, p. 17). Para Niemeyer, a tradição reprodutivista no ensino de Design no Brasil inicia-se com a reprodução do currículo da escola de Ulm e consequente adaptação acrítica à ESDI.

não só no curso da ESDI, mas nos demais que foram criados. O debate sempre girava em torno de uma formação generalista ou especializações.

A defesa da formação generalista foi realizada por algumas instituições, com a objeção de que a super-especialização do conhecimento resulta em uma prática profissional empobrecida e com maior dificuldade de adaptação no mercado. No entanto, os que defendem o estudo mais direcionado apontam para o fato de a formação denominada “combinada” ou “integral” gerar, como consequência, um curso superficial e sem domínio de um campo de conhecimento específico da profissão (NIEMEYER, 1985).

Uma nova reforma da proposta curricular foi então introduzida na ESDI, com efeito, o curso foi integrado com durabilidade de cinco anos, a abranger tanto a habilitação em produto como em gráfico.

A ESDI teve várias críticas por adotar o modelo da *Ulm*. Nossa percepção é a de que a implementação da ESDI teve suas adversidades diante de uma realidade tão diferente da sua matriz, a Alemanha. Estamos falando de um curso de Desenho Industrial, enquanto que o Brasil, na época, ainda não possuía nem um parque industrial. Entre as críticas direcionadas a ESDI, destacamos:

- O descompasso existente entre a escola e a realidade industrial;
- O currículo de vanguarda não encontrar solo fértil e se restringir ao pragmatismo e pseudoativismo;
- A concepção de que os projetos para serem bons deveriam ser caros;
- O consumidor de baixo poder aquisitivo ser visto como incapaz de dar valor ao “produto Design”.

Todas as adversidades da implantação da ESDI a partir do modelo europeu acabaram por se tornar indicadoras de que a adaptação desse ensino à realidade brasileira seria inevitável. Silva (2010), ao desenvolver pesquisa sobre o construtivismo no Brasil, destaca o ensino de Design e apresenta a ESDI sobre três fases distintas: fundação (1963 a 1967), afirmação (1968 a 1988) e consolidação (1988 até hoje).

Na fase de fundação quatro docentes foram fundamentais no modelo de ensino: Alexandre Wollner, Karl Heinz Bergmiller (ex-alunos da Escola de Ulm), Aloísio Magalhães e Goebel Weyne. Os dois últimos contribuíram para a

definição de um design nacional, mesmo que, até 1968, a ESDI estivesse com uma estrutura rígida nos moldes do funcionalismo alemão.

Na segunda fase a ESDI quase encerra suas atividades em função da ditadura militar e a instituição do Ato Institucional nº 5, período em que a ESDI freou suas atividades e passou por um processo de rediscussão interna o que o impulsionou à busca de profissionalização. Nesse período as modificações foram feitas ao currículo mínimo adaptado ao sistema educacional conservador.

Entre as adaptações da ESDI em 1970 destacamos que:

[...] após os eventos políticos de 1968, a ESDI se abriu para a sociedade. A concepção pedagógica, revista e reconsiderada da Escola, foi exposta no Desenho Industrial 70, Bienal Internacional do Rio de Janeiro. Muito do conteúdo original havia sido modificado, mas não a estrutura básica e a ênfase técnica e metodológica, que praticamente coincidem com as características do antigo modelo. Não houve, portanto, o apregoado fracasso, mas uma adaptação realista, com todos os encargos que o realismo possa acarretar. O resultado foi um programa acadêmico mais próximo dos contextos brasileiros, ainda que utilizando alguns métodos de Ulm (SILVA, 2010, p. 68).

Percebemos que a segunda fase avança em direção de adaptações curriculares no sentido de alcançar a realidade brasileira, mas ainda se mantém fiel à ideologia Ulmiana, principalmente no funcionalismo expresso rigorosamente na metodologia de projeto, além de estar cerceada pelas dimensões sociopolíticas da época.

Nesse contexto, a contribuição de Aloisio Magalhães se traduz na definição clara de design como uma atividade essencialmente criadora de cultura. Com a morte de Aloísio, a corrente tecnicista se manteve mais forte. Duas correntes de pensamento incidiam sobre o ensino de Design. Segundo Silva, ao mencionar a ESDI, anuncia que:

Em 1977, com quinze anos, a ESDI evoluiu em relação ao modelo original: era menos exclusivista em seus princípios estritos de racionalismo e também menos conservadora em suas teses nacionalistas. Surgiram indícios de que acordos poderiam surgir entre as duas correntes de pensamento, o racionalismo e um design nacional, tendo como base política e histórica o positivismo (SILVA, 2010, p. 68-69).

A última fase da ESDI, de 1988 perdurando até os dias de hoje, é compreendida por Silva (2010) como a fase de consolidação. Nela a ESDI passa por reavaliação curricular, o currículo é considerado superdimensionado

e disperso com tempo restrito à pesquisa e à reflexão. Mas essa etapa também foi de crescimento do mercado e disseminação do ensino de Design por todo o país, ao mesmo tempo de desencanto da sociedade de consumo com a máquina e a humanização do ensino de Design.

Nesse percurso manteve-se fiel ao funcionalismo, mas alargou suas possibilidades diante das exigências da condição pós-moderna, como destacado no trecho abaixo:

Hoje, o funcionalismo deixa de ser a única possibilidade no design gráfico para tornar-se um dos caminhos possíveis, lado a lado com o design contemporâneo, que tem como características básicas a desconstrução, a fragmentação, a velocidade, a não-linearidade e o tratamento da palavra como imagem — a multiplicidade de elementos fragmentários que se aglutinam formando um todo descontínuo (SILVA, 2010, p. 91).

Muitas mudanças já ocorreram no ensino de Design e, como mencionado no trecho de Silva (2010), do racionalismo técnico, funcionalista e instrumental às mais novas formas de pensar e fazer Design, é verdadeiro afirmar que estamos diante de um novo paradigma social que impõe resposta à natureza cambiante, simbólica, fluída e potencialmente emocional dos sujeitos.

Percebemos que o ensino de Design longe dos objetivos educacionais e culturais revelava-se mais centrado na participação do designer num processo desenvolvimentista do que a uma preocupação funcionalista e tecnológica. Era característico compreender que o saber do designer deveria estar ao lado dos processos produtivos e seus meios, responderia assim a lógica capitalista requisitada pela modernização do estado nacional (NIEMEYER, 1995).

A relação direta com os processos produtivos reiterava-se diante da constituição da disciplina “Desenvolvimento de Projeto” passaram, desde então, a se constituir como a espinha dorsal da proposta, todas as demais pareciam estar-lhe servindo de apoio.

Atualmente, além do curso de graduação, a ESDI oferece o mestrado em Design, constituindo-se como uma das pioneiras na pós-graduação nessa área no Brasil; e como um curso que, nos dias de hoje, continua a se desenvolver, em cinco anos, oferecendo a área de concentração em Design. Diante das inúmeras críticas, a ESDI buscou ressignificar sua pedagogia, um dos seus objetivos atualmente é preparar profissionais para atuar na indústria, por isso mantém, “além de um excelente leque de parcerias com empresas,



convênios com nove universidades disseminadas ao redor do mundo, com as quais faz um intercâmbio anual de alunos e professores” (HATADANI; ANDRADE; SILVA, 2010, p. 8).

Entre as diversas políticas de qualificação do ensino, a ESDI apresentou mudanças que se expressam por promover uma formação mais completa para os seus alunos, ao mesmo tempo, por procurar o aprimoramento do seu corpo docente e a abertura das possibilidades de cooperações em projetos e pesquisas. São mudanças que para a ESDI, ainda hoje referência às escolas de Design de todo o Brasil, são relevantes, postas as indicação de que:

[...] o cenário parece estar mudando: desde 2000, a ESDI passou a rediscutir seu modelo de ensino, ao tentar ações de aproximação com o setor produtivo e ao intensificar as experiências de intercâmbio. Outro passo importante foi o estímulo ao empreendedorismo, colocado em prática desde 2007 por meio da incubadora de empresas de design de produto da escola, intitulada “*design.inc*”.

De maneira geral, existem também alguns pontos que devem ser reforçados não só no ensino da ESDI, mas de qualquer faculdade: a necessidade de formar designers que aprendam não apenas a desenhar e manipular programas computacionais, mas sim, criar uma massa crítica, que possa contribuir com a definição do papel do designer, que com apenas trinta anos de existência, ainda está em formação (HATADANI; ANDRADE; SILVA, 2010, p. 10. grifo do autor).

A sociedade contemporânea, como nos pede o trecho acima, exige-nos abertura de consciência crítica. Nosso olhar sobre as mudanças que os cursos de Design têm implementado no Brasil incide sobre uma nova forma de atuação docente: aquela que promova a superação da racionalidade técnica restrita ao seu caráter instrumental, conduzindo a uma racionalidade crítica<sup>14</sup>.

Não só a ESDI, mas todas as “escolas” que a partir dela surgiram, estão diante da necessidade de apreender as novas formas de pensar os sistemas de produção com suas sofisticadas tecnologias de informação e comunicação atuando com criticidade. Nesse processo, compreendemos que estamos no meio de uma grande transformação social e o novo paradigma social, que

---

<sup>14</sup> A racionalidade crítica proposto por Contreras (2002) traduz-se por uma ação reflexiva sobre a ação educativa com natureza crítica ao contexto em que se insere. Nela o trabalho docente é questionador sobre as concepções de sociedade, das formas de produção de conhecimento. O docente é produtor de conhecimento e participa das transformações da sociedade (CONTRERAS, 2002).

mencionamos neste estudo, está em apreensão contínua por sua própria característica volátil.

Do início de fundação da ESDI aos dias atuais foram 49 anos. Para nós a contribuição da ESDI na construção dos cursos de ensino de Design brasileiro é valiosa e indispensável à elaboração deste estudo.

Ao lado das experiências de implantação da ESDI, destacamos as discussões acerca da profissionalização do designer como elemento relevante ao considerar que as conquistas que os designers têm nessa luta também incluem a profissionalização da docência em Design, como veremos a seguir.

### **2.1.3 Organização profissional e regulamentação da profissão docente**

Para Niemeyer, que foi presidente de uma das associações, ao longo da formação dos designers, instituições tentaram legitimar e organizar os profissionais. A primeira delas foi 1978. Não associava só designers, mas empresas que participavam; que adotavam o design. Mas a relação também apresentou crises:

Então ela forneceu durante esse tempo. Vocês vêm que isso não é uma coincidência. Você tem aqui em 1978, e surge outra em 1978. Será uma mera coincidência, morte-renascimento. Será que isso aconteceu por mero acaso? Então se você pega aqui a UERJ, que começou a ter designers no Rio de Janeiro lá pelos anos 70. E até uma massa crítica. Então começa a se estabelecer uma rixa entre os designers do Rio e os Arquitetos de São Paulo. Então diziam: “Vocês não são Designers de fé”, “Não são na veia”. “Nós é que somos”, “nós nos formamos na Escola de Design”. “Vocês são arquitetos frustrados que não conseguem fazer casas, edifícios, mansões, então fazem cadeiras” (NIEMEYER, palestra realizada em 2010, UEPA).

O que Niemeyer nos revela é que havia uma briga que constituiu um racha com inimizades que perduraram até hoje. Ela enfatiza que era a primeira associação pré-sindical e de nível estadual. Uma Associação Profissional de Desenhistas Industriais de Nível Superior e que o “N.S.” de Nível Superior, tinha destaque.

O destaque ao nível superior era para Niemeyer, uma forma que os profissionais tinham para marcar território: “pra dizer ‘que tamanho é o galinheiro’, ‘nesse poleiro você não sobe’”. Não era para congrega empresas. Empresa era vista como inimigo, como um patrão que não ia pagar as horas

trabalhadas num momento em que o designer queria ter um piso salarial. Há tentativa de retomar e congregar, mas em 1990 em diante as iniciativas faliram.

Para nós o discurso de Niemeyer indica que existiram e existem várias organizações que agregam os designers nos dias atuais, mas ainda falta maior força da categoria para gerar pressão à garantia da regulamentação da profissão como foi no início.

Entre as organizações da área do Design as mais importantes são a *Industrial Designers Society of America* (IDSA), *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID), que atua na área de produto, *International Council of Graphic Design Associations* (ICOGRADA), na área do Design Gráfico e *International Federation of Interior Architects / Designers* (IFI), na área do Design de Interiores. São órgãos importantes para nós da área do Design e o ICSID por ser o mais antigo fundado em 1957, tende a ser o mais importante órgão internacional a regular trajetória na área de Design no mundo.

Essas organizações constituíram um código de ética nos anos 2000, onde apresentaram as responsabilidades do Designer em relação à profissão; em relação ao cliente, em relação aos seus pares; responsabilidades em relação ao ambiente, e finalmente quanto à identidade cultural, essas duas últimas contempladas em discussões posteriores e absorvidas pelo seu caráter premente nos dias atuais diante

No Brasil, existem inúmeras associações de profissionais de design. Ao realizar buscas na internet em novembro de 2010 sobre as associações identificamos que, de Norte a Sul temos uma diversidade de organizações como: a Associação de Design do Amazonas, a Associação Brasileira dos Designers de Joias e Bijouterias, Associação do Ceará de Designers, Associação Brasileira Catarinense de Design, a Associação de Profissionais do Rio Grande do Sul, no Paraná. Associações atuando em várias áreas Web Design e Web Master, de Embalagem, de Tecnologia Gráfica, de Design Gráfico, de Design de Interiores, de Design de Produto, de Estilistas, de Indústrias Têxteis e Estudo da Moda.

As associações são fundamentais nas discussões acerca da profissão e são várias iniciativas que foram desencadeadas em direção à regulamentação da profissão do designer pelas organizações de profissionais. Os debates desencadeados ao longo dos anos nos encontros nacionais e locais

impulsionaram a dinâmica da história, as lutas travadas mesmo que ora determinantes, ora recuadas geraram uma abertura para novas posturas e a tolerância para posições divergentes.

Como consequência desse movimento tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei – PL No 1.391. Em novembro de 2011, o relator emitiu o parecer sobre o referido projeto que dispõe sobre a regulamentação do exercício profissional de designer, cujo autor foi o deputado Penna. O relator Deputado Efraim Filho apresenta em seu texto que:

[...] o exercício da profissão aos que possuem diploma de graduação em cursos de Design ou congêneres, como Comunicação Visual, Desenho Industrial, Programação Visual, Projeto de Produto, Design Gráfico, Design Industrial, Design de Moda e Design de Produto. Poderão também exercer a profissão os que comprovarem o exercício dela por mais de cinco anos e os que possuírem diplomas revalidados no País. A Proposição fixa também as atribuições do Designer, relacionando-as com atividades de planejamento, projeto, aperfeiçoamento, formulação e reformulação de sistemas, produtos, mensagens visuais, desenhos industriais, diagramas, memoriais, maquetes, artes finais, digitais e protótipos, entre outros. Atribui-se também a esse profissional a execução de estudos, projetos, análises, avaliações, vistorias, perícias e pareceres, além do exercício de cargos e funções em entes públicos e privados, inclusive o magistério (EFRAIM FILHO, 2011, p. 01).

O texto já indica avanços consideráveis diante da realidade atual ao assegurar os profissionais que atuam no design, oriundos de outras áreas, há anos legitimados pelo mercado. Um aspecto fundamental para esta pesquisa é que o Projeto de Lei assegurou ao profissional o exercício no magistério.

Neste sentido, pensar a profissionalização do designer e ao mesmo tempo assegurar o magistério significa dar conta de aspectos pedagógicos que esta área tem reivindicado silenciosamente. Mas o que significaria o magistério no âmbito do curso de Design? Para Nóvoa o que define o magistério como profissão:

é o seu exercício a tempo inteiro (como ocupação principal); o estabelecimento de um suporte legal para o seu exercício; a criação de instituições específicas para a formação de professores; a constituição de associações profissionais de professores (NÓVOA, 1999, p. 20).

Diante dessa afirmação de Nóvoa, acreditamos que no momento em que o projeto de Lei for aprovado e a regulamentação do exercício profissional de

Designer for estabelecida, questões como as mencionadas por Nóvoa tornarão alvo de discussões e políticas educacionais para esta área.

No contexto de nossa tese consideramos que o magistério não pode fugir de determinadas características profissionais e o trabalho docente tem as suas especificidades. Nesse momento acontece a “profissionalidade” que se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Quanto ao voto do relator destacamos ainda, que esse profissional exerce cada vez mais um papel estratégico no desenvolvimento de produtos e serviços pelas empresas e, dessa forma, indica-se urgente a regulamentação das competências e atribuições a serem por ele desempenhadas. E o voto faz referências às lutas vividas pelos profissionais sem sucesso quando anuncia que desde 1980, “foram apresentados cinco projetos de regulamentação ao Congresso Nacional, todos arquivados por motivos e circunstâncias diversas” (EFRAIM FILHO, 2011, p. 01).

O pedido de aprovação foi proferido, afirmamos ser um ganho indiscutível à garantia a todos os profissionais nas formas de atuação aplicadas à Lei. Destacamos inclusive a atuação na área do ensino, devido o crescimento de curso de Design por todo o país, gerou uma demanda profissional maior para esse campo de trabalho do designer.

A docência na área de formação do designer vem se tornando cada dia mais valorizada pelos acadêmicos e profissionais do Design. Nesse sentido, enfatizamos que as discussões sobre a prática docente em Design também envolve questões relacionadas ao profissionalismo que segundo Sacristán (1999), dar-se no exercício profissional. Esse autor refere-se a um conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores que constituem o que é específico de ser professor.

O profissionalismo então precisa de profissionais competentes, que saibam a dimensão ético-política de sua atuação. O trabalho docente nos cursos de Design requer profissionais capazes de desempenhar seu trabalho com autonomia, responsabilidade, espírito crítico e criativo e tem demonstrado que caminha nessa direção.

## **2.2. EXISTE UMA HISTÓRIA DO DESIGN E ENSINO DE DESIGN NA REGIÃO NORTE?**

As construções anteriores evidenciam a existência de uma história do Design e do ensino do Design que se desenvolvem e se entrecruzam em quase todo o território brasileiro.

Nesta seção fazemos um recorte para a Região Norte com peculiaridades que refletem os indícios de uma história do Design, mas que, no entanto, se expressa pelas produções advinda do campo da arte o que não se constituem um conhecimento específico do campo do design. O fato de estarem no campo da arte e serem indícios para o campo do design pode gerar controvérsias ao serem referenciados para esta área.

Os indícios aos quais mencionamos são produções realizadas por expoentes da arte visuais que refletem uma mescla de culturas e que aliam o Norte, Brasil ao resto do mundo a partir de suas produções. Entre esses expoentes apresentamos três profissionais responsáveis por ampliar as fronteiras da produção da arte na Região Norte: Theodoro Braga, Manoel Pastana e Ismael Neri.

Ainda neste tópico, discorreremos sobre a criação dos cursos de Design na Região Norte com destaque para o curso da Universidade do Estado do Pará.

### **2.2.1 Por uma história e estética no Design paraense**

A nossa elaboração tem uma dimensão espacial traçada no que tange ao território brasileiro, mais especificamente, faz uma delimitação espacial e geográfica na Região Norte que atualmente tem um número de habitantes de 15.864.454. Destacamos o Estado do Pará que é o mais rico da região e o mais populoso e com uma economia baseada no extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho), vegetal (madeira), na agricultura, pecuária, indústria e no turismo, mas a receita gerada não é proporcional a renda média R\$ 386,00 (IBGE, 2009).

O cenário paraense, no contexto da Região Norte, aparece restritamente nos livros oficiais acerca das produções que possam estar ligadas ao design, mas nossa reflexão se ergue diante de uma possibilidade que se reflete nas

seguintes questões: existe uma história do Design e/ou do ensino de Design no contexto paraense? Como ela se caracteriza? Quais seus principais expoentes?

O desenvolvimento das artes decorativas no final do século XIX, com o processo de incorporação de elementos nacionalistas, como a flora tropical na decoração faz emergir toda uma produção estética que não pode deixar de ser mencionada. O Rio de Janeiro vivia a virada do século, tinha Eliseu Visconti na reformulação do moderno design brasileiro, com seus projetos de tecido e de papel de parede ou de vasos e xícaras onde aplicou por inúmeras vezes o elemento da estética brasileira como o maracujá.

No Pará, destaca-se o período em que Belém vivia a *Belle Époque*<sup>15</sup>, momento em que a capital de Belém foi modificada. Da arquitetura das casas ao vestuário, da alimentação ao urbanismo, do bonde elétrico à decoração dos prédios, dos bulevares à louça gallé, dos nomes franceses nas lojas às noites de ópera no Theatro da Paz (FIGUEIREDO, 2006).

Identificamos que o Pará tem uma história que remete ao final do século XIX assentada na relação entre Arte e Artes Gráficas. A considerar a história do design brasileiro, poder-se-ia dizer que arte e design se tangenciam historicamente, mas cada uma dessas áreas possui o seu campo específico de conhecimento.

Artistas e arquitetos marcam suas presenças no cenário das produções gráficas e de decoração de interiores. Entre eles destacamos os paraenses Theodoro Braga (1872-1953) pintor, educador, historiador, escritor, geógrafo e advogado, Ismael Nery (1900-1934), desenhista, pintor e arquiteto, filósofo e poeta e Manoel Pastana (Belém, PA, 1888 – 1984), desenhista, pintor, ceramista e artesão, este último discípulo favorito de Braga.

A história das artes visuais no Pará entrecruza esses três expoentes que traduzem uma contribuição grandiosa ao objeto deste estudo. O que alinha nenhuma dúvida os alinharmos uma história do Design no Pará, pelo envolvimento com a arte decorativa, pelos projetos gráficos e com o

---

<sup>15</sup> Movimento ocorrido no final do século XIX a *Belle Époque* teve esse nome proveniente da França, que estava vivendo um contexto de luxo, glamour e paz. A arte tomava novas formas com o Impressionismo e o *Art Nouveau*. A cidade de Belém foi fortemente influenciada por esse padrão, assim como a França, Belém também crescia, com o advento da extração do látex para produção de borracha. “A *Belle Époque* o retrato da euforia e do triunfo da sociedade abastada, num período de efervescência material e tecnológica que tinha como pano de fundo as transformações sobrevindas da riqueza que circulava nas mãos dos barões da borracha (COELHO, 2009).

desenvolvimento de projetos utilitários que ganharam o mundo através de exposições e premiações.

A presença de Theodoro Braga foi marcada pela influência do movimento nacionalista o que pode ser percebido entre suas produções, além da pintura e desenho, a arte decorativa estava carregada de simbologia da cultura brasileira. Como é possível identificar nas escritas a seguir:

A produção de Theodoro Braga confere densidade ao universo modernista das artes decorativas onde predominavam em São Paulo, John Graz, Regina Gomide ou Antonio Gomide. Alguns vasos em terracota, atribuídos à fase inicial de Theodoro Braga são incrustados na borda com serie de animais, como besouros num vaso e os jacarés noutro. O tratamento meticulosamente realista, aliado a um caráter mais simbolista, apontam ainda para um momento pré-modernista de Braga (HERKENHOFF, 1993, não paginado).

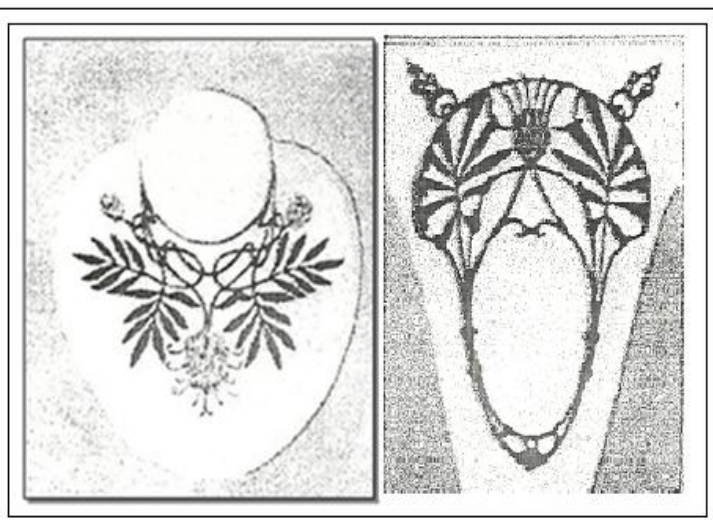
Herkenhoff nos apresenta Theodoro Braga diante do cenário nacional destacando traços específicos do artistas-designers. Theodoro teve sua expressão no cenário paraense como intelectual que se destacou em atividades relacionadas com o ensino e a crítica de arte; suas pesquisas centravam-se em temas da história e cultura regional, com destaque para a arte marajoara. Como visualizamos em suas produções abaixo dispostas:

Figura 1 - Theodoro Braga, A Planta Brasileira/1905 [Prefácio, p.1]



Fonte: Coelho, 2009

Figura 2 - Theodoro Braga, A Planta Brasileira/1905. [Flora e aplicações, 21 grevillea preissil. Joalheria: colares]



Fonte: Coelho, 2009



As figuras acima retratam as principais produções de Theodoro Braga. Ele foi o responsável pelo projeto ornamental: A planta brasileira (copiada do natural) aplicada à ornamentação (1905) (figura 1), assim como também desenvolveu peças para a joalheria (figura 2). Observamos a riqueza de detalhes e o reforço de uma estética fortemente inspirada na natureza com ramos e flores.

Theodoro Braga produziu desenhos e ilustrações, utilizou-se da charges e caricaturas como recurso gráfico com traços clássicos com muito humor e refinamento técnico que ganharam versão material em grades ferro, vidro, cerâmica e madeira. Um exemplo dessa materialidade são os ornamentos do Retiro Marajoara, residência de Theodoro Braga em Perdizes, São Paulo, com seus ladrilhos, tapetes, corrimão, detalhes de ferro forjado com marcas indígenas (Fig. 3, 4).

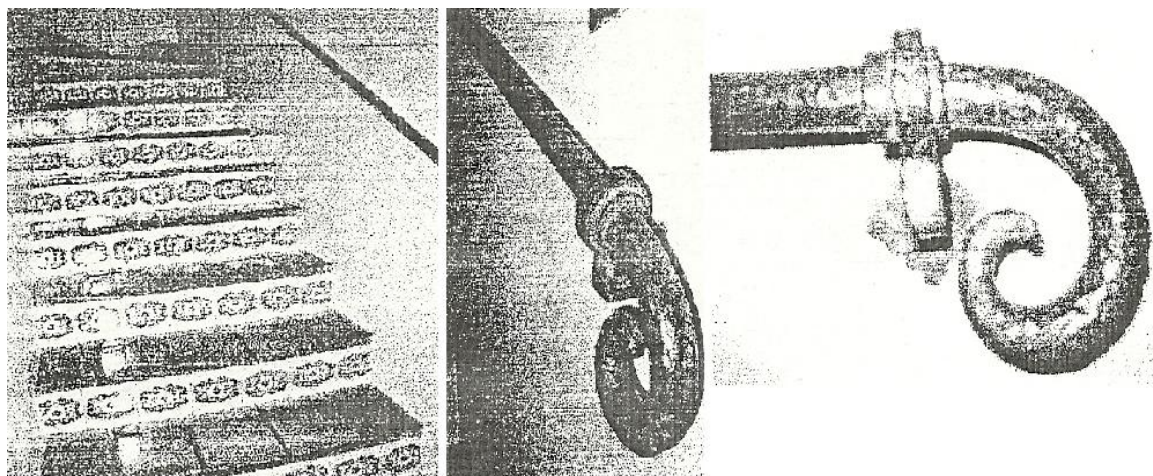
Sobre o Retiro Marajoara, Coelho nos descreve como:

A residência guarda em suas linhas arquitetônica e ornamentais a vontade do artista de apregoar à nação a sua brasilidade, para o que não se furtou a desenhá-la nos mínimos detalhes, forjando o ferro, o vidro, a madeira, o cobre, a pintura e o ladrilho com marcas daquele estilo indígena, assim como na ornamentação dos frisos e painéis em relevo que revestiam marcadamente a fachada principal, detalhes retirados posteriormente por algum proprietário.

[...] um lugar que mais parece um santuário amazônico na floresta de concreto, um poema de pedra e cal escrito com paciência e sabedoria de um índio (COELHO, 2009, p. 170).

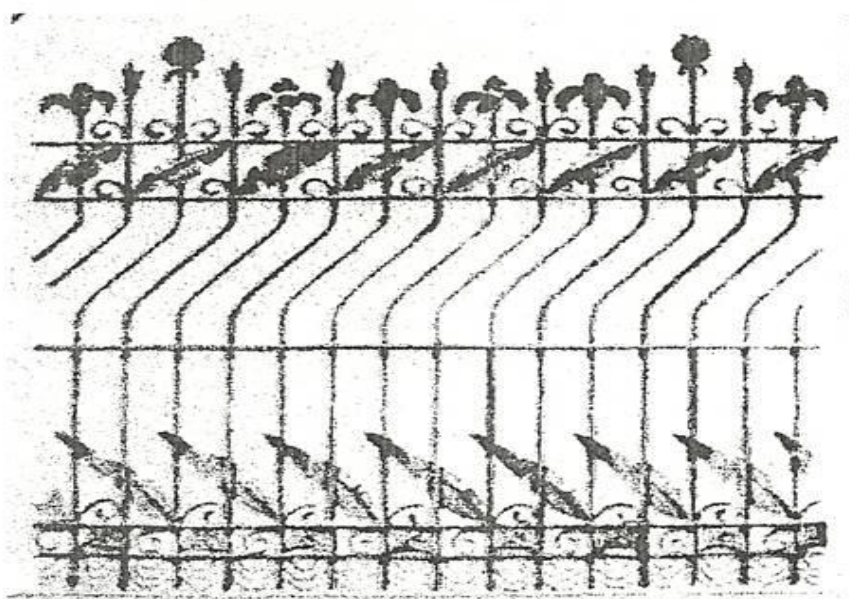
Edilson Coelho, professor do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Fedetal do Pará, pesquisador de arte decorativa, ensino de arte e Retiro Marajoara, descreve com detalhes os elementos estéticos que compõem o espaço do Retiro de forma que as imagens nos chegam pelo imaginário. É possível identificar (Fig. 3) a riqueza dos ornamentos nos detalhes do corrimão e na escadaria em recompõem uma história de brasilidade. Para este autor Theodoro Braga “olhava o Brasil e a natureza pelos olhos da alma” (COELHO, 2009, p.181).

Figura 3 - Theodoro Braga, Corrimão, vista frontal e lateral e decoração escadaria. Fotos: André Coelho. 2007



Fonte: Montagem de imagens com base em COELHO, 2009.

Figura 4 - Theodoro Braga, A Planta Brasileira, 1905 [Flora e aplicações, 13] *elettaria speciosa* (flor da emancipação): grade.



Fonte: COELHO, 2009.

Ao olharmos as produções de Theodoro Braga, percebemos que sua característica peculiar consiste em articular a produção artística a sua dimensão funcional e utilitária influenciado pelo modelos estrangeiros. Para Coelho (2009, p.133), são características de Theodoro que o aproximava a um dos pioneiros junto com ele do design no Brasil: Eliseu Visconte, que também era pintor, que “já em 1901 expôs trabalho de arte decorativa com inspiração nacionalista”.

Theodoro foi autor de vários *ex-libris* (etiquetas de papeiva com inspiração que eram fixadas nas capas internas de livros para identificar posse) (Fig. 5) e iluminuras (Fig. 6). Braga também desenvolveu capas de revistas como: *Revista Paraense* (1909), e livros: diversas edições do *Álbum Ilustrado* (1922) (COELHO, 2009).

Figura 5 – Theodoro Braga: *Ex-Líbris* da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, Zincogravura, s/m, s/d



Fonte: COELHO, 2009.

Figura 6 - Theodoro Braga: Iluminuras Associação Comercial do Pará, 1919.



Fonte: COELHO, 2009.

Na criação da iluminura para a Associação Comercial do Pará, em 1919, (Fig.6) percebemos a precisão na composição dos detalhes, como nos revela Coelho:

Theodoro cultiva o detalhe na confecção de miniaturas. Produzidas em papel pergaminho [...] combina o dourado com o azul turqueza, lembrando, assim as iluminuras e miniaturas produzidas pelos artistas bizantinos e românicos. A aplicação de elementos da agricultura como o cacaueteiro e a seringueira, o brasão do Estado do Pará, o grafismo marajoara, a produção do látex (borracha) e a saída de produtos pelo Port of Pará, em Belém, reforçam, ainda mais, sua preocupação em produzir uma arte de cunho nacionalista (COELHO, 2009, p. 112).

A brasilidade presente na iluminura acima disposta carregada de imagens pelo simbolismo da cultura paraense contrasta com a charge da *Revista Paraense* (Fig. 7) cuja visualidade caracteriza-se pela limpeza dos traços e conteúdo. Como percebemos na figura abaixo destacada:.



Figura 7 - Theodoro Braga. Charge, Belém, 1909 s/n.



Fonte: Coelho, 2009

Os traços da capa da *Revista Paraense* indicam a versatilidade de Theodoro ao transitar em formas diferenciadas de seu objeto de produção. Com a perspectiva de construir um novo capítulo na história da arte amazônica inserindo-a no contexto brasileiro Theodoro Braga desenvolveu um projeto ambicioso com a marca visual da nacionalidade brasileira e entre as iconografias, havia elementos da fauna e flora e traços da atividade artística dos indígenas marajoaras. Ele iniciara uma grande campanha para divulgar por todo o país as suas ideias que tinham influências dos modelos aprendidos na França. Segundo Coelho (2009), os elementos da fauna e flora deveriam figurar nos objetos produzidos industrialmente, como podemos perceber no trecho abaixo:

Para ele, a flora e a fauna brasileira precisariam estar presentes na arte e na produção industrial, principalmente na arte decorativa, razão pela qual educar os operários brasileiros que produziam arte e decoração era imprescindível (COELHO, 2009, p. 18).

Na produção dos objetos decorativos de Theodoro, fazia-se necessário um processo educativo junto aos operários para que além da técnica, o conhecimento estético e simbólico das culturas com as quais estavam trabalhando subsidiaria a qualidade do que era produzido.

Outro expoente que destacamos na cena do design no Pará é o de Ismael Nery, mesmo que timidamente. Desenhista, pintor, arquiteto, filósofo e poeta nasceu em Belém do Pará em 1900 e morreu em 1934 no Rio de Janeiro. Suas pinturas que mais se destacaram foram as da fase surrealista (CORDEIRO, 2008).

Seguindo o caminho da ilustração, Ismael Nery, diferente de Braga, não teve o mesmo sucesso com suas obras, por ser vanguardista e internacionalista não foi reconhecido em vida, apesar de expor algumas vezes a partir de 1927.

Ismael vendeu apenas um quadro e ficou conhecido como “pintor maldito” do Modernismo. Ele entendia seus trabalhos como uma expressão artística em seu sentido universal onde todas as correntes de pensamento e estética se entrelaçavam. Não tinha a natureza como inspiração, mas sim a natureza humana em sua dimensão cotidiana.

Ismael Nery não se interessou pelos temas nacionais, indígenas e afro-brasileiros, mesmo com descendência indígenas, africanos e holandeses, considerava-os regionalistas limitados. Suas obras eram costumadamente divididas em três fases: de 1922 a 1923, a expressionista; de 1924 a 1927, a cubista, influenciado pela fase azul de Picasso; e por fim, de 1927 a 1934, a fase surrealista, uma das mais importantes e promissoras. Dedicou-se a várias técnicas aplicadas em desenhos e ilustrações de livro (Fig. 8).

Figura 8 - ISMAEL NERY, Ilustração para um conto.



Fonte: [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br), 2010.

O desenho acima possui características acadêmicas mesmo diante da temática surrealista. Foi desenvolvido para a ilustração de um conto.

No desenho de Ismael, é possível identificar espaços através de vários pontos de fuga, além dos símbolos da cultura clássica, como a estátua no pedestal que configura contraposição as figuras masculinas e femininas comumente presentes nas produções modernas.

Ismael Nery não se permitiu expor suas obras ao público como os demais desenhistas de sua época, mesmo que o desenho tenha sido sua grande habilidade.

No cenário paraense destacamos também, um artista que entrou para a história do Design: Manoel Pastana, artista “conhecedor da cultura indígena amazônica, contribuiu com as primeiras propostas de um design brasileiro realizando projetos para completo de chá (Fig. 9), abajur e estamparias de tecidos” (MOKARZEL, 2000, não paginado).

Sobre os projetos que Pastana desenvolvia, é relevante destacar que centenas de aquarelas e guaches com projetos de móveis e objetos como luminárias, bandejas etc, que adotaram a cerâmica arqueológica indígena, disponível até hoje no acervo do Museu Emílio Goeldi em Belém e no Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Figura 9 - MANOEL PASTANA. Desenho: aparelho para café, chá e leite. Motivo: fruta-pão (folha e fruto) e sáurios.



Fonte: <http://fauufpa.wordpress.com>, 2011

O desenho acima é de um projeto de um aparelho de café de Manuel Pastana, que segundo Herkenhoff (2010), deixou um corpus de objetos de artes decorativas ainda hoje não estudado. São centenas de aquarelas e guaches com projetos de móveis e objetos (luminárias, bandejas, etc.). Nos seus projetos, Pastana ora adota elementos decorativos da cerâmica arqueológica das tribos amazônicas, ora refere-se à flora e à fauna da selva. Este autor afirma que existem ainda muitos desenhos de cópia de peças guardadas em coleções de nossos museus antropológicos, como o Museu Goeldi de Belém e o Museu Nacional do Rio de Janeiro. Pastana deixou ainda inúmeros objetos decorativos em bronze (urnas, vasos, etc.), muitos com motivos zoomorfos.

Sobre os aspectos da cultura brasileira tratados em projetos de design destacamos que existe ainda, grande descaso por este capital cultural, como nos indica Nogueira:

[...] em nome do etnocentrismo, ignoram-se cabalmente importantes processos tecnológicos, criativos métodos de se fazer e de se construir. O resultado dessa visão preconceituosa é o mais profundo desconhecimento de uma invejável e diversificada extensão de cultura material – a brasileira. A maior parte dos designers e dos teóricos do design no Brasil tem seu olhar voltado ao que se faz nos países industrializados, negligenciando a cultura material em que estamos forçosa e cotidianamente imersos (NOGUEIRA, 2006, p. 09).

Contribuições como o de Pastana e Theodoro Braga são significativas para a reflexão sobre a produção de objetos e serviços e, na produção de conhecimento em design.

A riqueza das pesquisas realizadas por Pastana e Theodoro Braga aplicadas em seus projetos nos permite perceber a ressignificação do legado cultural brasileiro que está sob os olhos de todo o mundo por sua imensa riqueza.

Sobre a ressignificação da cultura nativa no contexto do design, Nogueira (2005, p. 31) afirma que o design pode contribuir na investigação e na reflexão das formas com que os objetos se apresentam, sobre a maneira como se constroem, sobre os recursos tecnológicos utilizados. Para este autor o design “permite interpretar as narrativas visuais integradas aos objetos, sejam eles de uso pessoal, laboral, ritualístico ou doméstico, conduzindo ao resgate de antigas relações com o ser e com o fazer autóctone”.

Tanto Pastana como Theodoro Braga instauraram em sua arte decorativa nativista a aplicação da estética indígena e, ainda, inspirados na natureza (fig.10).

Figura 10 - Manoel Pastana, Motivos Indígenas.



Fonte: <http://fauufpa.wordpress.com>, 2011.

A imagem acima evidencia traçados nas cores e formas peculiares da cultura indígena um tom amarelo barro e vermelho. Aves e traçados que remetem a cerâmica marajoara.

Herkenhoff (2010) revela que Pastana mencionava a fonte de suas inspirações num jornal local intitulado *Bellas Artes*, de Quirino Campofiorito, no seu artigo “O despertar da Arte”, em novembro e dezembro de 1938 em suas páginas 43 e 44, em “Os indígenas”, ele escreve: “houve tribos, como as de Marajó e Santarem, no Pará, que deixaram indelevelmente marcada, na arte escultórica, o adiantamento de suas composições decorativas”.

Outro aspecto relacionado à profundidade que dava ao estudo dos elementos estéticos indígenas é mencionado no seguinte trecho do artigo de Herkenhoff:

decoravam os seus instrumentos de guerra e de usos domésticos, dando assim uma prova irrefutável do seu elevado grau de sensibilidade artística, visto que, para a eficiência de um instrumento de guerra, bastaria a sua resistencia (HERKENHOFF, 1993, não paginado).

Pastana foi desenhista de máquinas da Marinha onde teve possibilidade de materializar seu talento com os desenhos técnicos das máquinas, mas também fez retrato de pessoas ilustres e dos chefes da repartição. Sua ida



para o Rio de Janeiro favoreceu atuar na Casa da Moeda onde popularizou seu trabalho.

A beleza do patrimônio cultural brasileiro da fauna e flora foi impressa em vários objetos e produtos, como em nossos papéis moedas, graças a Pastana, mas existe uma cultura de afastamento por parte dos designers que remonta à criação das escolas de Design no Brasil e sua inspiração nas escolas alemãs. Sobre esse aspecto Nogueira nos fala que:

[...] percebe, é que este gosto pelo o que é de fora, pelo fascínio de ser o outro, fez com que houvesse um afastamento, por parte das escolas de design, por aquilo que nos pertence culturalmente, e que são elementos importantes na construção de nosso imaginário como brasileiros. É lógico que não podemos desprezar a importância das influências de outras culturas (como a europeia) em nosso meio (NOGUEIRA, 2011, p. 2).

Ao contrário dos profissionais de design que se distanciaram das visualidades da cultura brasileira Pastana, além dos rostos de personalidades brasileiras impressas nas moedas como Machado de Assis, Floriano Peixoto, Getúlio Vargas, entre outros, incluiu a fauna e flora amazônicas e nas moedas também aplicou a grafias marajoaras.

Outro projeto de Pastana foi a reformulação de selos do Tesouro Nacional, posto que Pastana trabalhou nos correios e introduziu nos selos todo um repertório do imaginário amazônico. Foi responsável pelo projeto do desenho da calçada de Copacabana no Rio de Janeiro e da logomarca da UFPA (fig. 11).

Figura 11 – Logomarca da UFPA



Fonte: <http://fauufpa.wordpress.com>, 2011.

Pastana foi um designer com profundo estudo dos motivos tapajônico, marajoara e cunani. Ele realizou projetos de diversos produtos utilitários, como revela Mokarzel:

O abajur em casco de tartaruga, a sombrinha com flores de aninga, os azulejos de siri revelam as formas provenientes da paisagem amazônica. Nelas espalham-se as combinações de cores inusitadas, advindas do imaginário de Manuel Pastana que apropriando-se dos desenhos encontrados na natureza e na cultura indígena, se tornou um pioneiro do design brasileiro (MOKARZEL, 2000, não paginado).

Pastana era inspirado pela natureza amazônica, não restringiu sua atuação às terras brasileiras, realizou exposições individuais e integrou tantos salões nacionais e internacionais de artes plásticas, com premiações e prestígio no mundo artístico, a exemplo de obter a medalha de prata na exposição mundial de Paris, em 1937, mesmo sem ter ido ao evento,

A marca de Pastana se deu por um traço peculiar que ora pode estar registrando cenas marcantes da realidade urbana de Belém – “registrando cenas jamais recuperáveis, como as caixas d’água do bairro da Campina, que hoje são apenas memórias e, por causa, de Manuel Pastana, cores e formas” – ora mesmo apresentando-a para o resto do mundo como em Paris. Sobre esse aspecto Pereira enfatiza que:

Seu traço refinado e, às vezes, largo abriu espaço para uma pintura lisa decorativa. A mancha cromática ficou registrada através de um contraste que, se não foi a marca de sua obra, serviu para individualizá-la. O mestre e fundador da Academia Livre de Belas Artes do Pará sabia que de sua paleta vinha de uma amazonicidade, uma aquarela que só é possível a quem via as luzes do equador e dela extraía os melhores efeitos. Fosse ele um daqueles jovens artistas que se colocavam diante da *Notre Dame* para ver as variações de tom em diverso momento do dia sobre a catedral francesa, teria, sem dúvida, alterado pela memória visual o resultado impressionista. Pastana não estava lá e, embora tenha trazido o diploma de honra e a medalha de prata na exposição mundial de Paris, em 37, ele era um alma do Norte, instalado no centro da vida cultural do país (PEREIRA, 1997, p. 60).

A contribuição de Manoel Pastana, assim como Theodoro Braga e Ismael Nery, traduzem um design que atravessa o nosso território e sai da sombra da história do Design. A contribuição destes tem presença significativa no cenário brasileiro e tem sido apresentada em teses de dissertações nos últimos anos.

O design brasileiro se traduz por sua marca de brasilidade, mesmo que a forte influência europeia tenha dado a ele uma força indiscutivelmente centrada nos parâmetros funcionais, estéticos e simbólicos herdados das escolas alemãs que vieram como modelo para o Brasil. Não estamos reclamando uma estética genuinamente brasileira ao nosso design, mas uma marca híbrida que nela existe.

A sociedade brasileira tem na base da sua configuração uma grande hibridação – produzida pela diversidade étnica de brancos, índios e negros – componente formativo da população, assim definida, numa dinâmica conflituosa, hoje representa o elemento fundamental de sua identidade.

A pluralidade brasileira cheia sentidos também possui seus contrastes, como nos diz Moraes:

[...] diante de sentido e de energia híbrida, não vem composto somente de resultados positivos. É preciso salientar também os conflitos, contrastes e paradoxos existentes durante o seu percurso e contexto formativo (MORAES, 2004, p. 261).

Tornamo-nos uma cultura plural, diversificada, um valor que tem se manifestado nos produtos gerados no cenário brasileiro. É um aspecto múltiplo que sempre esteve presente em todas as manifestações culturais e artísticas do Brasil e dele nos alimentamos e nos renovamos.

Na produção dos designers brasileiros, nesses primeiros anos do terceiro milênio, há muita pesquisa das potencialidades culturais brasileiras, que vai desde a iconografia indígena, como o fez Theodoro Braga, Pastana e Ismael Nery, ao estudo de materiais e processos disponíveis na imensa biodiversidade.

Há um legado histórico do design no contexto da Região Amazônica que nos situa em diálogo com as demais produções do país e do que foi produzido para o mundo. É desse legado que a matéria do saber-fazer docente em design na educação também se constrói. Uma matéria social, cultural e política que na sociedade contemporânea não tem fronteiras.

Em nossa sociedade e na cultura contemporânea – sociedade pós-industrial e cultura pós-moderna – a questão da legitimação do saber coloca-se diante de uma nova ordem, aquela que anunciamos como imediata, incerta, fluida, cambiante. E da mesma forma que delineamos a existência de um

legado da produção em design na Amazônia, apresentamos a seguir as marcas históricas do ensino de Design.

### **2.2.2. O Ensino de Design na Região Norte**

A Região Norte apresentou, no Censo da Educação Superior em 2010, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), um crescimento significativo no número de matrícula. O número de matrículas nos cursos de graduação aumentou em 7,1% de 2009 a 2010, e 110,1% de 2001 a 2010. Os dados indicam, ainda, que houve mais oferta, aumentaram as políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior.

Os estudos realizados pelo INEP assinalam que o aumento na quantidade de matrículas no Ensino Superior também se deu pelo aumento do número de financiamentos através das bolsas e subsídios de programas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o aumento da oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Outro aspecto relacionado a esse crescimento corresponde à abertura de novos *campi* e de novas instituições de Ensino Superior.

A Universidade do Estado do Pará, em 2011, contou com aproximadamente 15 mil alunos e “está presente em 50 dos 144 municípios paraenses, com 20 *campi* universitários com 21 cursos de graduação, nas áreas de educação, saúde e tecnologia” (UEPA. Manual do Processo Seletivo de 2012/PRISE e PROSEL, 2012, p. 4).

O curso de Bacharelado em Design ampliou suas demandas a partir da abertura do *campi* em Paragominas, ocorrida em função de atender às necessidades do mercado local na área do Design de Móveis.

A influência da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi decisiva a partir de 2001, “quando o CNE – Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001) inicia o processo de regulamentação da modalidade de graduação tecnológica, com vistas à sua oferta regular” (OLIVEIRA; MACIEL; ABRAHÃO, 2010, p. 3). Esse fato contribuiu significativamente para o número de cursos existentes hoje.

Segundo os dados da pesquisa dos autores acima mencionados na Região Norte, os mais antigos cursos são os da Universidade Federal do Amazonas, criado em 1988, e o da Universidade Estadual do Pará, criado em 1999

No Norte, a maioria dos cursos de Design está se localizada no Estado do Pará, fora da capital, atualmente são dois cursos: um na cidade de Altamira, na modalidade graduação tecnológica e outro em Paragominas, na modalidade bacharelado.

A pesquisa realizada por Oliveira, Maciel, Abrahão (2010), indica que a realidade da Região Norte aponta que, depois do Estado do Pará, o Estado do Amazonas aparece com 5 (cinco) cursos na modalidade graduação tecnológica e três na modalidade bacharelado, todos eles na cidade de Manaus. Outros cursos foram detectados nos estados do Amapá, Roraima, Rondônia e Tocantins a existência de um curso na modalidade Graduação Tecnológica em cada um dos estados mencionados.

A pesquisa de Oliveira, Maciel, Abrahão (2010) indica ainda que, dos sete cursos na modalidade bacharelado e suas habilitações, dois deles assumem uma tendência generalista no que se refere à formação. Identificamos que dois denominam-se cursos de Design de Produto, dois de Design Gráfico e um de Interface Digital. Afirmam que quanto aos cursos de Graduação Tecnológica, três denominam-se cursos de Design Gráfico, um de Design Gráfico e de Produto e também aparecem elencadas outras modalidades, tais como: Comunicação Institucional, Design de Interiores, Moda e Produção Multimídia, perfazendo o total de 16 cursos na modalidade graduação tecnológica.

A visibilidade do ensino de Design na Região Norte é crescente, porém a natureza do mercado na região é inexpressiva em nível de desenvolvimento industrial e econômico diante do cenário nacional (LEMOS; DINIZ; MORO; GUERRA, 2003).

Na capital paraense, após consultar o cadastro do MEC, identificamos que a maioria dos cursos de Design responde a área do design gráfico e produto, e, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso de Design da UEPA, outros setores são identificados como campos potenciais para a atuação do curso:

a atuação do curso de Design da UEPA tem deixado marcas significativas no Estado do Pará com a inserção de seus egressos no mercado de trabalho nos setores de vestuário, alimentos, lazer, higiene pessoal e outros (UEPA, 2011, p. 18).

As áreas mencionadas no Projeto Político-Pedagógico ainda não são espaços articulados por parcerias nas demandas do curso, se apresentam apenas como possibilidades diante do crescimento do mercado local.

A docência em Design começa a ser visualizada pelos designers como mais um campo de trabalho. No último concurso público Edital Nº 032/2010-UEPA, para provimento de vagas em cargo de professor do Ensino Superior – campi de interiorização, o Departamento de Design ofertou vagas para as áreas de conhecimento Projeto de Produto, Introdução ao Design de Produto e Metodologia Projetual.

O referido concurso obteve no processo seletivo a inclusão de dois docentes egressos do curso, o que se traduz como os primeiros designers de formação absorvido no quadro de docentes efetivos da UEPA, ambos com formação de especialistas, titulação mínima exigida pelo edital na época.

A preocupação do curso de Design em ter um corpo docente qualificado apresenta-se como elemento positivo para o amadurecimento do curso. Assim como ter um coletivo de professores qualificado para o ensino de Design, percebe-se que o curso considera relevante desencadear ações com temáticas da região que dizem respeito a demandas localizadas como: produtos sustentáveis, observância à diversidade cultural etc.

O crescimento do ensino do Design no Brasil na contemporaneidade responde ao ideal da cultura pós-moderna instituída desde a década de 1960 quando se vivia a indiferença das multinacionais. Naquele momento o sentimento era outro, como destaca Moraes no trecho abaixo:

um momento de baixa estima do design local, que se encontrava entre o desprezo das multinacionais e a miopia das empresas locais em relação à importância da sua aplicabilidade para a produção de artefatos industriais (MORAES, 2006, p. 46).

O sentimento de baixa autoestima dá lugar a um cenário de diálogo bem diferente do mencionado por Moraes (2006). Os avanços tecnológicos, comunicacionais e informações em todos os setores expandiram as relações

econômicas e socioculturais. O ensino de Design se apresenta como um campo de interesse da economia e as atividades dessa área tornaram-se mais próximas da elaboração da social, política e econômica.

As questões que anunciamos elucidam de certa forma o ensino de Design respondendo a uma realidade local, mas em diálogo com as transformações em rede mundial.

A produção de conhecimento no ensino de Design tende a se expressar universalmente, mas o respeito à produção local é assinalada no Projeto Político-Pedagógico do curso de Design da UEPA, em sua versão de 2010. Percebemos que as especificidades do Estado do Pará são consideradas nas diretrizes apresentadas no referido Projeto.

A valorização das características da cultura e das potencialidades da produção local indica a valorização da diversidade cultural e do setor produtivo presente na cidade. Neste cenário, a história de Belém, compreendida como parte da história da Amazônia, como nos diz Santos, não nega que:

na modernidade, absorve os impactos da sociedade globais, aqui entendidos como a condição a que estamos submetidos, a uma tendência ao modelo hegemônico de desenvolvimento pensado para o mundo (SANTOS, 2007, p. 26).

Diante das considerações acima destacadas, acreditamos que o ensino de Design desenvolvido no Estado do Pará tem dialogado com os conhecimentos produzidos em todo o mundo, principalmente em função de vivermos as tensões entre regionalização e globalização e, de alguma forma essas tensões interferem no saber-fazer docente.

### **2.3. O CURSO DE DESIGN / UEPA**

A elaboração desenvolvida neste tópico surge da leitura acerca do Projeto Político-Pedagógico do curso, de nossa atuação como membro do colegiado do curso no período de 2008 a 2010 e ainda, atuando como conselheira do Conselho Universitário.

A Universidade do Estado do Pará/UEPA foi criada pela Lei Estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993, com sede e foro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. O funcionamento da UEPA se deu através do Decreto

Presidencial s/n do dia 04 de abril de 1994, posteriormente alterada em seu artigo 1º, pelo Decreto Presidencial s/n de 06 de março de 1996. É uma instituição organizada como autarquia de regime especial e estrutura multicampi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial (Relatório de Evolução do Curso de Bacharelado em Design para Fins de Renovação de Reconhecimento, 2011).

Mapa 1 - Presença da UEPA no Pará.



Fonte: Diretoria do Departamento de Ensino - DDE/UEPA, 2009.

As ações desenvolvidas pela UEPA, de acordo com os dados fornecidos pela Diretoria do Departamento de Ensino - DDE/UEPA, 2009, atingem atualmente 15 municípios (Belém, São Miguel do Guamá, Igarapé Açu, Vigia, Salvaterra, Moju, Paragominas, Tucuruí, Marabá, Barcarena, Cametá, Conceição do Araguaia, Redenção, Altamira e Santarém) e em 10 das regiões de integração (Baixo Amazonas, Marajó, Xingu, Tapajós, Carajás, Lago de Tucuruí, Rio Capim, Rio Caetés, Guamá e Araguaia) - (Mapa 1). Em 2011 o curso de Design é estendido ao município de Paragominas<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> De acordo com a Revista Amazônia Nº 11, jul/Dez, 2010, do Banco da Amazônia, Paragominas é um município paraense cuja população em 2010 era de 97.788 habitantes/IBGE. Região onde a Companhia Vale do Rio Doce está instalada. Os dados disponíveis no Relatório de 2010 do Curso de Design da UEPA, informa que Paragominas recebeu a primeira fábrica de MDF, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil o que gerou a demanda para o curso em função da potencialidade para Design de Móveis.



O curso de Design foi implantado por iniciativa da reitoria da UEPA em 1999 sob a consultoria do Prof. Dr. Eduardo Carvalho, da Universidade Federal de Campina Grande, que atuou junto a uma equipe executora formada pelos professores: Jorge Fonseca Hernandez, Antonio Erlindo Braga Jr. e Marcelo Gil. Esta equipe também integrava a comissão de implementação do curso de Especialização em Design de Móveis.

A criação do curso em 1999 foi pioneira no Estado do Pará, principalmente no que se refere ao Ensino Superior de design em esfera pública, pois nos últimos cinco anos outros cursos foram implementados na rede privada de ensino superior como o IESAM – Instituto de Estudos Superiores da Amazônia, FEAPA – Faculdade de Estudos Avançados do Pará, entre outros.

Ainda em 2002 houve novamente mudança de nomenclatura através da Resolução 790/02 de 11/12/2002 que aprovou o Curso de Bacharelado em Design com habilitação em Design de Produto. A revisão do Projeto Político-pedagógico foi intensificada com a intencionalidade de responder à realidade do mercado local e atualizar suas diretrizes.

A comissão objetivava revisar as diretrizes do curso de forma a alinhar com as mudanças que ocorriam em todo o país nessa área que incidia sobre o ensino de Design e os perfis da profissão: generalista ou especialista, e que posteriormente em 2004 foram dirigidas pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Superior em Design que incidiram não mais habilitações e sim, linhas e modalidades específicas de acordo com a realidade brasileira.

O curso de Design da UEPA alterou sua nomenclatura, mas também reorientou seu desenho curricular a fim de responder à realidade do mercado local e acompanhar as mudanças propostas pelas Diretrizes Nacionais. O mercado local se revela como uma área em desenvolvimento e que apresenta os mais diversos segmentos econômicos como: o setor florestal, bebidas, biscoitos, papel, minérios, confecções, tijolos, telhas, calçados, móveis, joias, entre outros. São setores produtivos que começam a identificar possibilidades de parcerias com o curso de Design da UEPA.

As mudanças do Projeto Político-Pedagógico iniciaram antes das novas Diretrizes Nacionais para os cursos de Design de 2004 e foram realizadas a partir do diagnóstico feito pela assessoria pedagógica e pelo colegiado do

curso que apresentava necessidade de reorientação em função de estar desatualizada em relação às transformações na área tecnológica nacional e mundial.

De 2004 em diante, a necessidade de atualização se alinhou à implementação da referida Diretriz Nacional para o Curso e, para seguir a proposta, a aliou:

- a) ao resultado do diagnóstico (atualização de conceitos, métodos e procedimento buscando acompanhar as inovações do mercado; definição de uma linha metodológica unificada e interdisciplinar; ajustes em disciplinas com conteúdos sobrepostos e alocados de forma inadequados; atualização das ementas de conteúdos de disciplinas; atuação dos processos avaliativos);
- b) à vocação do curso traduzida pela formação dos professores existentes em seu quadro;
- c) às demandas temáticas apresentadas pelas alunos visibilizadas nos trabalhos de conclusão de curso;
- d) às potencialidades do mercado local.

Ao considerarmos as questões acima, o Projeto do curso se configurou mais especificamente nas seguintes áreas de design: gráfico, joias, móveis, moda. A flexibilização às novas áreas foi indicada.

De 2006 a 2008, outras questões na dinâmica do curso de Design foram aprofundadas através das mudanças na própria prática pedagógica, que, além das observâncias sobre as questões mencionadas, outros pontos começavam a se impor, como por exemplo: a necessidade de uma linha metodológica com mais unidade e norteada pela problematização e implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares, articulando as disciplinas semestralmente.

A interdisciplinaridade<sup>17</sup> se apresentou como um eixo forte no curso e se materializou em 2005 através de “Semestres Temáticos” que se constituiu num projeto que articulava várias disciplinas com fins a atuar sobre uma problemática socioeconômica e cultural local.

Neste ambiente a interdisciplinaridade se expressava como uma ação coletiva efetivada a partir de pontos específicos (disciplinas), mas, com fins unificadores pela integração e engajamento. Esse aspecto é apresentado com ênfase no Projeto Político-Pedagógico do Curso e propõem praticar a interdisciplinaridade como um conceito orgânico, em comum, entre disciplinas (COUTO, 1997).

Em 2010 o curso de bacharelado em Design finaliza o processo de revisão de seu Projeto Político-Pedagógico e considera-se, nesse processo, o diagnóstico realizado pelos docentes e pela Assessoria Pedagógica do curso com a consultoria de uma docente do curso de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, bem como as considerações de representantes de discentes e de discentes egressos.

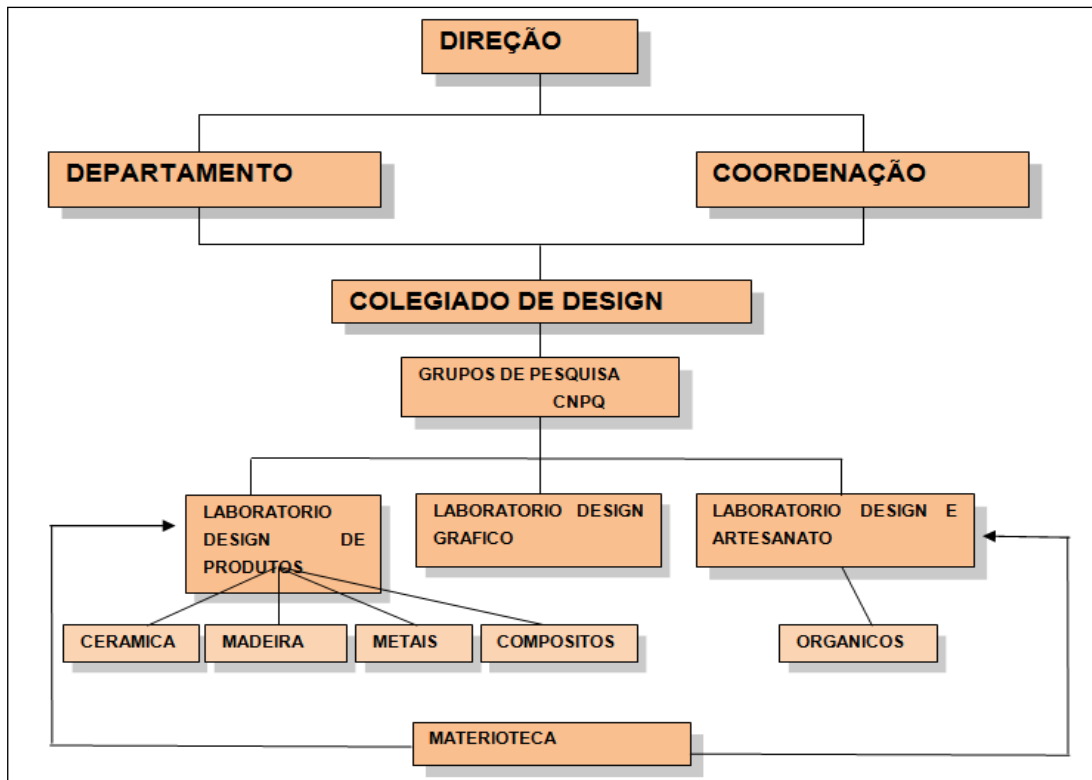
A criação dos grupos de pesquisas revelou a necessidade de fortalecer a cultura da pesquisa científica. Essa necessidade se expressa no curso pela existência de três grupos de pesquisa junto ao diretório CNPq Lattes: Desenvolvimento de Produtos com Materiais Amazônicos; o Grupo de Pesquisa em Projeto do Produto e Desenvolvimento Sustentável; e o Grupo de Pesquisa Cultura e Design em Produtos Amazônicos, este último criado em 2011.

As ações dos laboratórios – Laboratório de Materiais, Laboratório de Artesanato, Laboratório de Design Gráfico e Laboratório de Interfaces – são apontadas na perspectiva de estarem necessariamente atreladas aos projetos desenvolvidos nos grupos de pesquisa com organicidade e na perspectiva de desencadear as ações interdisciplinares (ver diagrama 1).

---

<sup>17</sup> Interdisciplinaridade é compreendida por nós como um conceito orgânico, comum, entre disciplinas. A perspectiva interdisciplinar põe em evidência práticas cristalizadas de desagregação, de isolamento e de manutenção de barreiras e se inserem no sentido apostado desencadeando atitudes de parceria, diálogo e complementaridade (COUTO, 2011, p.14).

Diagrama 1 - Organograma curso de Design, Laboratórios Integrados de Design e Grupos de Pesquisa.



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de bacharelado em Design/UEPA, 2010.

As ações dos laboratórios, segundo o Projeto Político-Pedagógico (2010) consistem em:

a) O Laboratório de Design de Produtos:

Agrega espaços de confecção de modelos e experimentação nos projetos de produtos. Espaço onde são realizadas análises variadas de um produto tais como: funcionalidade, ergonomia, estética, tecnologia. Realiza-se pesquisa e desenvolvimento de novos materiais, de forma a se antecipar futuros problemas na fabricação com a intencionalidade de otimizar o tempo e reduzir custos. A imagem abaixo nos permite visualizar uma das ações realizada nesse espaço.

Figura 12: Alunos em atividade no Laboratório de Design de Produtos



Fonte: <http://www.diarioonline.com.br/noticias-interna.php?nIdNoticia=151297>

Na figura acima, visualizamos alunos desenvolvendo o protótipo de uma cadeira feita de papelão; uma das atividades realizadas no espaço do Laboratório de Design de Produtos no ano de 2011.

b) O Laboratório de Design Gráfico:

Ambiente onde se desenvolve a concepção da programação visual do produto, desde a sua face conceitual até o conjunto de peças gráficas necessárias a apresentação do produto. No Laboratório de Design Gráfico a proposta é a de valorizar o potencial da cultura material da Região Amazônica rica em cores, formas e materiais o que a torna uma fonte inesgotável para a exploração gráfica. No trato com o desenvolvimento de projeto de produtos o Laboratório de Design Gráfico tem se preocupado em criar condições para aumentar a competitividade dos produtos regionais, promovendo a sua integração com o meio ambiente, seja através de produtos de origem artesanal ou de produto industrializados.

c) O Laboratório de Artesanato e Design:

A dinâmica de produção do Laboratório de Artesanato e Design visa aproveitar o potencial de bens naturais e capital social reflexo de uma produção artesanal rica em traços multiculturais e de técnicas produtivas peculiares à região. As produções que se apropriam desses bens culturais influem positivamente na sua visibilidade diante do panorama nacional e internacional.

As ações desse espaço corroboram com a correta apropriação de saberes e usos culturais inseridos no artesanato local, fortalecendo sua identidade através do estudo de forma científica como indicador da procedência amazônica.

d) Materioteca:

É um espaço de pesquisa e produção acadêmica que reúne uma diversidade de materiais e informações técnicas e científicas sobre os materiais e seus processos de transformação. Proporciona aos acadêmicos e docentes do curso de Design, assim como, para a comunidade acadêmica e demais interessada, o contato tátil e visual com os materiais, assim como auxiliar pesquisas relacionadas com temas de diversas áreas do design. Possui em sua estruturação uma base de dados com informações técnicas e científicas sobre materiais e processos produtivos.

Na dinâmica empreendida no curso de Design nesses onze anos, outro aspecto relevante é que a revisão de seu Projeto Político-Pedagógico que possibilitou a substituição da habilitação exclusiva em Projeto de Produto pela formação em bacharelado do curso de Design. Como resultado dessa alteração ampliou-se as áreas de atuação, pois o novo desenho curricular estimula áreas como: joias, moda, gráfico, interiores e demais produtos respondendo à nova realidade local.

As mudanças mencionadas geraram um novo cenário pedagógico do curso que também fortaleceu a implementação de uma metodologia que expressou a ação coletiva e as atividades exitosas como o Semestre Temático, já mencionado nesta pesquisa e que teve destaque nas ações pedagógicas.

Docentes e discentes reuniam-se junto aos produtores das comunidades e desenvolviam um plano de intervenção diante das necessidades da comunidade. As imagens registradas pela coordenação do curso de Design e dispostas abaixo nos permitem visualizar as cenas do trabalho:

Figura 13 – Professores reunidos na comunidade de Icoaraci para o desenvolvimento do Semestre Temático intitulado Design da Terra (2009)



Fonte: Acervo da Coordenação do curso de Design, 2009.

O elemento novo nesta etapa de revisão do curso de Design em 2008 foi que ao lado da implementação do Semestre Temático aparece como ferramenta na materialização da interdisciplinaridade pela Metodologia da Problematização que segundo o texto do Projeto Político-Pedagógico surge com a finalidade de superar práticas tradicionais que se isentam de posicionamento crítico, pois a proposta indica a instituição de uma pedagogia libertadora com “a problematização da realidade e a busca de soluções a problemas detectados”.

Observamos que a proposta metodológica contribuía de forma crítica no momento em que havia avaliação e redirecionamento das práticas e via sua materialidade em várias ações, como a implementação do Semestre Temático em parceria com as comunidades, com arranjos produtivos potenciais e com instituições ligadas aos setores da indústria local; o investimento na realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, articulada aos Laboratórios como um avanço significativo na proposta do curso. Além de outras atividades eventuais que geraram saldos positivos com o desenvolvimento de projetos, resultante de diversas premiações aos acadêmicos e futuros designers.

Ao longo dos anos, o curso foi acumulando produções e experiências acadêmicas diante dos eventos realizados, quando apresentava suas experiências e trazia para a discussão profissionais que pensavam sobre o ensino de design em todo o país, como a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucy Niemeyer e Prof. Dr. Rafael Cardoso Denis, ambos professores da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao participarmos dos eventos, percebemos que foram desencadeadas discussões sobre diversos temas também abordados em todo o Brasil, como competitividade, sustentabilidade, design estratégico, design participativo, design e artesanato, ensino de design, regulamentação da profissão, etc.

Na área da pesquisa, ensino a extensão identificamos nos documentos projetos voltados para Produtos da Indústria Moveleira do Estado do Pará; levantamento do Estado da Arte e do Artesanato na Região Metropolitana de Belém; orientação de bolsistas do BITEC, conveniado ao IEL/SEBRAE, para o desenvolvimento de novas tecnologias de produto e processos produtivos em Design de Joias nas Empresas Amorimendes Lapidação e Ourivesaria e D'SALES Joias.

Ainda na área da pesquisa o curso de Design atuou interdisciplinarmente ao desenvolver um método para redesenho de mobiliário escolar: estudo de caso no Campus do CCNT/UEPA; capacitação Comunitária em Movelaria no Lixão do Aurá; desenvolvimento de Tecnologias voltadas à fibra do tururi aplicada ao Projeto de Eco-Embalagens, entre outros.

Para o desenvolvimento das pesquisas o curso de Design através da coordenação de curso, em 2008, fez parceria com o Programa Paraense de Design, Polo Joalheiro do Estado do Pará, definindo a concepção e implantação dos programas do referido Polo; com Comitê para o Desenvolvimento do Artesanato, com o Programa Moveleiro de Belém e Rede de Incubadoras de Tecnologia da UEPA – RITU / Polo Belém e Polo Santarém; com os escritórios do SEBRAE de Marabá e Santarém para a melhoria das movelarias locais com seminários realizados nestes dois municípios (PROJETO POLÍTICO..., 2010).

De 2008 até os dias atuais, além de ações conjuntas com o curso de Fisioterapia da UEPA para o desenvolvimento de equipamentos para salas de aula mais adequadas, o curso de Engenharia Ambiental da UEPA para o



desenvolvimento de produtos com materiais reciclados e montagem de stands ecológicos e Rede de Incubadoras de Tecnologia da UEPA – RITU.

Algumas ações mencionadas resultaram em premiações, assim como projetos individuais de seus discentes, entre elas destacamos: discente finalista do concurso da ABIMÓVEL de 2001; discentes vencedores de concursos em nível internacional como ANGLOGOLD (Fig. 14), EMBRARAD, IBGM e IDEA BRASIL. Premio Alcoa de Inovação em Alumínio 2009, Premio Menção Honrosa, Gestão de reciclagem, título: Composteira Coloidal – Reciclando Alumínio e Resíduos Orgânicos. Projetos para Coleção Universo do Lugar – Pará Expojoias 2009, Premiação DOCOL 2008 e Concurso Lycra 2009 e 2010, entre outros. Além de ter egressos selecionados para bolsa de Especialização MASTER DESIGN – Persaro/Itália em Móveis pelo governo do Estado e SEBRAE/PA em 2010 e 2011 (PROJETO POLÍTICO..., 2010).

A figura 14 apresenta o trabalho da designer de joias paraense Lídia Abraham, formada no curso de Design da UEPA e única representante da Região Norte no concurso. A peça denominada “Prece” exprime a religiosidade do povo brasileiro em todos os tempos. A prancha descritiva na imagem abaixo revela que são dois anéis iguais, espelhados, que retratam as mãos juntas em oração. O produto foi exposto em cinco capitais do Brasil através de uma exposição itinerante da coleção “Sincronicidade: valores humanos através dos tempos”, que reuniu as peças selecionadas no concurso AngloGold Ashanti AuDitions 2010.

Figura: 14 – Joia de Lidia Abraham - Imagens da Prancha Descritiva (à esquerda) e Foto de divulgação (à direita).



Fonte: [http://yemaraacessorios.blogspot.com/2010\\_11\\_01\\_archive.html](http://yemaraacessorios.blogspot.com/2010_11_01_archive.html)

Identificamos inúmeras atividades geradas no curso que tiveram destaques e que aparecem como elementos de visibilidade do mesmo, pois o curso ainda não é conhecido por grande parte da população paraense. O texto do Projeto-político Pedagógico de 2010 indica que entre os impactos gerados das mudanças considera-se que:

Desde a implantação do curso até a data de hoje, observa-se maior conscientização do empreendedor e do empresariado local sobre a importância e o valor do Design para a competitividade das empresas. Percebe-se que há maior sensibilidade a respeito do valor estratégico desta atuação profissional.

Um fato que ilustra concretamente esta percepção é a crescente oferta de estágios em Design. Em paralelo a isto, também ocorreu no corpo discente e docente o interesse e comprometimento nas ações desenvolvidas pelo curso o que se entende como fortalecimento da sua identidade e do papel deste profissional na sociedade (PROJETO POLÍTICO..., 2010, p. 21-22).

Há percepção, por parte da instituição, sobre seus alcances ao analisarmos os documentos e identificarmos que houve mudança na postura e prática docente diante do processo que o curso viveu nesses onze anos. Essas mudanças se expressam nos projetos desenvolvidos, já mencionados neste estudo, e ainda nas discussões desencadeadas nos eventos.

A história do curso de Design na UEPA se escreve nos últimos onze anos, revela as transformações que incidiram sobre o conhecimento tecnológico e as dificuldades que a regulamentação do ensino teve e ainda tem para se posicionar diante de uma nova realidade de social, cultural e de mercado, aspecto percebido, também, diante da intensa revisão político-pedagógica que foi se instituindo nos últimos dez anos no curso.

### 3. QUE DESIGN É ESTE? ENLACES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quando nos perguntamos “Que Design é este?” anunciamos a necessidade de delinear o campo investigativo de nosso estudo e ao mesmo tempo, criar uma fronteira de diálogos com autores que nos auxiliam na apropriação do nosso objeto de estudo qual seja: as representações sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design da UEPA.

Em função das opções que fizemos pelos aportes teóricos apresentados: Moscovici, 2009; Jodelet, 2002, Tardif, 2002; Gauthier, 1998 e Niemeyer, 1998; Freitas, 1999; Couto, 2008, entre outros, enfatizamos que nossa inscrição neste estudo vem articulando elementos que tratam da prática docente no curso de Design em direção às representações sociais de seus docentes. Teoria e empiria estão em constante relação constituindo um todo a dar sentido às representações sociais que docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design.

Esse diálogo entre teoria e empiria se fez ao longo do texto numa articulação entre a teoria estudada e os dados levantados por nós junto aos sujeitos possibilitando gerar temas analíticos que nos permitiram compreender as representações sociais com consistência nosso objeto em estudo. Portanto, a relação entre empiria e teoria é basilar. Ela articula “observações, fatos, interpretação e análise [...]. Saber onde e como colocar cada ideia, as descobertas da pesquisa e as novas indagações que dela surgem” (TEIXEIRA, 2003, p. 85-86).

A perspectiva dessa inscrição é a de destacar as representações sociais consensuais que os docentes possuem sobre seu trabalho num cenário de mudanças do curso de Design.

Para tanto, tratamos nesta seção o estado da arte sobre a docência em design nos últimos cinco anos; apresentamos as temáticas teóricas que se constituem na referência no estudo (representações sociais; trabalho docente e seus saberes e, curso do Design e conhecimento tecnológico) e, por fim, discorreremos sobre os contornos metodológicos que conduziram nossa investigação. Tantos os aspectos do campo teórico quantos os do campo metodológicos se organizaram neste estudo conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 – Componentes do campo teórico e do campo metodológico.

COMPONENTES DO CAMPO TÉORICO	COMPONENTES DO CAMPO METODOLÓGICO
Estado da Arte: - O que revelam as dissertações e teses?	- Tipo de pesquisa
a) Sobre Ensino de Design	- O <i>locus</i> da pesquisa
- Quanto aos referenciais teóricos e opções metodológicas	- Os Intérpretes e suas histórias de vida Profissional
a) Tipo de pesquisa e abordagem teórica	- Os instrumentos e a coleta de dados
b) Influências na docência e suas abordagens	a) Documentos: - Currículo Lattes - Projeto Político Pedagógico
c) História Profissional e procedimentos técnicos	b) Entrevista:
- Diálogo com as Temáticas Teóricas	c) O roteiro para entrevista
Representações Sociais como referência a análise da docência em design	- Procedimentos de Análise
Trabalho Docente e seus saberes	a) Pré-análise: Transcrição das entrevistas Organização pelas unidades de sentido Leitura do material produzido
Ensino de Design e conhecimento tecnológico	b) Organização do material do estudo e tratamento dos Resultados Elaboração das temáticas analíticas e reorganização das unidades de sentido em função das temáticas elaboradas

Fonte: Produzido pela autora, 2012.

Os componentes do campo teórico e os componentes do campo metodológico funcionam no estudo de forma interligada. Discorreremos cada campo deste estudo nos textos a seguir.

### 3.1. ESTADO DA ARTE

O levantamento do estado da arte sobre o tema docência em design centrou-se especificamente no âmbito do ensino superior em Design. A tarefa mostrou-se árdua para nós e de retorno bem restrito a considerar que no estado da arte sobre os cursos de Design, na área de licenciatura em Design, localizamos na PUC de Campinas o curso de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Design. A maioria dos cursos de Design que identificamos é em bacharelado, sequencial e tecnológico.

Numa visão geral, a maioria das pesquisas centra-se em área específica da atuação do design, seja ela de gráfico, moda, interiores, automobilismo, etc. As pesquisas centram-se ainda, em processos, materiais e produtos e estudos afins. Os estudos que tratam do tema do ensino voltam seus interesses nos processos e resultados da prática pedagógica, ou seja, no aspecto das metodologias e ensino-aprendizagem.

Direcionamo-nos às pesquisas cujo foco centrava-se na docência entendida como saber-fazer docente. Orientamo-nos então, às pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos tendo como fonte o banco de dados da CAPES, conforme veremos mais adiante.

Para complementar nosso levantamento acerca das teses, realizamos também dados sobre o número de cursos existente no Brasil e sua distribuição por regiões do país. Identificando sua distribuição/região pelas esferas: municipal, estadual e federal, assim como as diferentes áreas dos cursos.

Ao consultarmos as pesquisas de Velas (2009), Oliveira, Maciel, Abrahão (2010) e na palestra proferida por Niemeyer na UEPA (2010) identificamos que os dados disponibilizados pelo INEP não coincidem, mas ainda há muita confusão entre os dados da graduação: bacharelado, sequencial e tecnológico. Em 2009, João Velas identificou 463 cursos cadastrados por todo o país. Lucy Niemeyer pesquisadora com grande apropriação nesta área também fez consulta aos dados do INEP em 2010 e identificou cadastrado naquele diretório 467 cursos com diferentes habilitações/nomeações. Esta pesquisadora também identificou diferenças nos dados disponibilizados.

Para nortear nossas investigações solicitamos os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP/ MEC - Ministério da Educação e Cultura (2010) que disponibilizaram àqueles referentes aos cursos de graduação e sequenciais (presenciais e a distância), com os quais tratamos neste estudo. Os dados disponibilizados contabilizaram um número de 435 cursos espalhados por todo o Brasil. Constatamos que a maior quantidade de cursos está localizada nas regiões Sul e Sudeste, onde a industrialização ocorreu de forma mais intensa como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 02 – Distribuição dos Cursos de Design – Graduação e sequenciais (presenciais e a distancia) – Regiões Brasileiras.

Reg.	Estados	Qtde.	Categoria Administrativa			Privado	Programas e/ou cursos	
			M	E	F			
Norte	Amazonas Pará Amapá	17	-	03	04	10	Design	10
							Desenho Industrial	02
							Design de Interiores	02
							Desenho de Moda	03
Centro Oeste	Mato G. Sul Goiás Distrito Federal	21	01	01	03	16	Design	05
							Desenho de Moda	07
							Projeto Produto	01
							Desenho Industrial	01
							Decoração Interiores	07
Nordeste	Maranhão Piauí Ceará Rio G Norte Paraíba Pernambuco Alagoas Sergipe Bahia	49	-	02	15	32	Design	21
							Desenho de Moda	01
							Projeto Produto	01
							Decoração de Interiores	12
Sul	Paraná Sta. Catarina Rio G Sul	142	05	07	15	115	Design	68
							Desenho de Moda	41
							Decoração de Interiores	15
							Moda	02
							Desenho Industrial	09
							Projeto de Produto	05
							Design de Produtos	01
Sudeste	Minas Gerais Esp. Santo Rio de Janeiro São Paulo	206	02	09	10	185	Design	80
							Desenho de moda	56
							Dec. de interiores	26
							Moda	03
							Design Interiores	08
							Projeto Produto	09
							Desenho Industrial	23
							Design Produto	01
		435	08	22	47	358		

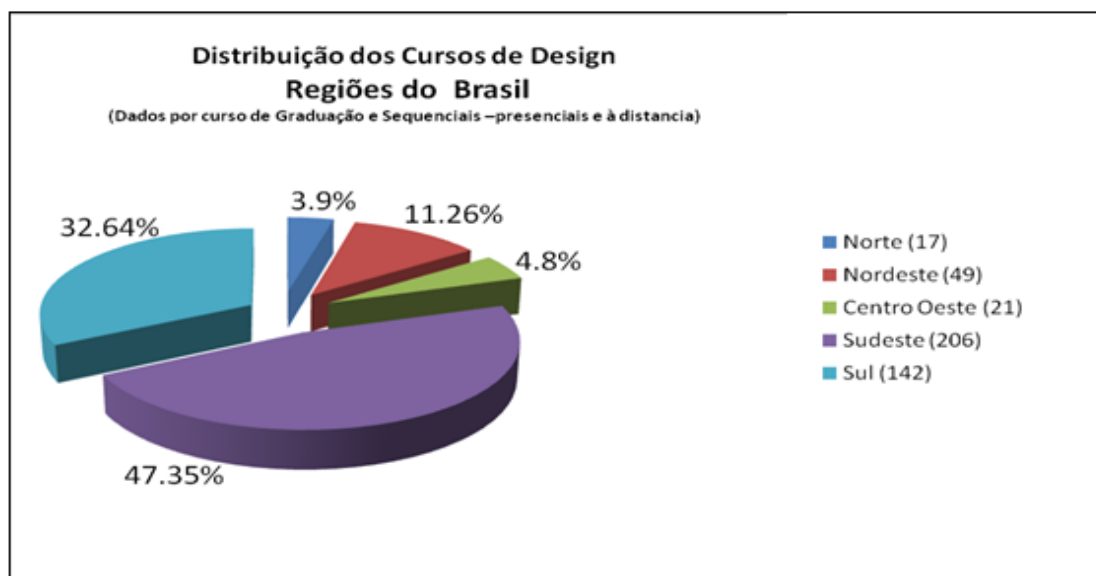
O quadro acima apresenta os dados referentes aos cursos de graduação e sequenciais (presenciais e a distancia). Os dados referentes aos cursos de

graduação tecnológica não foram descritos no material disposto pelo INEP. Portanto não foi possível apresentá-los especificamente. O quadro Indica as esferas administrativas, assim como, e a quantidade de cursos da rede privada e os programas e/ou cursos. Os dados demonstram que a maioria dos cursos no Brasil é de Design (generalistas), seguida de Moda, Decoração de Interiores e Desenho Industrial.

Dos 435 cursos de Design, a maioria está disponível na rede privada de ensino com um número de 358 enquanto que na rede pública são: 08 cursos na rede municipal, 22 cursos na esfera estadual e 47 cursos na esfera federal.

A tendência de crescimentos dos cursos por todo o país a cada ano é acelerada o que tem demonstrado a necessidade de uma pesquisa cuidadosa para que tenhamos clareza da caracterização dos cursos de ensino de design e a relação que tem com a produção de conhecimento nessa área.

Gráfico 1 – Distribuição Curso em Design/ Região Norte



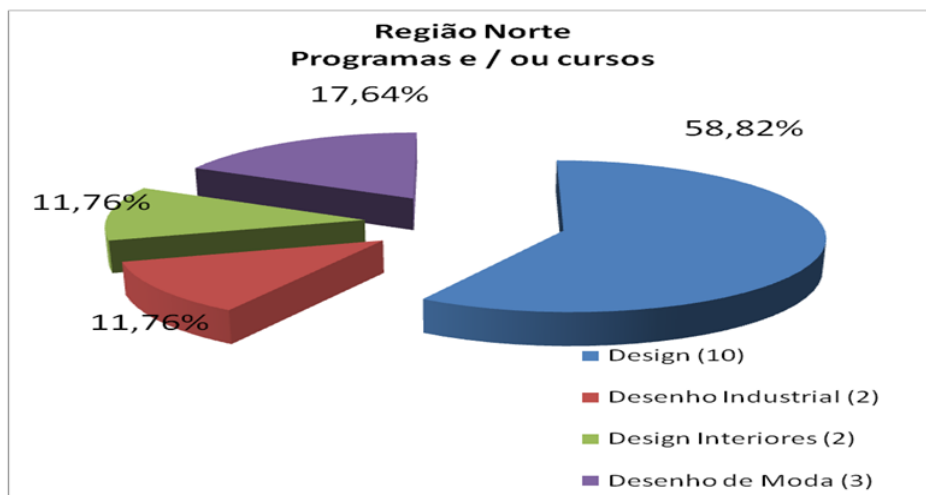
Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do INEP/MEC – 2010.

Nossa incursão nos dados do INEP se deu para o levantamento dos dados da Região Norte. Os dados indicam que a Região Norte possui 17 cursos de graduação e sequenciais (presenciais e a distancia) em diferentes programas e/ou cursos (habilitações). A Região Norte no contexto brasileiro apresenta-se com 3,9% do total de cursos enquanto que a Região Sudeste é a que apresenta com maior percentual demonstrando 47,35% dos cursos, como podemos visualizar no gráfico um.

A grande concentração dos cursos se dá nas áreas de maior potencial industrial e circulação de mercadorias, como o estado do Amazonas e a cidade de Belém, no Pará. As modalidades dos cursos com maior ênfase no Brasil são design, design industrial e de produto, o mesmo quadro se mostra na Região Norte.

Entre os programas, em primeiro lugar temos os cursos de design, seguido do Design ou desenho de Moda, depois os cursos de desenho industrial e design de interiores, como podemos visualizar no gráfico dois:

Gráfico 2 – Distribuição das modalidades -Curso em Design/ Região Norte (Programas e/ou cursos)



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do INEP/MEC – 2010.

Percebemos nos dados do gráfico acima que há uma diversidade de nomenclaturas aplicadas ao curso em função das diversas áreas (programa e/ou cursos) do Design ofertadas pelo país. Alguns cursos ainda não atualizaram suas nomenclaturas de acordo com as diretrizes nacionais para o design.

O cenário que temos ainda é carente de pesquisas, mas já nos situa de que a Região Norte, assim como o resto do país, tem investido na criação de cursos na área de design, conforme dados apresentados no quadro 02.



Das investigações que realizamos no banco de dados da CAPES<sup>18</sup> para compor o estado da arte sobre docência em design apresentamos as questões a seguir:

### **3.1.1. O que revelam as dissertações e teses?**

Anunciamos, neste tópico, o levantamento acerca do conteúdo das dissertações no que se refere ao tema da docência em design, considerando as áreas e as linhas a que estes temas estão vinculados.

#### **a) Sobre ensino de design**

No estudo sobre ensino de design nas áreas da pós-graduação no cenário brasileiro dispostos no banco de dados da CAPES de 2005 a 2008 encontramos pesquisas que articulam educação/ensino com outras áreas como: design, educação, gestão ambiental, arquitetura e urbanismo. Há um grande número de pesquisa histórica centrada no ensino de Design.

De 2005 a 2008 foram encontradas no banco de dados da CAPES 189 pesquisas com foco em educação e design ou que tange à temática, apresentam os seguintes campos: design e educação ambiental, ferramentas educacionais, educação do design/professor, Design, Imaginário e Cultura, Design & Inclusão Social, O que é o design e o que é ser designer, Interdisciplinaridade na Construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Design, entre outros. Dos 100% apenas 3% tem enfoque no âmbito da formação e trabalho docente.

As linhas a que estas dissertações pertencem são: Design: Tecnologia, Educação e Sociedade; Ensino e Educação de Professores; Gestão Ambiental; Objeto e Arquitetura: Projeto e produção, Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem, Trabalho e Educação, Formação Docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento, Currículo e Pedagogias Culturais.

Na área em que o trabalho docente em Design faz vínculos com a educação ambiental postula-se posições contrárias às visões reducionistas

---

<sup>18</sup> CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(não pode ser mais relacionada somente com a área biológica ou confundida com a Ecologia e a Educação Ambiental, como um assunto a ser discutido apenas nas ocasiões nas quais ocorrem desastres ambientais) que o tema adquire na sociedade.

As pesquisas na área ambiental revelam-se fundamentadas em pesquisas bibliográficas cujo foco incide na interdisciplinaridade e no estudo de caso, com a intencionalidade de agregar novos saberes e novos valores nos processos de construção do saber e de cidadania. E, ainda, busca articulação de temas como a sustentabilidade à concepção de um curso de graduação em Design. A análise é feita pelo estudo de currículos e propostas dos cursos de design brasileiros, faz uso da pesquisa documental.

### **3.1.2. Quanto aos referenciais teóricos e opções metodológicas**

Ao examinarmos os referenciais teórico-metodológicos apresentados pelos pesquisadores destacamos os tipos de pesquisas e ancoragem teórica, as influências nas docências e suas abordagens, além de destacar as pesquisas que apresentavam a utilização da história de vida profissional.

#### **a) Tipo de pesquisa e ancoragem teórica**

As pesquisas disponíveis no banco de dados da CAPES sobre ensino de Design demonstram que a maioria dos estudos se apresenta como qualitativa e quantitativa. De acordo com os dados dos resumos, a maioria não revela os aportes teóricos. Como a maioria das pesquisas não estava disponível completa, fizemos na *web* uma pesquisa completa e encontramos 30% delas e ainda, realizamos contato diretamente com pesquisadores quando estes disponibilizavam o endereço virtual. Porém 40% dos dados foram analisados a partir dos resumos encontrados no banco de dados da CAPES e não demonstram aprofundamento.

Observa-se que a investigação sobre a prática docente e a formação de professores universitários aparece de maneira recorrente e apresenta as principais experiências exitosas do ensino superior ao longo de sua trajetória de formação.

Esses estudos referem-se às fontes de saberes como manifestações coletivas interligadas ou inter-relacionadas à dinâmica do grupo de pertença. Há indicações de trabalhos voltados para a interdisciplinaridade como elemento principal do Projeto Político-Pedagógico em Design, essas pesquisas se sustentam em Niemeyer, 1998; Bomfim, 1978; Freitas, 1999; Dias, 2004; Fazenda, 1992; Alves, 2000; Santomé, 1998; Japiassu, 1976. Há nelas definição, caracterização dos sujeitos e apresentação dos critérios de escolhas, como “alunos concluintes”, definidos por faixa-etária e tempo de envolvimento com a proposta.

As abordagens acerca da formação, docência e identidade docente revelam-se ancorados em teóricos como Placco, 2002; Placco e Silva, 2003; Tardif, 2002; Sousa, 2003; Nóvoa, 1995 e 1992; Moita, 2000; Masetto, 2003; André, 2003 e Gatti, 2011.

#### b) Influências na docência e suas abordagens

As pesquisas apontam que as principais fontes dos saberes dos professores, em sua trajetória de formação foram as familiares, as escolares, as da formação para o magistério, as da experiência na profissão professor e as da experiência na profissão de origem. Estão fundamentadas por saberes humano-interacionais e dos saberes estético-culturais.

Identificamos ainda que o docente é mencionado como construtores de saberes e ensinamentos, principalmente os que estão no âmbito dos estudos culturais, assenhoradas na abordagem pós-estruturalista. As pesquisas possuem ênfase nos estudos relacionados à educação, cultura e discurso dos docentes. Utiliza-se de aportes foucaultianos, e as mesmas pesquisas também colocam em destaque análises sobre a contemporaneidade desenvolvidas por Hall, 1997; Bauman, 1998; Lipovetsky, 2007 e outros.

#### c) História de vida profissional e procedimentos técnicos

A investigação sobre o uso da história de vida profissional e outros procedimentos técnicos foi analisada por nós a considerar as opções que tomamos para nossos estudos. Um número restrito entre as pesquisas

analisadas, 3%, apresenta-se pautados na análise de narrativas escritas das histórias de vida, com o recorte à trajetória de formação. Há um número significativo de estudos de caso e estudos do cotidiano.

A maioria das pesquisas estudadas se utiliza de técnicas como: entrevistas semiestruturados com sujeitos atuantes no Design com apropriação de dados das vivências dos sujeitos da pesquisa, aplicação de análise de conteúdo; questionário, observação e experimentações. Trata o conhecimento produzido em design compreendido como em constantes transformações e indicam o cuidado em não assumir uma atitude em que prevaleçam “verdades absolutas”. Expressam os resultados de forma a aplicar método comparativo e a apropriar-se de outras experiências semelhantes realizadas no Brasil e em outros países.

### **3.2. DIÁLOGOS COM AS TEMÁTICAS TEÓRICAS**

Iniciamos este tópico com a história apresentada pelo jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano em seu texto *A função da Arte*, publicado pela primeira vez em 1989.

No texto de Galeano, Diego não conhecia o mar. E o pai, Santiago Kovadloff, tomou a decisão de viajar por longa distância para que o filho descobrisse o mar, que estava do outro lado das dunas altas, esperando. Pai e filho, depois de tanto esforço, atingiram sua meta “o mar estava na frente de seus olhos”. A imensidão do mar era tanta que o filho emudeceu. “E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar?”.

O contato com o texto de Galeano foi relevante em nossa história de vida profissional e nos fez compreender que a percepção que temos da realidade pode ser desvelada com maior clareza quando o fazemos numa dimensão coletiva e social. Nossa percepção e nosso modo de tratamos o conhecimento, pode ocorrer numa dimensão meramente teórica ou pela práxis.

As opções pelas referências teóricas para nós funcionam aqui como a resposta ao pedido do filho para o pai: - “Me ajuda a olhar?” Esta nos conduz revelando-nos que não é possível desvendá-los sozinhos; necessitamos de

uma condução apropriada do diálogo com diversos autores para a apropriação de QUE DESIGN É ESTE?

As temáticas teóricas que subsidiam nosso estudo são: 1) *as Representações Sociais*, 2) *Trabalho docente e seus saberes e*, 3) *Ensino de Design e conhecimento tecnológico*. Elas se apresentam como campos de conhecimento específicos que auxiliam na compreensão do objeto de estudo, ou seja, tornam-se indispensáveis para compreensão das representações sociais que docentes possuem sobre o seu do trabalho no curso de Design.

Justificamos a eleição destas temáticas, por elas contribuírem sobremaneira, com a nossa compreensão sobre o estudo em tela, ou seja, o trabalho docente no campo de design.

O entrelaçamento entre estas três temáticas nos possibilita entender que o trabalho do docente no curso de Design gera saberes que subsidiam as práticas destes docentes no cotidiano do curso. Estes saberes integrados aos conhecimentos da formação destes docentes propiciam a construção de representações sociais. Estas passam a funcionar como balizadores de ações nos trabalhos destes docentes, uma vez que tanto as objetivações quanto as ancoragens que compõem estas Representações Sociais, adquirem caráter consensual, partilhado pelo grupo de docentes.

Cumpramos notar que o caráter consensual que permeia a dinâmica das Representações Sociais que os docentes do curso de Design possuem sobre o seu trabalho não elimina a coexistência de representações contrárias àquelas pactuadas pelo grupo como as hegemônicas. Significa dizer que o individual coexiste com o coletivo nos pensamentos, sentimentos e ações destes docentes. As temáticas teóricas, neste contexto, são temáticas nucleares de nosso estudo e são retomadas diante dos resultados de nossas análises.

### **3.2.1. Representações Sociais como referência à análise do trabalho docente no curso de Design**

A Representação Social-RS foi acolhida como uma referência à análise, pois, nos permite partilhar a compreensão dos docentes sobre seu trabalho na dinâmica de sua vida profissional. Das ações e comportamentos dos docentes

decorrem as partilhas e as construções de conhecimento, portanto, as representações sociais dão conta das imagens e sentidos que os docentes possuem sobre seu trabalho docente estabelecendo relações consigo e com os outros.

Em nosso estudo, a teoria apresentada se ergue considerando que as interações cotidianas desencadeiam a produção de conhecimento permeada por crenças, ideologias e informações que de certa forma, orientam as atitudes e condutas. Essas construções modificam-se historicamente, e se delineiam pela capacidade criativa e interativa dos sujeitos em dinâmicas coletivas (MOSCOVICI, 2009).

As representações sociais surgem a partir da contribuição significativa da obra publicada por Serge Moscovici (1961), psicólogo de origem romena que, em 1948, migrou para França, onde desenvolveu seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*<sup>19</sup>. Essas discussões sempre permearam a produção que os cientistas das ciências humanas fizeram no final do século XIX e ocorrem até os dias atuais (ARRUDA, 2002).

Para Moscovici (2003), em qualquer representação social existem três dimensões essenciais no seu conteúdo: 1) a informação, que determina o conjunto dos conhecimentos inerentes ao objeto; 2) o campo de representação - imagem, que corresponde à organização que está subjacente aos referidos conhecimentos; e, finalmente, 3) a atitude, que diz respeito à orientação global dos indivíduos (favorável ou não) em relação ao objeto.

A dimensão da informação relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. Já na dimensão da representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido. A terceira dimensão, a da atitude, compreende um sistema de disposições cognitivas de um indivíduo em face a um objeto ou situação cujo conteúdo ele avalia com vistas a uma tomada de decisão ou posição e a uma ação.

---

<sup>19</sup> *Psicanálise: a sua imagem e seu público.*

Acreditamos que o trabalho de Moscovici foi transformador para sua época no que diz respeito à compreensão do social, foi a matriz conceitual sobre a qual se desenvolveram os desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos posteriores. Mas, assim como Moscovici, Jodelet, sua principal colaboradora, sistematiza e aprofunda o campo teórico das representações sociais esclarecendo com mais abrangência seu conceito e seus processos.

A abordagem processual que adotamos em nossa elaboração se fundamenta nesses dois autores que elucidam as representações sociais em sua historicidade e no contexto de sua produção. Esses aspectos se alinham ao tratamento que damos à análise do conteúdo dos docentes intérpretes em nossa pesquisa.

A representação social constitui-se numa “forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados” (JODELET, 2002, p. 22). Para autora em questão, as representações sociais são como “modalidades de pensamento prático” que vai atuar diretamente na compreensão e no domínio do ambiente social, material e ideal, ou seja, o grupo só encontra o equilíbrio necessário à vida comunitária vivendo com o mundo que o rodeia, ajustando - se física e intelectualmente a ele, e resolvendo assim, os problemas, tanto individuais como sociais.

As discussões realizadas por Jodelet apresentam as representações sociais como uma modalidade cuja marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem. Percebemos que as representações fluem em relações comunicacionais e interativas entre os sujeitos e seu contexto.

As representações sociais são imprescindíveis na dinâmica do grupo social. São elas que orientam as práticas, o pensamento e o sentimento de uma coletividade. Nesse processo, além das três dimensões mencionadas, as representações sociais na sua construção são desencadeadas por outros dois processos:

- a) Objetivação (conceito materializado do objeto ou situação, tornando-o familiar) e,

- b) Ancoragem (integração de um novo conceito aos esquemas previamente construídos a partir de elementos que lhes são familiares) pelos quais as representações se materializam.

Nos estudos sobre as representações sociais, compreende-se que enquanto as ciências nos permitem compreender o universo reificado, as representações sociais se debruçam no universo consensual, e são criadas pelos processos de ancoragem e objetivação a partir das interações do indivíduo com seu grupo de pertença.

Depreendemos que os universos reificados são compreendidos nas ciências pelos papéis desempenhados na sociedade determinando a forma de participação das pessoas e de acordo com seu prestígio num determinado coletivo. Já o universo consensual se manifesta pelas conversas, no momento em que é possível expor as opiniões; no interior do discurso e aí se criando estabilidade e recorrência (MOSCOVICI, 2009).

Sobre essa questão, Jodelet (2002) anuncia que a ancoragem se relaciona dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: 1) a função cognitiva de integração da novidade, 2) a função de interpretação da realidade e 3) a função de orientação das condutas e das relações sociais.

Essas funções exercidas possibilitam a compreensão de: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram (Fig. 15).

Figura 15: Processo de Objetivação e Ancoragem



Fonte: Produzido pela Autora, 2010.



A ancoragem e objetivação são compreendidas por nós como esse fluxo de relações que geram processos de conhecimento, de apropriação da realidade e se estendem nos valores e atitudes manifestados através de interações sociais.

Diante desse desenho, Jodelet (2002) define a objetivação como uma operação imaginante e estruturante que vai dar contornos aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Apresenta distintamente três fases nesse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Para esta autora, na apropriação do objeto, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações sobre o objeto passam por uma espécie de triagem em função de condicionantes culturais.

Percebemos que a estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo que permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos. Na objetivação, portanto, a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representação (JODELET, 2002).

Ancoragem e objetivação são resultantes de um esquema figurativo imerso em seu cenário social e histórico. Jodelet (2002) revela que a intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que são conferidas à representação. Ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, esta autora afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como elemento de um amálgama social.

Nosso olhar sobre a questão é o de que as representações sociais revelam o sujeito, seus valores e crenças em relação ao grupo social em que estão envolvidos. É o que Jodelet argumenta quando enfatiza que os sujeitos

se revelam pelos sentidos que imprimem a suas representações. Gera-se então “um princípio de significado”, tendo uma sustentação social, assegura a interdependência dos elementos da representação, constitui indicação fecunda para tratar das relações existentes entre os conteúdos de um campo de representação.

Diante deste enfoque, o trabalho docente é compreendido como representação social no momento em que o docente se familiariza com ele, o descreve; compreende-o e expressa o sentido que ele representa para si e seu coletivo.

As representações sociais contribuem significativamente à elucidação do trabalho docente, posto que, os docentes movimentam uma diversidade de saberes que são compreendidos em sua dimensão cultural diversa e híbrida.

Os conhecimentos tratados pelos docentes são recolocados em seu discurso pelo imaginário, memória e ideologia, portanto, as representações sociais de que tratamos neste estudo possuem fecunda abertura para o entendimento de como se dá a compreensão/ construção do mundo pelos sujeitos, partindo da indissociabilidade sujeito/objeto, passado/futuro, real/ideal, que é também a indissociabilidade pensamento/ação (ARRUDA, 2000).

Nesse enfoque, a abordagem processual é tecida por um campo epistemológico de natureza dialética, até porque está num movimento de contrários; de certezas e incertezas, de dúvidas que o docente tece – de uma realidade que se apresenta inacabada, uma realidade ‘continua’, ou seja, fazendo atualizações das *epistemes*.

Não podemos deixar de ressaltar que muitas vezes as representações sociais aparecem como uma questão de fundo, sem importância, mas ela é a base do modo de ser social. Neste sentido, podemos afirmar que as representações sociais constituem elementos significativos à análise das práticas docentes vivenciadas e apresentadas nos discursos dos intérpretes deste estudo.

Por fim, o anúncio que fazemos das representações sociais enquanto referência de análise que se dá em função da elucidação das imagens e sentidos que docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design da UEPA. Neste sentido, a segunda temática apresentada é *Trabalho docente e seus saberes* que constituem o tema central do estudo e apresentada a seguir.

### 3.2.2. Trabalho docente e seus saberes

As teorias sobre docência, mais especificamente, sobre o trabalho docente são anunciadas neste estudo a considerar as relações com as ações concretas em que professores estão envolvidos na dinâmica institucional, *locus* do estudo.

Identificamos em nossos estudos que as discussões acerca do trabalho docente surgem aliadas ao tema da formação de professores e, num primeiro momento, a discussão emerge, nas décadas de 1980 e 1990, com a contribuição de autores como: Nóvoa, 1995; Tardif, 1996; Schön, 1992 e Gauthier, 1996, todos em âmbito internacional; tendo como foco de análise a natureza da profissão docente com a intencionalidade de ressignificar os saberes e a prática do professor.

O trabalho docente, tratado por nós, é contextualizado considerando o movimento de profissionalização no Brasil e no mundo, mas situado no contexto da sociedade moderna industrializada e seus impactos sociais, culturais, econômicos, até os nossos dias. Assim como, a compreensão de que está organizado numa complexidade de saberes e se expressa por um trabalho refletido, interativo, em que há a relação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho (THERRIEN, 1997).

A docência, então, para Therrien (1997) se pautou em paradigmas de racionalidade técnica, tem suas raízes no século XVII e se sustentou na compreensão de que os novos conhecimentos se somam aos antigos de forma progressista e continuística. Nessa lógica, o trabalho docente estaria alicerçado por crenças epistemológicas, mecanicistas e pragmáticas quanto à produção da ciência e tecnologia presentes no meio científico.

O movimento de profissionalização do ensino surge à garantia de legitimidade e fortalecimento da identidade profissional; já no Brasil, destacam-se autores como Fiorentini, 1998; Therrien, 1997; Pimenta, 1999; Silva, 1994. Esses teóricos ancoram-se numa abordagem metodológica contrária à concepção docente cujo lineamento esteja traçado pela racionalidade, reduzida em competências e técnicas, mas em favor de outra linha, alicerçada no docente como referência de sua própria construção profissional, uma

apropriação erguida de suas lutas; de sua trajetória e histórias de vida profissional.

Os estudos das teorias de Fiorentini, 1998; Therrien, 1997; Pimenta, 1999; Silva, 1994 indicam que os docentes reproduzem as mesmas crenças epistemológicas instrumentalistas que os formou e pede uma formação que favoreça ao professor pensar sobre o desenvolvimento técnico-científico que reflete suas consequências diretamente na dinâmica social e cotidiana, na circulação e difusão de informação velozmente, assim como, na produção cada vez mais incontrolável de produtos no mercado por serem validados cientificamente.

Acreditamos que, atualmente, esse modelo de docência ainda coexiste com outros como os que compreendem o docente como sujeito reflexivo, ou ainda o intelectual transformador.

O distanciamento do paradigma da racionalidade técnica é a negação de uma prática centrada na educação como espaço privilegiado de transmissão de saber pelo professor. Nessa lógica os docentes aparecem como detentor de todo conhecimento, “não de produtores de um saber ou de saberes, a constatar uma exterioridade do professor em relação aos saberes curriculares e da formação profissional” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221).

O docente, então, se vê incapaz para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, regulado pela logicidade (CONTRERAS, 2002). A racionalidade assentada em tanta rigidez do racionalismo técnico não atende mais teórica e metodologicamente as necessidades e resoluções de problemas, dos conflitos que a sociedade apresenta à formação humana de natureza política, ética, social, mesmo que se afirme a necessidade de uma ciência formal, mas não dogmatizada.

Diante do quadro inicialmente anunciado, podemos nos questionar como fez Tardif (2009), quando apresenta a reflexão sobre: por que estudar a docência como um trabalho? E indicar os motivos dessa questão diante da própria natureza interativa e reflexiva do trabalho.

Ao seguirmos na direção nos motivos anunciados, incidimos sobre a condição dessa profissão em seus primórdios ainda ligada aos ofícios e seu *status* crescente na organização socioeconômica do trabalho. Tardif e Lessard nos afirmam que:

[...] o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva. [...] a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelos *status* de que gozavam no sistema produtivo de bens materiais, esse mesmo caracterizado por critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização, etc. Era, portanto, o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalho, mais que isso, o cidadão (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 16).

Observamos que o autor evidencia que há um *ethos* na sociedade industrial que sustentou o modelo clássico de trabalho. Esse modelo se postulou por traduzir o trabalho industrial como produtor de bens materiais que se tornou hegemonia teórica e prática as demais atividades humanas; que os sujeitos se definem por suas posições no sistema produtivo e que as posições centrais são ocupadas por quem detém as riquezas materiais. Essas postulações reiteram o sistema produtivo como o coração das sociedades e das relações geradas em seu seio.

Diante da análise clássica baseada nos paradigmas hegemônicos para o trabalho Tardif e Lessard (2009) indicam que o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material ou produtivo, porém subordinada à esfera da produção. Esses autores contrários à condição a que o trabalho se subordinou nas sociedades modernas, indicam que:

[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 17).

As afirmações desses autores constituem-se em crítica às análises clássicas baseadas nos paradigmas hegemônicos dos sociólogos e economistas marxistas, funcionalista ou liberal com relação ao modelo clássico do trabalho. Para eles, o modelo capitalista alterou a rota de desenvolvimento das sociedades modernas, dando relevo ao capital especulativo em relação ao produtivo e caracterizando-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social;

Na sociedade de serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos passam a ocupar progressivamente posições importantes e até dominantes, por possuir o controle do saber (teórico, técnico e prático) necessário às

inovações e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico. Havia um aumento no contingente de pessoal que lida com as atividades burocráticas relacionadas aos setores tecnológicos e da informação. Essa fase da modernidade tem sido identificada por alguns autores como a *sociedade do conhecimento* (TARDIF, LESSARD, 2009).

Nossa percepção nesse cenário é que o trabalho docente na sociedade contemporânea, a considerar a dinâmica instituída pelas relações de produção, delineou o papel dos sujeitos e sua relação com o trabalho diante de uma exigência na qualificação a fim de que este possa lidar com a complexidade e flexibilização de situações de trabalho.

Compreendemos que as transformações desejadas (humanização das relações, condições de trabalho e qualidade; respeito aos direitos do trabalhador, etc.), nessa relação, também estão longe de se materializar, posto que as tendências atuais são caracterizadas pelo predomínio das economias, dos intercâmbios e das comunicações, o que incide nas mudanças das práticas e das formas do trabalho.

Outro delineamento acerca da ação docente está assentado na compreensão de um docente que se torna agente ativo e responsável pelo direcionamento de seu trabalho em oposição ao mero reprodutor e transmissor. É o que afirma Tardif (2007, p. 223), ao acreditar que “as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, está diretamente ligado às suas capacidades racionalizar sua prática, avaliar as ações, reorientá-la com fundamento”.

Para nós a instauração de um novo paradigma à docência aponta a ressignificação do perfil docente e sua atuação, que se reconceitua como um profissional que se apropria e gera novos saberes com referências na realidade como ela é; a superar o cenário da grande dissociação entre formação e a prática cotidiana, em que não há relevância aos saberes e experienciais (TERRIEN, 1992).

Acreditamos que a instauração de um novo modo de saber-fazer profissional não acontece do dia para noite. Ele é resultado de conflitos e acertos; de uma série de situações sociais, econômicas, culturais que vão se travar no percurso da prática docente.

A dinâmica que se instaura na trajetória docente indica que:

a mobilização de vários saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Situações como essas impõem à prática docente um repertório de saberes que auxiliam o professor na tomada de consciência e organização das condições ideais de aprendizado para ele e seus alunos, que o permite deliberar sobre sua prática, definir com intencionalidade suas ações, compartilhar conhecimentos, inovar. Professor age de forma autônoma, uma autonomia que se revela pelo exercício consciente e crítico em instâncias coletivas.

Nesse sentido, os docentes são sujeitos do conhecimento e a abordagem que se dá, considera que estamos no terceiro milênio, no décimo ano de século XXI; que estamos numa sociedade da nanotecnologia<sup>20</sup>, na era cibernética, e as informações e conhecimentos que são trocados são realizados através de uma dinâmica cujos recursos tecnológicos são concebidos em tempo-espaço inimagináveis.

Em pesquisas realizadas por nós sobre a produção acadêmica no âmbito da docência, a maioria versa sobre a docência no ensino superior. Estas se encontram alinhadas ao tema do currículo e formação de professores e a qualidade do ensino e, vai incidir nas reformas educacionais ao longo de nossa história.

Nossa percepção indica que as mudanças históricas foram esperadas e construídas no ensino superior. A década de 1990 foi decisiva, principalmente diante da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É claro para nós que a nova legislação brasileira apontou mudanças para a formação do professor ao indicar no Artigo 43, inciso I, o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo sobre sua prática e as responsabilidades das mudanças estava a cargo da Universidade.

A realidade mundial no século XXI com seus avanços tecnológicos e informacionais imprimiram ao papel das universidades não só uma atuação

---

<sup>20</sup> A nanotecnologia é a capacidade potencial de criar objetos de pequenas dimensões, usando as técnicas e ferramentas que são desenvolvidas nos dias de hoje para colocar cada átomo e cada molécula no lugar desejado (BONSOR e STRICKLAND. Desafios, riscos e ética da nanotecnologia. Disponível em: <http://ciencia.hsw.uol.com.br/nanotecnologia5.htm>. Acessado em: 21/11/2011).

docente crítica e reflexiva, mas também o compromisso com o mundo do trabalho sendo uma questão de máxima relevância para as políticas assumidas para este nível de ensino.

Ressaltamos que a ação docente resulta de um processo histórico; um processo que se ergue diante de valores e crenças que estes constroem no cotidiano profissional nutrida pela bagagem de sua formação inicial e continuada, mas significativamente pelas experiências que adquire ao longo de sua ação direta nos espaços institucionais.

Para nós, constitui-se elemento central estudar o trabalho docente diante das imagens e sentidos que os próprios docentes possuem de seu trabalho, pois para nós essa compreensão é resultado de um processo gerado por espaço de lutas em que o professor manifesta sua maneira de estar e ser na profissão (NÓVOA, 1992; GATTI, 2011).

A imagem docente no ensino superior, diante da maior legislação para esse nível de ensino, se traduz no artigo 43, Incisos III e VII, respectivamente, diante do desafio de articular ensino e pesquisa, e ainda, promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A referência para a atuação docente também se dá a partir das construções que o docente vai realizando na própria dinâmica do seu trabalho docente e envolve pesquisas e titulações específicas, seja em *latus* ou *stricto sensu*. Para Pimenta (1999), essa construção não é um dado imutável e nem externo, se dá historicamente, conforme as necessidades postas pela sociedade; construídas diante de significados sociais.

Portanto, remetemo-nos ao conceito de docência compreendida como aquele mobilizado por saberes que “se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2004, p. 31). Docência, como resultado de relações construídas nas vivências disciplinares, curriculares, profissionais; que se constroem de forma plural, a gerar interface com aquilo que é vivido mais empiricamente ao que é efetivamente experimentado e validado por seu grupo social e profissional.

Quando os docentes chegam para atuar na Universidade, trazem consigo a imagem do que é ser profissional carregada de inúmeras e variadas



experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CANDAU, 1997). São experiências construídas na formação acadêmica especializada e que muitas vezes guiaram sua opção profissional. Elas vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os discentes.

Compreendemos que há relação entre os saberes que os docentes foram construindo em sua vida de profissional e os que eles transmitem adquiridos pelas doutrinas pedagógicas durante sua formação acadêmica. Existe diferentes saberes presentes na prática docente que emergem de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. São socialmente praticados e passam a ocupar espaço estratégico entre os demais saberes. Os docentes ainda assim, são desvalorizados profissionalmente, mesmo que ocupem uma posição estratégica social, conforme Tardif:

[...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os professores de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

[...] os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2002, p. 34).

Quando remetemo-nos a instituição superior, diante de uma afirmação como antes expressa, observa-se que há uma crescente separação entre pesquisa e ensino, tal qual se materializou historicamente nos outros níveis de ensino e, ainda, os professores, praticam a transmissão de saberes pensados e produzidos por outros, restringindo a sua responsabilidade técnica e pedagógica.

Compreendemos que os saberes fabril, técnico e restrito em sua dimensão social tanto quanto um “novo saber” na vida docente mais crítico-reflexivo, desencadeia processos de aprendizagem e formação. Os processos mencionados são desencadeados quanto mais desenvolvidos, vividos por

formalizações e sistematizações como acontece com as ciências. Há toda uma complexidade que acaba por ampliar as experiências, produzindo novos conhecimentos.

O saber que constitui o trabalho docente apresenta-se como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares que se aprendem nas instituições formadoras, curriculares (aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos) e experienciais que se constituem *habitus*<sup>21</sup> e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Sobre esses aspectos enfatizamos que o saber da experiência nasce quando o docente dialoga com as disciplinas e realiza sua prática. Dessa forma os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de sua ambiência (CANDAU, 1997).

Diante dos saberes advindos tanto das disciplinas e das experiências, é possível afirmar que quem aprendeu também sabe ensinar, ou seja, aquele que é agente da educação e, supera a imagem de um trabalho docente como constituído por uma educação extensiva, decorativa e bancária (FREIRE, 2000).

Tanto Freire (2000) quanto Gadotti (2005) sustentam uma proposta engajada em favor da práxis, em que o ensinar/aprender são formas de intervenção transformadora da história de vida pessoal e social dos sujeitos da educação.

O sentido da atuação docente que preconiza Freire e Gadotti é refletido nos documentos institucionais do curso de Design/UEPA, no momento em que identificamos que trata da compreensão da produção do conhecimento científico pela ótica da problematização da realidade, a responder de forma ética as demandas sociais da contemporaneidade. Portanto, essa compreensão vai ao encontro de uma imagem do trabalho docente que se reinventa diante das problematizações tratadas. Essa condução de trabalho é como nos indica Alves:

Que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente, da mesma forma apreendemos a burlar o que está estabelecido, o que está, instituído para sempre,

---

<sup>21</sup> Os *habitus* para Bourdieu constituem princípios de um arbítrio cultural, principalmente na sua acepção de cultura prática: são o sentido prático, o saber prático, evoluindo estrategicamente segundo uma lógica prática entre a acumulação de capital cultural e a legitimação social (LANDINI e PASSIANI, 2007).

surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam (ALVES, 2003, p. 66).

Alves (2003) nos auxilia a compreendermos que a postura problematizadora pode também ser generalizada e deve-se ter cuidado com a condução das práticas; com o significado de docência que se configuram por uma concepção de currículo crítico e transformador, mas nada mudam.

No curso de Design/UEPA percebemos que os docentes atuam na perspectiva de superar a primazia que se tem dado historicamente ao conhecimento técnico, restringindo-os de reflexão sobre a prática e os aspectos da realidade concreta. Aspectos como este mencionado sobre o curso de Design se vê na literatura consultada no sentido geral por todo o Brasil. A atuação docente na contemporaneidade se revela marcadamente estruturada pela exigência técnico-informacional e a noção de competências, competitividade se alia a outra, a de informações em rede.

Num tempo histórico como o nosso, em que a produção cultural é imposta por uma condição econômica, muitas vezes pressionada pelo mercado que sugere que tudo seja conduzido por um aligeiramento, os saberes emergem numa condição imediatizada e se apresentam diante de uma cultura da imposição e da resistência (CERTEAU, 1994). Nesse processo, a compreensão que temos de nós mesmos e da sociedade em que vivemos e atuamos é o elemento desencadeador de emancipação, portanto Freire nos diz que:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 1992, p. 134).

O que Freire (1992) nos auxilia a perceber é que as alternativas aos impasses vividos cotidianamente são pensadas no interior das próprias problemáticas e vão gerar novas formas de se pensar e produzir cultura/educação.

A educação se torna estratégia para que o país cumpra as exigências em sua estrutura social e econômica, as inovações nos países em

desenvolvimento são parte intrínseca do processo produtivo, não necessariamente uma resposta apropriada à realidade. Mas a cultura tem formas próprias de movimentar o fazer humano.

Sobre os aspectos apresentados, consideramos a necessidade de reconhecer que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente do enfraquecimento dos professores em todos os níveis de educação seja pela falta de investimento na qualificação docente ou pela perda de direitos conquistados ao longo dos anos. Da mesma forma como a primazia que se deu ao conhecimento técnico restringiu a reflexão sobre a prática; assim como, as metodologias têm se isentado de criticidade (GIROUX, 1997).

O que Giroux (1997) preconiza é que a condição atual imprime uma nova face, já que a educação se rendeu às da nova forma de organização do trabalho, a seus processos produtivos, questões que incidem sobre a prática docente. Esse cenário aponta a exigência para a atuação docente como agente crítico que provoque processos emancipatórios. Mas os fins da educação na sociedade contemporânea têm se mostrado por caminhos contrários a essas propostas, por exemplo, a necessidade de respostas imediatas com foco nos resultados e o atrelamento da produção de conhecimento às exigências do mercado.

Em caminho contrário à mercantilização da educação, Freire materializou em sua pedagogia grande preocupação com a qualidade da educação do futuro. Sua contribuição nesse campo sempre anunciou a necessidade de uma ação educativa crítica que se revertesse na transformação da realidade social emergindo uma atuação docente que negasse a instrumentalizar a repressão. A educação deveria cumprir sua função para a formação crítica, a contrariar a exploração, alienação e a mercantilização.

Compreendemos, assim como Giroux (1997), que da mesma forma que o sentido de mercantilização da educação tem forte influência sobre o papel docente, a ameaça ou desafio se apresenta à formação e à prática docente na forma de uma série de reformas educacionais que expressam pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país.

Toda a discussão apresentada não pode ignorar o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais cuja abordagem é marcadamente tecnocrática para a preparação dos professores. Para Giroux:

[...] uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997, p. 158).

Vivemos sobre uma forte racionalidade instrumental, que dá ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incorporam o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo. Diante das questões acresce-se ainda, “a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas” (GIROUX, 1997, p.157-159).

A negativa política e ideológica não é favorável aos professores e à atuação do docente enquanto intelectual transformador. Diante dos dilemas, retoma-se o pensamento freireano quando este faz um chamado à reflexão, no sentido de se pensar na intencionalidade da ação pedagógica consciente (FREIRE, 2001).

O que Freire anuncia é que de nada vale atuarmos sobre o processo de desumanização da sociedade contemporânea em função de um “processo civilizador” se não sentirmos necessidade de uma prática docente que desencadeie a compreensão da realidade de maneira crítica; preparação que permita um que-fazer político-pedagógico.

A atuação docente enquanto intelectual transformador, em última análise, permite-nos avançar sobre três aspectos específicos: oferecer uma base teórica como forma de trabalho intelectual em contraponto a uma atividade puramente instrumental; em segundo lugar esclarecer os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; e um terceiro aspecto que permite esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Acreditamos que é a partir da tomada de consciência pela atuação crítica e ativa que os docentes se dão conta de atuar como sujeitos sociais e agentes efetivos de mudanças.

O investimento numa ação e intervenção articuladas pela pesquisa, ensino e extensão pode gerar um pensar-saber-fazer compartilhado, reconstrói a teoria existente e os professores se tornam mais autores de sua própria vida profissional historicamente situado (PIMENTA, 1999). Os saberes acumulados tornam-se um indicativo, uma referência, nunca de padrão de ações a serem seguidas.

A atuação docente não pode ignorar os avanços e recuos históricos que incidiram sobre sua prática. O trabalho docente na universidade exige que as respostas as demandas sociais no âmbito da educação sejam coerentes com o tempo presente e o que está por vir.

Após discorrermos sobre o *Trabalho Docente*, anunciamos a terceira e última temática teórica em questão: *Ensino de Design e conhecimento tecnológico* que auxilia na compreensão do ensino de Design como campo de trabalho docente neste estudo.

### **3.2.3. Ensino de Design e conhecimento tecnológico**

Estarmos diante de um estudo que compreende que a prática docente em Design no ensino superior tende a responder as novas exigências sobre a produção de conhecimento, principalmente diante da revolução tecnológica e informacional na contemporaneidade.

Para nós os saberes que os docentes se apropriam, constroem em sua formação e por aqueles que adquirem em suas experiências sociais e profissionais são remetidos à suas práticas educativas. Eles recompõem essa rede de relações, pois indicamos que a questão do saber está ligada à dos poderes e regras mobilizados socialmente na interação concreta, que também “está ligada a interrogações relativas aos valores, à técnica e às tecnologias da interação” (TARDIF, 2002, p. 22).

O Ensino de Design é um campo das ciências sociais aplicadas que nasceu da necessidade de estabelecer uma relação entre diferentes saberes e

diferentes especializações e que na atualidade tem sofrido as exigências de um olhar mais abrangente em sua função social.

Ao buscar um dos conceitos mais aplicados até hoje vamos nos deparar com um design aplicado à indústria que detêm a criação e aperfeiçoamento dos objetos para responder às necessidades sociais, o que implica dizer ser “um processo de adaptação dos produtos de uso, fabricados industrialmente, às necessidades físicas e psíquicas dos usuários ou grupos de usuários” (LÖBACH, 2001, p. 29).

Numa primeira instância do design diretamente ligado à indústria, seu fim era absolutamente um objeto tangível e diretamente respondendo a uma necessidade do mercado. Sobre essa questão, há trinta anos, Bonsiepe (1983, p. 29) afirmou que: “o desenho industrial não é, e nem pode ser, uma ciência”. Mas ao recolocarmos esse conceito no campo do ensino de Design na contemporaneidade e nos perguntaríamos: ao design interessa o descobrimento ou interpretação de um fato? Interessa ao design a elaboração de uma teoria?

Witter (1985) uma das primeiras pesquisadoras a desenvolver a investigar a perspectiva educacional do design no Brasil, com incentivo do CNPq, afirma que a atividade desencadeada no campo de formação do designer se traduz por uma atividade de natureza científica de projetar, integrando várias áreas de conhecimento, estabelecendo relações múltiplas para a solução de problemas de produção de objetos que tem por alvo final atender às necessidades do homem e da comunidade.

Ciência ou não ciência, o que se torna relevante para nós é a compreensão de que a sociedade de hoje exige um trabalho docente que incida na formação do designer compreendendo que seu papel se estende para além de um perfil, meramente, de projetista, mas que o permita uma visão de mundo assentada na capacidade de atender as necessidades humanas, as demandas pautadas pelo desenvolvimento das antigas e das novas tecnologias. Uma postura com comprometimento ético em relação aos sujeitos da sociedade de consumo e as consequências que são geradas negativamente na vida em sociedade e no planeta, como, por exemplo, o volume descontrolado de lixo.

A atuação docente no curso de Design deve desencadear uma prática que considere que o ato de projetar para a sociedade implica em desenvolver a capacidade de investigação sobre seu próprio processo, materiais e produtos disponibilizados ao mercado. E ainda, indo para além do sentido de projetar como mera produção de bens materiais, projetar um produto requer resolver as necessidades humanas em contextos sociais concretos.

Devemos considerar que o resultado de sua atuação implica na mobilização de saberes que são próprios do ser humano: fazer coisas. Diante dessa compreensão, se quisermos investigar uma época da história humana, é preciso analisar as suas fábricas. Portanto, o docente compreende que o designer é um criador que inventa mundos, ao construir modelos para os fenômenos, ao impor forma à matéria (FLUSSER, 2007).

Efetivamente, o Design é um campo de conhecimento e técnica que gera a interface do ser humano com o seu ecossistema mais próximo, como nos diz Niemeyer quando afirma que a natureza do Design centra-se no ser humano e sua relação com o ambiente em níveis e tipos de interesse diferentes, como salienta Niemeyer:

[...] como investidor, fornecedor, empregador, empregado, usuário, membro da comunidade, visitante, turista. Integram o desenvolvimento dos projetos de Design, em especial os institucionais para multiusuários, as referências culturais, os efeitos de sentido, as recomendações ergonômicas, as tecnologias disponíveis, o entorno. Assim, numa abordagem holística, o projeto de Design contempla o sistema alvo, compreendendo seus subsistemas e sistemas paralelos, inserido num ecossistema complexo (NIEMEYER, 2001, p. 58).

Esse ecossistema complexo impõe aos designers uma atividade projetual que supere a aplicação de conhecimentos técnico-científicos dirigidos exclusivamente a proporcionar uma eficaz viabilidade de produção industrial de seus projetos, mas que também deve estar preocupado com as relações humanas e ambientais, além de que a sociedade contemporânea produz objetos que ocupam espaços imateriais e o design também se ocupa desses espaços.

O conhecimento é gerado para resolver problemas como os que emergem com o surgimento dos aparelhos eletrônicos, como nos alerta Flusser (2007, p. 67) quando nos fala que a sociedade atual “inaugura uma fase na qual o homem cria “não-coisas”, isto é, informações imateriais, como as



imagens da televisão e os dados armazenados nos computadores”. Nesse novo espaço, “seu interesse se volta para as informações e as pontas dos dedos, que pressionam uma tecla, tornam-se a parte mais importante do corpo”.

As tecnologias da informação acabam por apresentar novos modelos para nossa base material e imaterial de forma desenfreada e a interface entre tecnologia e linguagem digital aponta que o século XXI é a era da tecnologia da informação em função da capacidade de gerar informações, armazená-las, processá-las e transmiti-las num piscar de olhos.

É um fenômeno compreendido como fluxos de informação e inovações tecnológicas que, longe de serem meros recursos técnicos, as tecnologias da informação, provocam alterações profundas no mundo do trabalho, da economia, na área da cultura; são outras as formas vividas no tempo-espaço contemporâneo.

Sobre esse fenômeno, Castell (2004) diz ser espaço de fluxos a colocar em questão a noção de lugar e de contiguidade física, ele elucida noções como a de ubiquidade própria da uma lógica de fluxos de informação. Nesse enfoque a aceleração tecnológica viabiliza a instantaneidade do tempo presente em que o tempo rompe com a visão linear, irreversível, mensurável e previsível do tempo. É no mundo de fluxos que nossas certezas parecem despencar.

É preciso considerar que, nas décadas de 1980 e 1990 entendia-se por “política tecnológica”, o conjunto de medidas cujo objetivo era, em primeiro lugar, controlar a importação de tecnologias e enquadrá-la em um esquema de prioridades macroeconômicas. Aspectos que em si são apenas uma parte da política e não são suficientes para substituir a dependência tecnológica da interdependência tecnológica. Um cenário em que o termo inovação tecnológica tinha duas formas de interpretação, segundo Bonsiepe:

A primeira, mais genérica, abrange as três etapas principais: pesquisa básica orientada, desenvolvimento do processo e do produto e a sua introdução no sistema produtivo (aplicação).

A segunda interpretação, mais restrita, refere-se à última fase desse processo tripartite, quer dizer, a fase de aplicação concreta. É importante enfatizar esse ponto, pois grande parte do sistema científico e tecnológico dos países periféricos é inconsequente, em termo do sistema produtivo, por falta de pontes de comunicação. Restringe-se, portanto, ao estado de ciência e tecnologia enlatada (BONSIEPE, 1983, p.14).

Ultrapassando a visão reducionista das políticas tecnológicas da década de 1980, mas ainda mantendo resquícios dela, ainda somos dependentes das políticas internacionais. A política tecnológica se apresenta como um desafio a autonomia e à produção de conhecimento tecnológico.

Em 2000, o Ministério da Ciência e Tecnologia publicou o livro *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*, e anuncia que “A soberania e a autonomia dos países passam mundialmente por uma nova leitura, e sua manutenção - que é essencial - depende nitidamente do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico”. O texto informa ainda que:

A Sociedade da Informação está sendo gestada em diversos países. No Brasil, Governo e sociedade devem andar juntos para assegurar a perspectiva de que seus benefícios efetivamente alcancem a todos os brasileiros. O advento da Sociedade da Informação é o fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial, redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial (BRASIL, 2000, prefácio).

O investimento que o Ministério da Ciência e Tecnologia tem demonstrado assumir é legítimo, porém a falta maior destaque às políticas implementadas para o ensino superior nesta área. Segundo o ministro Aloizio Mercadante, em entrevista ao “Jornal da Globo” em setembro de 2010, diz que o Brasil é a 7ª economia do mundo a caminha para a 5ª posição essa mudança passa pelo aumento do investimento em ciência e tecnologia. Para Mercadante, o país investe apenas 1,19% de seu produto interno bruto (PIB), o correspondente a US\$ 24,2 bilhões, em ciência e tecnologia. No Japão, esse investimento é de 3,44% do PIB, o correspondente a quase US\$ 150 bilhões.

Além da compreensão de que o investimento em ciência e tecnologia possibilita nos lançar a frente, o ministro manifestou estar incomodar com baixo dispêndio das empresas privadas no setor: apenas 0,57% do PIB, contra 2,68% do Japão e 2,46% da Coreia. Excluindo a Petrobras - que entra na cota das empresas privadas -, esse investimento cai para 0,3% do PIB. Uma realidade que caracteriza a cultura passiva das empresas brasileiras diante da inovação.

O cenário apresentado pelo ministro deve ser entendido como mais um desafio para aos designers brasileiros, principalmente para os que atuam na docência em design que para garantir financiamento aos projetos precisa entrar

na disputa de editais, lançados por agências como: Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), Agência de inovação Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), da agência de pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E, ainda, através de financiamento institucional feito pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) através de seus próprios institutos de pesquisa ou por financiamento da própria Universidade, entre outras.

Independente das limitações de financiamento, o investimento nessa área é indiscutível para que estejamos acompanhando o tempo presente seja de que lugar: Brasil ou China. Vivemos hoje numa sociedade em que nada mais é sólido, tudo é flutuante. A cultura de nosso tempo é uma cultura líquida, fluídica (BAUMAN, 2001).

É no fluxo entre linguagens óticas, sonoras, visuais também que o design apresenta as inovações dos produtos, a tornar o projeto o mais eficiente possível, com a apropriação de conhecimentos ergonômicos, econômicos, sociais, culturais e estéticos. Elementos que fazem o design se traduzir como possibilidade de inovação: “tramar algo, similar, projetar, esquematizar, configurar, proceder de modo estratégico” (FLUSSER, 2007, p. 30).

Todo dia em nossas vidas inovações acontecem, atendendo das mais simples necessidades, desde a criação de uma nova escova de dentes com formato ergonômico, ao mais eficiente aparelho com múltiplas funções como o Ipod. Essa é a tarefa do designer: aplicar conhecimento inovador diante das necessidades e transformações mundiais e, ainda, favorecer a geração de novas necessidades e esse desafio não se responde apenas com a aplicação de um pensamento lógico-formal, mas com um pensamento expandido e complexo que se dá pelos avanços das mais novas tecnologias características da sociedade contemporânea.

As novas tecnologias se materializam nos processos de produção dos saberes e nos processos sociais de formação e, aspectos dessa natureza, são considerados como fenômenos da cultura contemporânea. Afirmarões como estas nos levam a identificar a pressão que a sociedade contemporânea imprime às práticas na perspectiva de que elas estejam sempre atualizadas e respondendo as inovações de seu tempo.

Nosso pensamento se articula ao de Tardif ao compreendermos que o valor social, cultural e epistemológico dos saberes:

reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício (TARDIF, 2002, p. 34).

Compreendemos a leitura crítica de Tardif (2002) sobre a natureza movente dos saberes como a face dialetizada do saber humano histórico e contextualizado. Nessa perspectiva, retomamos as palavras proferidas por Bonsiepe, designer alemão e um dos pioneiros na reflexão sobre o Design no Brasil, no XI Congresso do *International Council of Societies of Industrial Design*, México, outubro de 1979, há mais de 30 anos, ao enfatizar que era o primeiro Congresso Internacional de Design Industrial num país dependente. Seu discurso remeteu-nos à profissão do Design num país, naquele momento, por ele pensado num território cujos países se encontram num “Submundo Dependente<sup>22</sup>”.

Retomar as palavras de Bonsiepe (1983) traduz a necessidade de reafirmarmos que muitas foram as mudanças na área do design nesses trinta e poucos anos e que pensar o ensino do design no Brasil remete-nos a pensar a realidade brasileira. Neste sentido, questões como as necessidades tecnológicas, a geração de políticas que venham a alargar nossos diálogos com o resto do mundo e as implicações que os produtos e serviços gerados com cuidados e preservação do planeta, são elementos cada dia mais necessários a ser pensados na educação do designer.

Portanto, evidenciamos através dos estudos aqui mencionados que a docência em Design requer uma postura para além das nossas “dependências” ou aos “modelos” de identidades herdadas ao longo da sua história.

As discussões apresentadas nesta temática teórica *Ensino de Design e conhecimento tecnológico* possuem sentidos encadeados às outras duas *Representações Sociais e Trabalho Docente e seus saberes* perceptíveis no percurso deste estudo.

---

<sup>22</sup> Para Bonsiepe (1983), esse termo remete aos países que se encontram “debilitados no que se refere à base material de subsistência, submetidos a uma drenagem aparentemente sem limites, sofrendo uma desacumulação de dimensões astronômicas” – e que abrigam, segundo ele, seu complemento dialético: a esperança de erradicar o estigma da pobreza.

Por fim, o ensino de Design apresenta-se como campo de atuação docente, espaço em que o docente exerce o seu profissionalismo e, ainda, para nós, lugar onde as representações sociais são elucidadas. Para alcançarmos a elucidação e caracterização das representações que docentes possuem sobre o seu trabalho na UEPA anunciamos a seguir nossas opções metodológicas.

### 3.3. CONTORNOS METODOLÓGICOS

No tópico anterior anunciamos as três principais temáticas teóricas que subsidiaram este estudo. Faremos a seguir a apresentação sobre os componentes do campo metodológico como: tipo de pesquisa; o *locus* da pesquisa; os Intérpretes e relatos de vidas profissionais; os instrumentos e a coleta de dados; procedimentos de análise; organização do material do estudo; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. As definições desses contornos funcionaram como linhas norteadoras às etapas subsequentes no estudo.

#### 3.3.1. Tipo de pesquisa

Nossas opções metodológicas se caracterizaram por uma pesquisa qualitativa e quantitativa, porém priorizarmos os contornos da pesquisa qualitativa, considerando que as investigações no campo das representações sociais privilegiam essa abordagem.

As pesquisas qualitativas em sua dimensão social se expressam diante do significado e da intencionalidade que advoga frente aos atos, valores e crenças dos sujeitos e às estruturas sociais do universo em estudo (PEREIRA, 2005; MINAYO, 2001). O que os autores citados expressam é o fato de que nesse tipo de pesquisa os significados, motivos, valores e atitudes que os sujeitos possuem, carregados de subjetividade, são elementos primordiais como *corpus* de análise.

Os aspectos quantitativos descritivos apareceram diante da necessidade de tratarmos de dados presentes no *currículo* Lattes dos docentes e em dados do estado da arte sobre o ensino de Design.

O estudo que realizamos se caracterizou como exploratório e interpretativo, uma vez que ele permitiu uma aproximação com um tema pouco explorado.

A abordagem efetivada respondeu objetivamente a cada fase da análise dos dados. Para o tratamento do conteúdo dos discursos dos docentes diante da necessidade de elucidação e caracterização de suas representações sociais sobre seu trabalho no curso de Design da UEPA, foi necessário colher os depoimentos, levantar e organizar as informações e, ainda, identificar a qualidade delas em relação ao objeto da investigação.

### 3.3.2. O locus da pesquisa

Nosso locus de investigação constitui-se no espaço da Universidade do Estado do Pará – Campus V – Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT, em Belém, capital do Estado do Pará.

O Campus V comporta quatro cursos: Engenharia Ambiental, Bacharelado em Design, Tecnologia Agroindustrial – Habilitações em Tecnologia da Madeira e Tecnologia de Alimentos, e Engenharia de Produção. Os cursos da área tecnológica são ofertados na capital e no Interior do Estado. Abaixo visualizamos o prédio do CCNT, na cidade de Belém.

Figura: 16 - Prédio CCNT- Campos V



Fonte: <http://www.uepa.br/porta/institucional/campi.php>, 2011.

O *locus* da pesquisa eleito foi o curso de Bacharelado em Design instalado no Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT em Belém,

desde 1999 e no Núcleo da UEPA em Paragominas, desde 2010. O curso de Design possui a duração de quatro anos.

Nosso critério de escolha do curso de Bacharelado em Design deu-se em função de estarmos atuando no referido curso e este atender a problemática de estudo a partir de nossa inserção neste espaço como já anunciamos na introdução desta elaboração.

Por fim, o curso de Design tem como objetivo formar profissionais aptos a identificar as atuais e futuras potencialidades regionais e utilizá-las para o desenvolvimento de produtos a serem manufaturados localmente na perspectiva de agregar maior valor à matéria-prima local utilizando de todas as ferramentas da profissão.

### 3.3.3. Os Intérpretes e seus relatos de vida profissional

Os sujeitos da pesquisa, aqui tratados como intérpretes, são cinco docentes do curso de Design da UEPA que participaram diretamente na implantação e das mudanças curriculares do curso.

Consideramos estes sujeitos como intérpretes de suas histórias profissionais, uma vez que, eles ao falarem ancoram sentidos no que narram; na forma como elaboraram os acontecimentos que compõem a linha do tempo de suas respectivas histórias profissionais.

Os critérios de escolha dos docentes foram: participação no processo de implantação do curso, assim como da ressignificação do projeto Político-Pedagógico (2010) e estar em plena atividade na contemporaneidade (2011).

Estes cinco docentes se distribuem da seguinte forma: dois do gênero feminino e três do masculino. Vindos de áreas diferentes: dois da área da engenharia mecânica, dois da arquitetura, uma das artes plásticas. Na faixa etária entre 31 a 56 anos.

A utilização de relatos como ferramenta metodológica é uma prática na pesquisa qualitativa que remonta aos anos 80. Compreendemos que o relato de uma vida, ou mesmo o depoimento sobre um fato, não significa tão somente a perspectiva do indivíduo, pois é resultado da reação que este tem com sua coletividade (FREITAS, 2002). Essa relação se traduz por saberes que se

constroem e se desconstroem ao longo dos tempos através do processo de socialização.

O conteúdo dos relatos dos docentes ao contarem suas histórias profissionais é marcado pelo coletivo entrecruzado certamente de aspectos particulares.

O tratamento realizado com os relatos da vida profissional dos docentes se sustenta em sua natureza dialética, posto que, apresentamos os pontos e contrapontos presentes em suas falas. Portanto, os relatos são tratados como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constrói nas interações sociais

A história de vida profissional apresentada pelos docentes representa a constituição de sua trajetória no curso de Design e temporalmente se inicia a partir de 1999 até o ano de 2011.

Nos relatos dos docentes entrevistados localizamos as imagens e os sentidos que estes possuem sobre seu trabalho. Elas constituem saberes e representações temporais, pois “são construídas e dominadas progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF, 2002, p. 58).

Os discursos narrados pelos docentes nos remetem à sua dimensão social e histórica. Compreendemos que a história de vida profissional anunciada pelos intérpretes da pesquisa se atualiza a cada narração. Ao relatarem as suas histórias de vida profissionais que se encontram vinculadas ao pessoal e social acreditamos que o docente ainda no começo de sua carreira interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, atitudes dentre outras que se reatualizam a partir de suas práticas (TARDIF, 2009).

#### 3.3.4. Os instrumentos e a coleta de dados

Os instrumentos eleitos para a recolha das informações privilegiaram aspectos que nos permitiram descrever e analisar e interpretar o conteúdo dos discursos de cada fala dos entrevistados para assim revelar os consensos semânticos que revelam as objetivações e as ancoragens de sentidos que caracterizam o processo e a construção das representações sociais de docente sobre seu trabalho no curso de Design. O quadro abaixo evidencia a



organização dos instrumentos e respectivos tópicos que os compõem para a coleta de informações:

Quadro 03 – Organização dos instrumentos e respectivos tópicos:

OS INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS	a) Documentos:	- Projeto Político Pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificativa</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Princípios e linha metodológica</li> <li>• Matriz curricular</li> </ul>
		-Currículo Lattes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de atuação docente;</li> <li>• Titulações;</li> <li>• Formação complementar;</li> <li>• Grupos de pesquisa em que atua na instituição;</li> <li>• Projetos de pesquisa em que atua</li> </ul> Produções bibliográficas e tecnológicas
	• b) O roteiro para entrevista (quadro 03)	
	e) Entrevista	Planejamento da entrevista; disponibilidade dos entrevistados: dia, hora, local.

#### a) Documentos:

##### - Projeto Político-Pedagógico do Curso de Design

O documento Projeto Político-Pedagógico do curso de Design é uma fonte primária. Foi reorganizado em 2010 por uma comissão instituída no curso de Design/UEPA. Os componentes analisados foram: Justificativa, objetivos, princípios e linha metodológica. A seleção dos membros da comissão de reorientação do Projeto Político Pedagógico se deu pela eleição no colegiado do curso. Após análise do Projeto, a comissão destacou os principais indicadores de mudança no curso. Os resultados das análises feitas por esta comissão subsidiaram elaboração e articulação do capítulo 2, item 2.3, no qual abordamos a história do curso de Design; e do capítulo 4, articulado às temáticas analíticas que emergiram das questões norteadoras do roteiro de entrevista.

##### - Currículo Lattes

Utilizamos tal instrumento em nosso estudo para o delineamento do perfil docente. As informações sobre o currículo Lattes de cada docente, alvo

deste estudo, foram retiradas do banco de dados da Plataforma Lattes<sup>23</sup>, disponível no site do CNPq (<http://lattes.cnpq.br/index.htm>) e correspondem ao período de março a maio de 2010, período em que a lotação dos professores já estaria estabilizada e seus currículos atualizados conforme indicação da instituição (UEPA). Elas foram tabuladas e apresentadas de forma descritiva. As variáveis utilizadas na análise foram: áreas de atuação docente; titulações; formação complementar; grupos de pesquisa em que atua na instituição; projetos de pesquisa em que atua; produções bibliográficas e tecnológicas.

A análise das informações do currículo Lattes é apresentada como parte do capítulo 4 que versa sobre o desenho do perfil profissional dos docentes e sobre a caracterização das representações sociais que os docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design.

#### b) Entrevista

Para coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada acompanhada de um roteiro para orientação. Este instrumento nos permitiu maior abertura na coleta de informações da história profissional de cada um dos entrevistados e respondeu ao tipo de pesquisa exploratória a que nos propusemos.

A preparação da entrevista nos exigiu tempo e alguns cuidados e para entrevistar os sujeitos alvo deste estudo levamos em conta:

- Planejamento da entrevista, que se centrou no objetivo a ser alcançado (história profissional);
- A disponibilidade dos entrevistados como o dia, a hora e o local da entrevista com a finalidade de criarmos as condições facilitadoras para a coleta de dados, como nos indica Lakatos; Marconi (2003).

Os docentes demonstraram interesse e entusiasmo à participação, o que gerou um volume considerável de informações durante as gravações. Sobre esse aspecto Minayo (1994) nos diz que a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais,

---

<sup>23</sup> O currículo Lattes corresponde ao sistema de informações curriculares de pesquisadores contidos na Plataforma Lattes, desenvolvida no âmbito do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

As entrevistas foram realizadas no período de março e abril de 2010 nas dependências da Universidade, de acordo com horários e dias combinados com os docentes. O tempo médio de aplicação foi de 40 minutos. A dinâmica da entrevista se fez da seguinte forma: a pesquisadora apresentava cada tema e o docente tinha a liberdade para discorrer sobre ele livremente. Nossa interferência foi a mínima possível, a fim de que não houvesse de nossa parte indução nos discursos de cada sujeito entrevistado.

c) O roteiro para entrevista:

Organizamos o roteiro em cinco temas, e 12 sub-temas que versaram sobre: informações sobre dados pessoais, vínculos institucionais, dados sobre inserção na UEPA; trajetória profissional e questões sobre trabalho docente (motivos da escolha, influências na definição da profissão, envolvimento com pesquisa; mudanças do Projeto Político-pedagógico e trabalho docente e visão de futuro sobre sua atuação docente) conforme o quadro abaixo.

Quadro 04: Roteiro pré-elaborado da entrevista

ROTEIRO DE COLETA DAS HISTÓRIAS PROFISSIONAIS	ELEMENTOS - SUBTEMA DO ROTEIRO	QUESTÕES:
Informações gerais: Dados pessoais, vínculos, inclusão no curso de Design UEPA	Formação, chegada à UEPA; curso que inicialmente atuou e disciplinas ministradas; o que conhecia sobre o Curso antes de entrar na Instituição (histórico, organização e funcionamento),	Em que ano você iniciou suas atividades da UEPA? Que curso inicialmente você atuou e que disciplinas esta responsável? O que você conhecia sobre o Curso antes de entrar na Instituição?
Trajetória/crenças e valores:	Investimento na formação e em que a formação docente tem contribuído à docência; influências na escolha da profissão docente; experiências que vivenciou que se tornaram fundamentais para ao trabalho docente,	Quem o (a) influenciou na escolha da profissão docente? Quais os principais desafios enfrentados no trabalho docente no curso de Design da UEPA? Em que sua formação <u>tem</u> contribuído no seu trabalho docente? Destaque uma experiências que você vivenciou que se tornaram fundamentais para seu trabalho docente?
Docência/Trabalho docente Atitudes e valores:	O que o levou a escolher a profissão de professor; desafios enfrentados; aspirações, expectativas acerca das mudanças no PPP do curso e visão de futuro.	O que lhe levou a escolher a profissão de professor? Você sente necessidade de formação pedagógica para sua atuação como docente? Como você vê a pesquisa, ensino e extensão no seu trabalho docente no curso de Design? O que significa para o seu trabalho no curso de Design as mudanças implementadas pelo Projeto Político-pedagógico? Como você se vê daqui a 10 anos em seu trabalho docente no curso de Design da UEPA? Qual é a imagem que você tem sobre seu trabalho como docente?

Fonte: Produzido pela autora, 2010.

As propostas desses temas objetivaram os aspectos relevantes para o nosso estudo que discorre sobre as imagens e os significados que os docentes possuem de seu trabalho no curso de Design.

### 3.3.5. Procedimentos de Análise

Utilizamos para análise dos relatos dos cinco docentes, a referência de análise proposta por Franco (2008). Para nós, a análise de conteúdo é um instrumento que possibilita a apreensão das representações sociais dos docentes sobre seu trabalho no curso de Design.

Destacamos no quadro abaixo os procedimentos que adotamos:

Quadro 05 – Detalhamento sobre os procedimentos de Análise

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	a) Pré-análise:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrição das entrevistas</li> <li>• Organização pelas unidades de sentido</li> <li>• Leitura do material produzido</li> </ul>
	b) Organização do material do estudo e tratamento dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrição das entrevistas e leitura flutuante do conteúdo</li> <li>• Elaboração das temáticas analíticas e organização e agrupamento das falas de cada um dos entrevistados pelas unidades semânticas</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora, 2011.

Estes procedimentos foram realizados de forma sistemática e precisa para que não houvesse equívocos no corpus de análise e este fosse relevante para a análise. Franco (2008) afirma que a análise de conteúdo requer que os discursos dos entrevistados tenham relevância teórica para que o pesquisador possa descrever analisar e interpretar os sentidos que o indivíduo fornece nos mesmos.

O quadro acima demonstra as fases de tratamento do conteúdo das informações dos sujeitos entrevistados que abaixo detalharemos:

1ª Fase:

a) Pré-análise.

Realizamos a transcrição das entrevistas realizadas com cinco docentes da UEPA, curso de Design.

Após a transcrição, realizamos a leitura flutuante do conteúdo dos relatos dos docentes acerca de sua história profissional. Esta leitura privilegiou todo o corpus de análise.

A pré-análise segundo Franco (2008) é a fase de organização de cada discurso dos entrevistados. Esse momento corresponde ao primeiro contato com o material e que tem como objetivo sistematizar os “preâmbulos” para a constituição de um plano de análise.

2ª Fase:

b) Elaboração de Temáticas analíticas e agrupamento do *corpus* pelas unidades semânticas. Estas temáticas permitiram a compreensão da dinâmica processual dos significados que estruturam as objetivações e as ancoragens que constituem as representações sociais dos docentes sobre o seu trabalho no curso de Design.

As temáticas analíticas foram elaboradas com base no agrupamento das unidades de semânticas dos discursos dos entrevistados da seguinte forma:

- Influência na docência
- Inserção na docência
- Desafios
- Contribuição com o trabalho docente
- Experiências fundamentais para o trabalho docente
- Pesquisa ensino e extensão
- Trabalho docente e mudança do projeto pedagógico
- Perspectiva daqui a dez anos

Cumprir observar que as temáticas mencionadas e os respectivos significados centrais serão descritos e discutidas no capítulo a seguir após a apresentação do perfil dos docentes.

#### 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE DOCENTES POSSUEM SOBRE SEU TRABALHO NO CURSO DE DESIGN/UEPA

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.*

Paulo Freire, 2001

Iniciamos com uma paráfrase de Freire, no sentido de afirmar que as representações sociais se constroem em momentos de partilhas entre grupos de sujeitos sobre suas ideias, sentimentos, emoções diante de um objeto que é peculiar a um grupo no caso o grupo de docentes que compõem o curso de Design. Vale acrescentar que os conhecimentos produzidos pelo grupo social foram construídos ao longo da história desse grupo sem desconsiderar a existência da interseção da história individual de cada um e da pertença desses sujeitos em outros grupos.

Neste sentido, apresentamos o perfil dos intérpretes deste estudo que elucidam informações transitórias. Essas informações explicitam que os docentes tem a condição de transformar a si mesmo *em e pelo* trabalho, como afirma Tardif (2000, p. 2) “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é simplesmente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo”.

O trabalho docente é resultante do perfil profissional do docente e vice versa. Significa que existe uma relação de retroalimentação e construção simultânea entre o perfil e o trabalho do docente

Abaixo apresentamos o fluxo de relações entre perfil docente e trabalho docente no contexto das representações sociais que os docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design. A dinâmica dessas relações é tecida em um contexto de interação onde existe uma construção mútua e de reciprocidade. Implica em dizermos que existe uma construção simultânea entre o perfil do docente e o trabalho que ele desenvolve. Esta construção propicia a elaboração de novos saberes ao mesmo tempo em que promove a ressignificação dos anteriores.

Esse movimento produz um saber diferenciado que não se compõe somente do novo, mas da sua reorganização do novo com o saber anterior. Desse modo, o saber diferenciado produzido reorganiza pensamentos,

sentimentos, orientação de ações e comportamentos que servem de argamassa e filtragem na composição da imagem mental e respectivo sentido que constituem as representações sociais sobre o trabalho docente. Vale destacar, que a caracterização social da representação se atribui por ela se construída entre os componentes de um grupo. Para tanto é imprescindível que o objeto ou acontecimento seja peculiar ao grupo. Na tentativa de tornar familiar um objeto ou acontecimento estranho para os sujeitos pertencentes a um grupo social eles partilham ideias, crenças, percepções, sentimentos, atitudes para desse modo, torná-lo familiar e assim construir a realidade sobre ele (MOSCOVICI, 2009). Conforme visualizamos na figura a seguir que sintetiza a lógica dessas relações:

Figura: 17 – Relação entre Perfil Docente e Trabalho Docente no contexto das representações sociais.



Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

#### 4.1 – CARACTERIZAÇÕES DO PERFIL DOS DOCENTES A PARTIR DA ANÁLISE DOS REGISTROS PRESENTES NO CURRÍCULO LATTES

O perfil de cada um dos docentes representa não só o “modo de estar no mundo e no trabalho [...] perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional” (GATTI, 2011, p. 161), mas reflete a construção que ele, o docente, realizou em sua carreira profissional para delineamento de si mesmo.

Dai que a trajetória acadêmica do docente assinala um repertório de produções acadêmicas que 'projeta', esse docente e norteia a sua prática.

Cumprir notar, que estabelecer relações entre o perfil docente com base na análise do currículo Lattes juntamente com as temáticas analíticas possibilitou maior consistência nas inferências que realizamos sobre a localização das objetivações e ancoragens e o respectivo processo de composição das representações sociais dos docentes sobre o seu trabalho.

A representação que o docente constitui sobre seu trabalho influencia na sua relação coletiva, assim como nas suas motivações, nos seus interesses e nas expectativas nutridas diante da construção de seu perfil profissional e das relações que estabelece com os valores sociais e culturais em que está imerso.

Sobre isso Gatti (2011) afirma que a imagem que os docentes possuem de si e seu trabalho se interliga às relações complexas nas sociedades contemporâneas. Vejamos o que diz esta estudiosa:

[...] não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. Quem é esse professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? Quem é esse professor de quem se diz não ter "qualidade"? Que representações tem de si, como pessoa e profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve? Essas são questões importantes para a compreensão do ser-professor que podem nortear o fazer-se professor (GATTI, 2011, p. 161).

As enunciações de Gatti reiteram a importância da problematização da identidade docente e de seu trabalho nos estudos e pesquisas dessa natureza. À luz de suas indagações, ela destaca a importância de se investigar as representações que o professor tem sobre si e sua profissão e como elas interferem na sua formação e no seu trabalho. Suas considerações reforçam os nossos argumentos quanto à realização de um estudo como este que possui como referência a teoria das representações sociais. Ao procuramos compreender quais são os saberes partilhados pelo grupo de docentes sobre o trabalho que realizam, no caso, aqueles docentes do curso de Design da Universidade Estadual do Pará, a nossa investigação nos inseriu no campo de saberes consensuais desse grupo. Estes permeiam a dinâmica dos docentes,



fazendo-os pensar, dizer, sentir e se comportar nos seus trabalhos e para o curso de Design de uma maneira e não de outra. A importância dessa compreensão se inscreve na tentativa de entender esse campo de saberes como espaço histórico de tensões, lutas, partilhas e negociações de sentidos que promovem a hegemonia de representações e dão suporte ao discurso de um grupo e as suas ações para com o curso de Design.

O perfil da produção dos docentes entrevistados que representam uma amostra significativa dos docentes do curso de Design da UEPA nos fornece pistas para compreender as seguintes variáveis que sobremaneira nos auxiliam na caracterização do docente do curso: perfil e área de atuação; pesquisa, ensino e extensão e a produção científica, em conformidade com os indicadores de registros presentes na Plataforma Lattes.

Os cinco intérpretes desta pesquisa são, em sua maioria, professores sem formação nos cursos de licenciaturas, pois vieram do campo operacional da área de ciências exatas. Esses docentes construíram competências para a docência a partir dos conhecimentos e da experiência de seus campos profissionais.

#### 4.1.1. Perfil e área de atuação

Os cinco docentes intérpretes desta pesquisa tiveram seu ingresso na instituição UEPA entre os anos de 1998 a 2003. No início de suas atividades docentes três deles entraram por contratação. Atualmente todos estão na condição de efetivos. Seus ingressos no curso de design se deram através de concurso público. Muito embora alguns haviam sido chamados anteriormente como professor visitante ou professor substituto para suprir uma necessidade imediata no curso.

O quadro de docentes do curso de Design se compõe de dois engenheiros mecânicos, uma graduada em artes visuais, dois graduados em arquitetura. O critério de seleção desses docentes, alvo desse estudo se deu em função de sua inserção direta no processo de implantação do curso, e envolvimento nas instâncias de reorientação do currículo e ações de inovação nas práticas curriculares.

As titulações dos docentes correspondem a: um doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), dois mestres, um em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (1996) e outro em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Pará, (2007).

Duas docentes são especialistas, uma com pós-graduação *lato sensu* em Design de móveis pela Universidade do Estado do Pará (2000), em Semiótica e artes visuais pelo Instituto de Ciência da Arte da Universidade Federal do Pará (2006). A outra docente possui Especialização em Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Federal do Pará (2003) e especialização em Design de Joias pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ.

Atualmente um dos engenheiros cursa doutorado e as duas especialistas estão no mestrado, uma na área de Artes, no Instituto de Ciências da Arte - Universidade Federal do Pará e, outra, na área de Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia.

Todos os docentes são efetivos no curso de Design, três deles não possuem formação pedagógica conforme mencionamos. O curso tem um quadro de docente que foi alterado em 2008.

Nos anos de 2006 a 2007 os dados institucionais indicaram um quadro com oito docentes vinculados diretamente ao Curso. Dos oito, somente dois (um engenheiro e outro arquiteto) eram substitutos, e os seis eram efetivos. Dois eram doutores, um na área da engenharia e outro nas ciências sociais/antropologia. Seis mestres e dois especialistas. Os onze docentes vinham de outros departamentos com atuação alternada entre os semestres.

Os docentes no início do curso, no ano de 1999, concentraram suas práticas em disciplinas diretamente do curso voltadas à história da industrialização, sistemas produtivos, metodologia projetual, semiótica, linguagem visual e estética.

Nos anos de 2007 e 2010 três novos docentes ingressaram como substitutos e dois deles tornaram-se efetivos. A efetivação dos docentes se deu através de concurso público nos respectivos editais: Edital N.º 047/2007-UEPA, para o cargo de professor assistente I na disciplina Design Gráfico e Computação Gráfica e Edital N.º 032/2010-UEPA, para provimento de vagas no

cargo de professor do ensino superior - *campi* de interiorização. Nesse último edital, o Departamento de Design ofertou vagas para as áreas de conhecimento Projeto de Produto, Introdução ao Design de Produto e Metodologia Projetual.

Do total de quatorze docentes pertencentes ao curso de Design apenas cinco foram entrevistados. Todos são efetivos e com 40 horas mensais de trabalho. A formação superior desses professores se distribui pelas seguintes áreas: dois em engenharia, dois em arquitetura, e um na área de artes. Quanto aos cinco entrevistados, duas possuem formação pedagógica: uma com a graduação em licenciatura, e outra com curso complementar. O quadro abaixo demonstra os dados anunciados.

Quadro 06 - Perfil Docente- Intérpretes na Pesquisa

Nº	Docente	Graduação			RT	Dpto.	Situação
			Titulação	Área			
01	D01 (M)	Eng. Mecânica	Mestre	Eng. de Produção	40 H	DIND	Efetivo
02	D02 (M)	Arquitetura	Mestre	Eng. Mecânica	40 h	DIND	Efetivo
03	D03 (M)	Eng. Mecânica	Doutor	Projeto de Produtos Industriais	40 h	DIND	Efetivo
04	D04 (F)	Ed. Artística-Artes Plásticas	Especialista	Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia	40 h	DIND	Efetivo
05	D05 (F)	Arquitetura	Especialista	Design de Móveis; Semiótica e Artes Visuais	40 h	DIND	Efetivo

Fonte: Projeto Político Pedagógico Curso de Design/UEPA, 2010.

A busca por formação pedagógica pelos intérpretes demonstra investimento à qualidade de sua atuação docente.

A maioria dos estudos consultados no banco de dados da CAPES sobre formação docente indica a tendência de que quando o docente não passa por uma formação pedagógica costumam ter um perfil racionalista técnico e/ou racionalista prático. Compreendemos que este aspecto não pode ser generalizado.

Sobre a questão, Vasconcelos (2006), ao relatar sua experiência na pesquisa com professores universitários sem formação pedagógica, afirma que o perfil dos docentes estudados revelou que para esses professores, a formação técnica constitui-se na missão principal das Instituições de Ensino Superior em detrimento da formação pedagógica

Vasconcelos (2006) destaca ainda que a identificação dessa percepção evidencia o reforço da velha postura do docente como transmissor de conteúdos. Porém, há outros modelos de ofício com o qual convivemos como o da racionalidade prática que coexiste com dimensão reflexiva. Nele o profissional autônomo reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, muito embora viva diante de um eterno conflito de valores.

Nem a racionalidade técnica, nem a racionalidade prática, aliadas à postura reflexiva, têm dado conta das questões da docência nos dias de hoje. A prática docente universitária exige para além dos paradigmas mencionados, mas ainda vive as exigências da racionalidade que se fortalece pelo mercado.

O processo formativo do curso de Design da Universidade do Estado do Pará se desenha pelo que os empresariados/mercado exigem com relação à criatividade do profissional de *design*. Todavia a Universidade possui limitações em garantir um conhecimento acadêmico que permita atender os critérios do mercado.

Segundo Brunetti (1999), a limitação das Universidades em responder as demandas do mercado se dá em função dos modelos de ensino reducionistas. Atualmente boa parte do ensino se baseia nos poderes racionais de natureza midiática.

Diante dessas discussões, o perfil dos docentes pesquisados se construiu historicamente e segue as posturas da tradição dos modelos de racionalidade técnico-reflexiva. Ora ele é restrito a técnica, ora à prática/reflexiva e ora pela instauração de uma postura mais crítica diante da realidade. Vale ressaltar que estes modelos repercutem sobre saber-fazer na contemporaneidade. Este assume características individualizadas e acríticas sem abertura para a resignificação dos processos que são vividos na sociedade.

O cenário apresentado nos permite compreender que os docentes de Design alvo deste estudo são os que interpretam as dinâmicas de seu trabalho

e ao mesmo tempo são tradutores das mudanças em suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Uma postura, como nos afirma Pimenta e Anastasiou (2010), que se opõe ao enfoque tecnológico e pseudocientífico.

Os dados iniciais da formação docente se ampliam no momento em que analisamos os campos de atuação docente descrita no currículo Lattes desses docentes. Identificamos que das áreas e das sub-áreas de atuação em design informadas pelos mesmos, a área de maior concentração é o design industrial com as seguintes sub-áreas: gestão de design, gerência de produto e do projeto, análise de valor e design de joias e joalheria.

O quadro 07 indica que na área de Artes, atuam três docentes, mas somente uma é graduada nesta área e 02 em arquitetura e urbanismo; dois em ciência da computação e informação. Em comunicação e na área de Educação, apenas 01 docente em cada.

Quadro 07: Áreas de Atuação Docente

<b>GRADUAÇÃO</b> <b>ÁREA/SUB-ÁREA</b>	<b>D01</b> <b>Eng.</b> <b>Mecânica</b>	<b>D02</b> <b>Arquitetura</b>	<b>D03</b> <b>Eng.</b> <b>Mecânica</b>	<b>D04</b> <b>Artes</b>	<b>D05</b> <b>Arquitetura</b>
Design Industrial					
- Gestão do Design		-	-	-	-
- Gerencia do produto e do Projeto		-	-	-	-
- Análise de valor		-	-	-	-
- Design de Joias e Joalheria	-	-	-		-
Engenharia Mecânica				-	-
Engenharia de produção		-	-	-	-
Engenharia Civil	-		-	-	-
Engenharia de Transportes	-	-		-	-
Engenharia Química	-	-		-	-
Artes	-		-		
Arquitetura e urbanismo	-		-		-
Ciência da computação/informação	-			-	-
Comunicação	-	-		-	-
Educação	-	-	-		-

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

As informações dispostas no quadro acima evidenciam que as engenharias são o centro de formação dos docentes do curso de Design. Na mecânica temos três docentes atuantes. Sendo que um atua na produção, outro atua na civil, e igualmente no transporte. Temos somente um docente

com formação em química. Portanto, a área de ciências exatas é predominante na formação destes docentes do curso de Design.

Outra variável analisada está relacionada às titulações, o quadro abaixo referente a essa variável indica que o campo de conhecimento manifesto nas titulações de pós-graduação é: maquinaria, desenho industrial, transporte urbano, engenharia de produção, mecânica e recursos naturais e desenvolvimento local, distribuídas entre a especialização o mestrado e o doutorado.

No que tange às titulações dos docentes observa-se no levantamento de dados que há uma diversificação de áreas vindas da graduação e que as especializações vão ao encontro às sub-áreas da formação e atuação do professor-designer, como por exemplo: joias, semiótica e móveis.

Quadro 08 - Titulações

DOC	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES	MESTRADO	DOUTORADO
D01	Eng. Mecânica 1988 – 1993	-	Engenharia de Produção 1994 - 1996	-
D02	Arquitetura 1977 – 1987	-	Engenharia Mecânica 2004 - 2006	-
D03	Eng. Mecânica 1964 – 1970	Maquinaria açucareira 1970 – 1971	Engenharia Mecânica 1994 - 1996	Engenharia Mecânica 1996 – 2000
		Desenho Industrial 1976 – 1977	-	-
		Transporte urbano 1988 - 1989	-	-
D04	Artes Plásticas 1992 – 1995	Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação 2003	-	-
		Design de Joias 2000 - 2001	Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local - 2011	-
D05	Arquitetura 1989 – 1994	Semiótica e Artes Visuais 2004 - 2006	Artes 2011	-
		Design de Móveis 1998 - 1999		

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

Os mestrados realizados pelos docentes, como demonstra o quadro acima, concentram-se na área de engenharia mecânica e de produção, além de Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local e Artes. Existe somente um doutor em engenharia mecânica.

Além das titulações, analisamos os dados referentes à formação complementar, dispostas no quadro abaixo. A Formação Complementar desses docentes indica uma diversidade de temáticas e que duas docentes possuem formação complementar em temas do campo da arte voltada para a cultura local e outra em arquitetura. Ambas possuem formação pedagógica. Uma delas possui curso de licenciatura e ainda, especialização em Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação (2003). A outra docente realizou curso complementar de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em 2002, no período de atuação no curso.

Quadro 09 - Formação Complementar

DOCENTE	GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
D01	Eng. Mecânica	Design Estratégico (95h) 2007
D02	Arquitetura	Instalações Elétricas Prediais (16h) 2001
		Luminotécnica Básica (30h) 2001
		Desenhos Animados (90h) 1992
D03	Eng. Mecânica	-
D04	Artes Plásticas	Design em What an Emotion (8h) 2008
		Design Estratégico (65h) 2007
		Modelagem de Joias em Cera (40h) 2000
D05	Arquitetura	Design Estratégico (65h) 2007
		Iconografia Marajoara (20h) 2007
		Projeto Faber: Fundamentos Teóricos e Vivências (86h) 2005
		Grafismo Indígena (15h) 2005
		Gerência de linha de produtos e valor de marca (15h) 2005
		Metodologias Aplicadas à Ed. Profissional (120h) 2004
		Formação Pedagógica para a Ed. Profissional (648h) 2002 – 2003

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

A maioria das formações complementares, dispostas no quadro acima, está relacionada a cursos de longa duração e se constitui em temas que se compatibilizam com as áreas e subáreas anunciadas no Lattes como atuação docente.

Percebe-se que as temáticas são atuais e de natureza local e global, voltadas para questões de especificidade do design: produto, gestão de design e de produto e ainda, para questões de metodologia e formação profissional. Conforme indicadas no quadro acima.

As temáticas apresentadas ainda no quadro 9, sobre a formação complementar revelam que os docentes investiram na ampliação e atualização de temas que refletem suas produções nos projetos de pesquisa.

#### 4.1.2. Pesquisa, Ensino e Extensão

O foco dos grupos de pesquisas volta-se para áreas de materiais e processos, linguagens do design e sustentabilidade. Percebe-se que a maioria dos docentes intérpretes desta pesquisa está em mais de um grupo. As linhas de pesquisas assentam-se na área das Ciências Sociais Aplicadas. Estas estão identificadas no quadro abaixo.

Quadro: 10 - Grupos de Pesquisa em que docentes atuam na Instituição

<b>DOCENTES</b> <b>GRUPOS</b>	<b>LINHAS</b>	<b>D01</b>	<b>D02</b>	<b>D03*</b>	<b>D04</b>	<b>D05*</b>
1 Desenvolvimento de Produtos com Materiais Amazônicos DEPROMA	Utilização sustentável de matérias-primas vegetais					
	Eco-Design e Tecnologia de reciclagem de Resíduos Sólidos_ madeira e plástico, no Desenvolvimento de Produtos					
	Atividade artesanal e conhecimentos tradicionais no desenvolvimento de produtos					
	Caracterização de matérias-primas vegetais					
	Seleção de materiais para o desenvolvimento de produtos					
2 Grupo de Pesquisa em Projeto do Produto e Desenvolvimento Sustentável	Desenvolvimento de Produto					
	Design Sustentável					
3 Grupo de Pesquisa Cultura e Design em produtos Amazônicos	Design, Arte e Artesanato para sustentabilidade					
	Linguagens do Design Experimental e Sustentabilidade					
	Design, Criação e Novas Mídias					

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

\* - Líderes de Grupo de Pesquisa – Diretório CNPq.



O quadro 10, disposto acima, apresenta uma diversidade de linhas de pesquisas sobre os seguintes temas: sustentabilidade; materiais, processos e produção local; artesanato, comunidades e conhecimentos tradicionais; linguagens do design e experimentações e design e novas mídias. São temas que se articulam às áreas de atuação e as titulações dos docentes. Dois docentes ocupam liderança como destacamos no quadro acima.

Sobre os projetos de pesquisas podemos observar as informações no quadro 11, que dispõe os projetos desenvolvidos nos anos de 2008 a 2010.

Nos anos de 2008 a 2010 desenvolveu-se um projeto de pesquisa a cada ano. Dos intérpretes desta pesquisa três estiveram envolvidos apenas em pesquisa e extensão, havendo um número restrito envolvido em projeto de iniciação científica.

Quadro 11 – Quadro de Pesquisa – 2008-2010.

Grupo de Pesquisa	PROJETOS DE PESQUISA 2008-2010	DOCENTES DIRETAMENTE ENVOLVIDOS				
		D01	D02	D03	D04	D05
Desenvolvimento de Produtos com Materiais Amazônicos  DEPROMA	2008 Desenvolvimento de tecnologias voltadas a fibra de tururi aplicada ao projeto de eco-embalagens. Proc.03786/08-UEPA de 06/05/08. Resolução 1713/08– CONSUN de 24/09/08	–		–	–	
	2009 Papel pós-consumo e fibras vegetais: alternativas de reciclagem e desenvolvimento produtos ecológicos.	–	–	–	–	–
Grupo de Pesquisa em Projeto do Produto e Desenvolvimento Sustentável	2010 Desenvolvimento de um novo modelo de semáforo programável. PROC. 00080/09 de 09/01/2009.	–	–		–	–

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

Dos anos de 2008 a 2010 foi apenas um projeto de pesquisa a cada ano. As temáticas estavam voltadas para materiais, especificamente nos dois primeiros anos para fibras vegetais e questões ambientais e, no último voltado para Desenvolvimento de um novo modelo de semáforo programável, como podemos ver no quadro acima.

No âmbito da iniciação científica foram seis projetos nos quatro anos, distribuídos em: um projeto em 2008, três em 2009, um em 2010 e um em

2011. Dos cinco intérpretes apenas dois docentes foram professores orientadores; um orientando dois discentes em 2009 e outro apenas um discente em 2011. Conforme o quadro abaixo.

Quadro 12 – Projeto de Iniciação Científica 2008-2011

Grupo de Pesquisa	PROJETOS INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2008-2011	DOCENTES DIRETAMENTE ENVOLVIDOS				
		D01	D02	D03	D04	D05
Desenvolvimento de Produtos com Materiais Amazônicos	2008 - Desenvolvimento de Método para redesenho de mobiliário escolar: estudo de caso no Campus do CCNT/UEPA.	-	-	-	-	-
	2009 - Classificação da Joalheria Paraense quanto aos Processos Produtivos, Estéticos e a Inserção de Elementos da Cultura Local.	-	-	-		-
	2009 - Criação de material gráfico e identidade visual para 03 elementos do patrimônio material do centro histórico de Belém. PROC. 0213/09. FAPESPA	-	-	-	-	-
	2009 - Os Azulejos dos Casarios dos Bairros da Campina e Cidade Velha em Belém-Pa: Estudo e Aplicação em produtos sob a ótica do Design PROC. 0237/09	-	-	-		-
	2011 - Estudo da adequação do percentual de fibras vegetais na etapa de reciclagem do papel pós-consumo: desenvolvendo papéis ecológicos e diminuindo o impacto ambiental de resíduos sólidos	-	-	-	-	-
Grupo de Pesquisa em Projeto do Produto e Desenvolvimento Sustentável	2010 - Potencialidades da madeira plástica no desenvolvimento de projetos de Produtos Sustentáveis. CNPQ	-		-	-	-

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

Entre os temas abordados na iniciação científica conforme o quadro 12 temos: redesenho de mobiliário, joalheria paraense e cultura local, Identidade visual e patrimônio histórico, fibras vegetais, reciclagem e impacto ambiental e madeira plástica e produtos sustentáveis. Nenhum projeto de iniciação científica propôs envolvimento direto com comunidades, todos se voltaram exclusivamente para o desenvolvimento de metodologia e produtos.

Observamos através dos dados das pesquisas de iniciação científica o pouco envolvimento dos discentes neste tipo de produção, pois identificamos que, dos seis projetos, apenas três de nossos intérpretes estão envolvidos em apenas três deles.

Com relação à extensão, os projetos apresentados no quadro abaixo aparecem na atuação de nossos intérpretes de maneira restrita. De 2008 a 2010 foram realizados dois projetos com envolvimento direto dos intérpretes da pesquisa. Todos se concretizaram na forma de evento nacional e local. Em 2011, foram seis projetos apresentados, somente um envolveu diretamente um dos docentes intérpretes.

Quadro 13 – Projeto de Extensão 2008-2011

Grupo de Pesquisa	PROJETOS DE EXTENSÃO 2008-2011	DOCENTES DIRETAMENTE ENVOLVIDOS				
		D0	D02	D03	D04	D05
Desenvolvimento de Produtos com Materiais Amazônicos	2008 “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”					
	2009 VIII Semana Acadêmica de Design					
	2011 Incorporação do Design em pequenas movelarias do Estado do Pará.		–	–	–	–
	2011-Design Universal: Uma Inserção na sociedade	–	–	–	–	–
	2011-Aplicação do Design nas Atividades da Escola Prosseguir, como Suporte ao Tratamento Oncológico Infantil.*	–	–	–	–	–
	2011-Implantação de uma Biblioteca de materiais no CCNT-UEPA*	–		–	–	–
	2011-Aproveitamento dos Otólitos Oriundos dos Peixes Ósseos Consumidos na Região de Abaetetuba-Pará*	–	–	–	–	–
	2011 - Calendário 2012 – “Belém, Cidade das Águas”	–	–	–	–	–
Projeto do Produto e Desenvolvimento Sustentável	–	–	–	–	–	
Cultura e Design em produtos Amazônicos	2011 - Identidade Visual a partir de elementos estéticos-culturais da Comunidade de São Benedito – Bragança Pará*	–	–	–	–	–
	Revista Acadêmica Design e Contemporaneidade*	–	–	–	–	–

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

- \*Projetos sem financiamento

Ainda no que se refere aos grupos de pesquisas, o quadro acima demonstra os projetos desenvolvidos, aprovados (com financiamento ou não) nas vertentes: pesquisa, ensino e extensão, nos anos de 2008 a 2010.

Os projetos relacionados à extensão apresentados entre os anos de 2008 a 2011 concentram suas temáticas em eventos como: a Semana Acadêmica, projetos que envolvem parceiros de setores como a movelaria e, ainda, a projetos aplicados em áreas como a da saúde. Dos dez projetos apenas quatro docentes envolvidos. Seis projetos não obtiveram financiamento.

Percebemos que os docentes tendem a atuar em direção à indissociabilidade: pesquisa, ensino e extensão. Porém, ainda existe uma prática estanque dessas vertentes no saber-fazer pesquisa em Design na UEPA.

A relação entre pesquisa e ensino se constrói na perspectiva de superação da segmentação entre esses dois campos, pois, deveria ser vivida de forma imbricada, como forma afirmativa de ressaltar o caráter de indissociabilidade entre os dois termos, assim como colocá-los em posição de crítica à dicotomia comumente encontrada entre eles (FREITAS, 1999).

Os dados do currículo Lattes referentes às disciplinas ministradas indicam que os docentes da área de Engenharia atuaram na graduação com as seguintes disciplinas: Metodologia Projetual, Ergonomia, Introdução a Projeto, Análise de valor e orientação a Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Houve também atuação em Estágio Supervisionado. Um deles atuou na gestão do curso como diretor do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia e na coordenação de curso de Design.

Metodologia Projetual, Estágio Supervisionado, Introdução ao Design de produto e Projeto de Produto IV foram ministradas tanto pelos docentes da engenharia como arquitetura. Esses últimos também ministraram: Expressão gráfica, Meios de Representação (Bi e Tri dimensionais), Computação gráfica, Mock-up, Escultura, Materiais e Processos; Semiótica e Design Contemporâneo. Um deles também teve experiências em gestão atuando na chefia de Departamento do curso.

A docente com formação em Artes Plásticas ministrou as disciplinas Teoria e Prática da Cor, Percepção e Criatividade, Linguagem Visual, TCC1, TCC2, Fundamentos do Design de Joias, Projeto de Produto III. A experiência na gestão se deu através da coordenação do curso de Design de 2009 aos dias atuais.

Como podemos perceber, o perfil docente evidencia que existe aproximação entre a formação docente e as áreas de atuação destes, assim como os resultados de suas produções. Percebe-se também que dos cinco docentes, três possuem experiência com gestão, seja como chefe de Departamento e/ou Coordenador/a no curso de Design e ainda, na diretoria de Centro.

#### 4.1.3. Sobre a produção científica

Definimos produção científica como aqueles conhecimentos produzidos pelos docentes, instituídos mediante socialização dos resultados, seja em forma de artigo em periódico, livro ou capítulo de livro, comunicação em congresso, dentre outros. Acreditamos que quando o docente torna público seu trabalho se reconhece como produtor científico e também é reconhecido como tal.

O quadro 14 apresenta dados sobre as publicações dos docentes divididas em bibliográficas e tecnológicas a considerar a natureza de sua atuação no curso.

Quadro 14 - Produções Bibliográficas e Tecnológicas

DOC	PRODUÇÕES	
	PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	TECNOLÓGICA
D01	01 artigo 11 trab. publicado anais 02 apresentações de trabalhos	01 prod. Tecnológica  09 trab. Técnicos
D02	–	01 prod. Tecnológico 01 processos ou técnicas 01 trabalho técnico 01 produção artística/cultural produções técnicas – 02 (Maquetes)
	14 artigos publicados em periódicos	10 trabalhos técnicos

D03	04 livros publicados 02 capítulos de livros 12 trabalhos em anais de congressos 01 resumo em anais de congressos	26 prod. Tecnológicos 03 processos ou técnicas Demais tipos de produção técnica – 06
D04	01 capítulo de livro publicado 01 Resumo expandido publicado em anais de congressos	02 produtos tecnológicos 02 trabalhos técnicos 04 produções artísticas/culturais
D05	01 Trabalho completo publicado em anais de congressos 01 Resumo expandido publicado em anais de congressos 01 Resumo publicado em anais de congresso 01 apresentação de trabalho	23 produtos tecnológicos  Demais tipos de produção técnica – 01 (Curso de curta duração ministrado)

Fonte: Produzido pela Autora, 2011.

Nas análises das produções bibliográficas e tecnológicas dos docentes, constatamos que a maioria é resultado das produções dos projetos de pesquisas aprovados em editais internos da UEPA.

Percebe-se que a maioria das produções publicadas são, em sua natureza, resumos de trabalhos apresentados em congressos. Dentre os eventos científicos dos quais os docentes participaram para a comunicação dos trabalhos, o estudo revelou que do total da produção socializada cinquenta por cento se deu em eventos fora da UEPA, em outras capitais e fora do Brasil. É relevante anunciar que dentre os docentes intérpretes que são poucos os autores de trabalhos bibliográficos (52 trabalhos publicados no total) em relação à quantidade de produção técnica (84 produções).

Somente um dos intérpretes possui quatro livros publicados. Dois docentes com publicação de artigos e de capítulos em livros e são os únicos que também participaram de eventos internacionais, um em Cuba e outro em Portugal. Aqueles docentes que possuem um número maior de produção são dois engenheiros, um mestre em Engenharia de Produção e o outro doutor em Engenharia Mecânica.

O estudo sobre o perfil profissional dos cinco docentes intérpretes nos conduziu a algumas reflexões que foram destacadas por nós em quatro itens e que articulam aspectos como: formação docente, carreira profissional, trabalho

coletivo entre diversas áreas e, ainda, as mudanças no quadro docente do curso e sua história. Essas reflexões consistem nos seguintes tópicos:

a) O perfil destes docentes indica que existe um investimento em suas formações com vistas à produção científica, contudo este investimento se articula com o campo de formação de cada docente. Desse modo o trabalho coletivo docente é pontual, portanto não existe consistência.

b) O perfil dos docentes destaca a postura propositiva no desenvolvimento de ações extensionistas e refletem a preocupação e o envolvimento dos docentes com o curso de Design e da Universidade Estadual do Pará.

c) O perfil do docente indica tendência de articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão, mesmo diante das dificuldades de articulação e iniciativas para um trabalho interdisciplinar.

d) O perfil dos docentes ressalta que o trabalho docente é articulado com o campo de conhecimento de cada docente. Este campo se encontra vinculado com predominância às diversas áreas das ciências exatas.

Em síntese, as reflexões que fazemos são alimentadas pela imagem de um perfil docente que se traduz por um docente-pesquisador que tem concentrado sua área de atuação em campos específicos do design e investido na formação e, por conseguinte, na qualificação nessas áreas. Estão envolvidos em pesquisas, mas de forma restrita, mesmo assim socializam os resultados de sua produção através de publicações.

É um perfil que expressa a identidade profissional do docente e contribuiu à elucidação e caracterização de suas representações sociais sobre o seu trabalho nutrindo com informações as temáticas analíticas apresentadas neste estudo.

#### **4.2- ELUCIDAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE OS DOCENTES POSSUEM SOBRE SEU TRABALHO NO CURSO DE DESIGN**

Esta fase de nosso estudo nos permitiu caracterizar as representações sociais dos docentes sobre seu trabalho no curso de Design da UEPA. Desse modo, conforme já mencionamos neste estudo com a finalidade de caracterizar a objetivação e a ancoragem dos processos formadores dessas representações apresentaremos os universos consensuais nos quais as representações são construídas e partilhadas.

O mentor da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2009) considera a existência na sociedade contemporânea de dois universos de pensamento quais sejam: o universal e o reificado. Segundo ele, estes dois universos são opostos e separados e ambos determinam em diferentes níveis de complexidade e em função de cada cultura e de cada indivíduo a dinâmica de seus pensamentos e ações manifestos e latentes.

No pensamento reificado circulam as ciências que trabalham com o rigor da objetividade em função de teorizações abstratas e hierarquizadas. Enquanto que no universo consensual se encontram as práticas interativas do cotidiano que produzem saberes que constituem as representações sociais (GUARESCH, 2003).

Nesta lógica de pensamento, as representações sociais se constituem em um contexto compromissado com saberes que surgem da partilha de um grupo para orientar as práticas dos sujeitos pertencentes a ele. Assim sendo, os saberes do senso comum são valorizados uma vez que são relevantes para determinar e orientar a vida dos sujeitos.

Os dois elementos que participam ativamente da construção de representações sociais de um grupo ou de alguém pertencente a ele sobre alguma coisa ou um acontecimento são a objetivação e a ancoragem. Estes dois elementos dinâmicos e interatuantes promovem a familiarização de algo desconhecido para um grupo. Esse processo de tornar familiar algo desconhecido ou estranho é feito pela utilização de saberes constituídos anteriormente que por associação o pensamento se apropria do objeto. Esta apropriação gera saberes que reunidos aos anteriores formam a imagem



mental do objeto e o seu significante. A imagem mental corresponde à objetivação e o significante, “o sentido atribuído pelo grupo que confere ao objeto o estatuto de realidade” (MOSCOVICI, 2009, p.58).

Para a localização das objetivações e das ancoragens que dão corpo às representações sociais que os intérpretes da pesquisa possuem sobre o trabalho docente no curso de Design nos utilizamos dos conteúdos manifestos nas histórias profissionais desses sujeitos para compreender as tessituras da constituição das representações sociais inscritas no trabalho dos docentes do curso de Design.

Em síntese, essas representações sociais resultaram de interações cotidianas permeadas por crenças, ideologias e informações que orientam as atitudes e condutas dos sujeitos (MOSCOVICI, 2009; JODELET, 2002).

Ao utilizarmos a análise de conteúdo com base em Franco (2008) e, portanto adotamos procedimentos que se dividiram em 2 fases: a pré-análise e a elaboração de temáticas analíticas seguida da organização do conteúdo das entrevistas dos cinco docentes pelas unidades semânticas que correspondem a cada uma das temáticas. Muito embora tenhamos mencionado e detalhado anteriormente os procedimentos de análise consideramos necessário trazê-los em forma de síntese.

#### **4.2.1. Descrição e análise das temáticas com base nos relatos da história profissional dos docentes**

Este processo consistiu no agrupamento dos conteúdos dos relatos pelas unidades semânticas e sua distribuição pelas temáticas analíticas correspondentes a cada unidade. Estas temáticas possibilitaram o entendimento da dinâmica processual dos significados e das imagens mentais articulam os processos das objetivações e das ancoragens que constituem as representações sociais dos docentes sobre o seu trabalho no curso de Design.

Nesse processo de compreensão da construção de representações sociais de um grupo, Jodelet (2002) apresenta indagações que norteiam os três campos de estudos interdependentes que devem orientar as investigações no campo das representações sociais. Vejamos cada um delas:

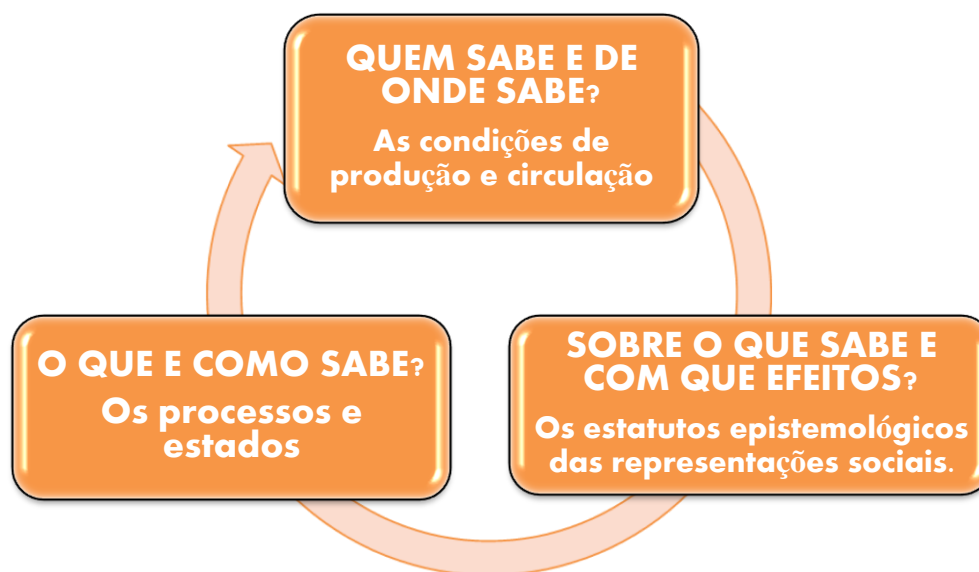
1) “*Quem sabe e de onde sabe?*” corresponde às condições de produção e circulação das representações sociais, ou seja, quem é o sujeito? No caso de nosso estudo, quem sabe? É um profissional da área das ciências exatas do ensino superior; e de onde ele sabe? Do lugar de docente do curso de Design.

2) “*O que e como se sabe?*” está relacionada à identificação dos processos e estados das representações sociais, ou seja, do que é pensado sobre o objeto. Ao articularmos estas indagações com o nosso estudo podemos dizer que se trata da compreensão da dinâmica que estas representações estabelecem no curso de Design.

3) “*Sobre o que se sabe e com que efeito?*”. Neste campo, sinalizam o estatuto epistemológico das representações sociais, ou seja, das relações entre a representação e o real, entre o pensamento natural e o científico. Estas indagações se vinculam ao nosso estudo na perspectiva das implicações que geram as representações sociais dos docentes sobre o seu trabalho no curso de Design.

Estes três campos de estudo são retomados por nós no final do estudo para apresentar as respostas da segunda e terceira indagações. O diagrama abaixo sintetiza os três campos de estudo mencionados:

Diagrama 02: Campos de estudos das representações.

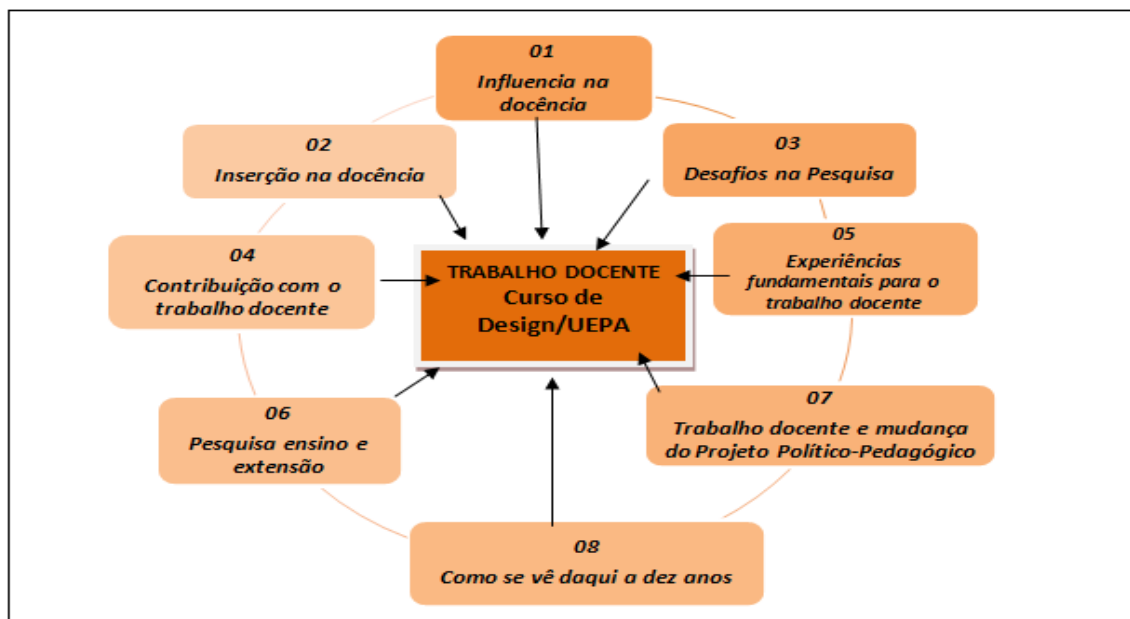


As temáticas analíticas assinalam a significação consensual que os docentes intérpretes atribuem à docência e seu trabalho.

Estas temáticas revelam: as influências desencadeadoras dos desejos desses docentes em ingressar no magistério, um acontecimento marcante na fase inicial da docência, os desafios sobre a pesquisa, as contribuições de suas formações com a docência no ensino de Design, as experiências marcantes em seus trabalhos na docência, as considerações feitas sobre o ensino, pesquisa e extensão e a articulação com o seu trabalho, as implicações da mudança do Projeto Político Pedagógico do curso nos seus trabalhos de docentes e, por fim, as perspectivas que possuem sobre o trabalho docente nesse curso daqui a dez anos.

Abaixo, para ilustração, apresentamos o diagrama sobre as sete temáticas analíticas evidenciadas no consenso dos cinco docentes do Curso de Design sobre seu trabalho docente:

Diagrama 03: Temáticas Analíticas



Fonte: Produzido pela autora, 2011.

O quadro abaixo de número doze expõe as temáticas analíticas e as unidades semânticas correspondentes:

Quadro 15: Temáticas Analíticas e as unidades semânticas correspondentes:

TEMÁTICAS ANALÍTICAS	UNIDADES DE SEMÂNTICAS
01 <i>Influência na docência</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiar (pai e sogra)</li> <li>- Necessidade de preparação para atuar no magistério</li> <li>- Necessidade financeira</li> <li>- Experiência docente em cursos de treinamento técnico</li> </ul>
02 <i>Inserção na docência</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do treinamento</li> <li>- A partir da formação pedagógica</li> <li>- A partir do trabalho técnico operacional</li> </ul>
03 <i>Desafios na Pesquisa (geral e em projeto de produto)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atualização instrumental do conhecimento do campo do Design – tecnologia</li> <li>- Falta de articulação da formação docente do curso com campo de Design</li> <li>- Falta de conhecimento no campo de Design</li> <li>- Implementação dos laboratórios</li> <li>- Uso de novas tecnologias</li> <li>- Consolidação da identidade do curso em decorrência da história do Design na região</li> <li>- Integração da formação diversificada no trabalho docente do curso</li> <li>- Acompanhamento das mudanças</li> </ul>
04 <i>Contribuição com o trabalho docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação em engenharia</li> <li>- O trabalho com desenho, modelagem e escultura</li> <li>- Atuação no campo operacional do Design</li> <li>- Especialização no campo de Design de Móveis</li> </ul>
05 <i>Experiências fundamentais para o trabalho docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho com a Pós-Graduação</li> <li>- Coordenação do curso de Design</li> <li>- Preconceitos – Ex: o aluno que não aprende é culpa do professor</li> <li>- Aprendizagens anteriores (empresa e operacional)</li> <li>- Conhecimento sobre o campo de Design</li> <li>- Trabalho de extensão</li> <li>- Implantação de ideias e modelos inadequados para o curso no seu início.</li> </ul>
06 <i>Pesquisa ensino e extensão</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restrita</li> <li>- Ausente</li> <li>- Necessita de fortalecimento</li> <li>- Início</li> <li>- A extensão já existe</li> </ul>
07 <i>Trabalho docente e mudança do Projeto Político-Pedagógico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Projeto Pedagógico reflete o curso</li> <li>- A consolidação da identidade do curso</li> <li>- A ousadia</li> <li>- Mudanças significativas</li> <li>- Delimitação das fronteiras entre Design e Arte</li> <li>- Segurança no Trabalho Docente</li> <li>- Interesses dos alunos</li> </ul>
08 <i>Como você se vê daqui a dez anos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na pesquisa</li> <li>- No doutorado / Pós-Graduação em Design</li> <li>- Prevalecendo as ideias dos docentes</li> <li>- Desenvolvimento maior na criação e nos projetos</li> <li>- Atualizado nos métodos de ensino</li> <li>- Em novos rumos no curso</li> <li>- Na produção do conhecimento no campo do Design</li> <li>- No trabalho integrado com os quatro cursos: Tecn. Agroindustrial, Eng. De Produção, Eng. Ambiental e Design</li> <li>- No trabalho em equipe</li> <li>- Envolvendo os discentes na pesquisa</li> </ul>

Fonte: Produzido pela Autora. 2012.

A seguir, abordaremos cada uma das temáticas pela significação central de cada uma das unidades semânticas, pois representam a partilha consensual não somente dos docentes intérpretes, mas dos demais pertencentes ao grupo de docentes do ensino de Design. Cumpre notar, que no estudo sobre as representações sociais de um objeto ou acontecimento o que interessa para o pesquisador são os consensos que os discursos dos sujeitos veiculam. Eles simbolizam as interações que compõem a dinâmica de um grupo. Dinâmica esta que por um lado mostra-se manifesta no discurso e por outro comparece latente, encoberta. Ela só se revela se compreendermos as entrelinhas do discurso.

### **a) Temática 01 - Influência na docência**

Esta temática reúne os sentidos que influenciaram a adesão de cada um dos cinco docentes pelo magistério. Dentre elas podemos destacar a familiar (pai e sogra): a necessidade de preparação para atuar no magistério; a necessidade financeira, assim como, a experiência na docência em cursos de treinamento técnico.

Os significados contidos nessa temática é o de que a docência se instituiu na trajetória desses intérpretes pelas influências do campo de trabalho de pessoas da família, assim como por necessidades que foram geradas na dinâmica socioeconômicas dos intérpretes.

Esse aspecto é assinalado por Nóvoa (1995, p 116) quando diz que essas influências na profissão docente se inserem no bojo das “interações que se estabelecem entre o universo profissional e os outros universos socioculturais”. Esse autor faz referência ao sentido da construção da profissão docente diante das oportunidades geradas em sociedade e mediante ao seu grupo de convivência.

As inferências que realizamos diante da temática analítica anunciada são exemplificadas nas falas dos docentes. A influência da família alimentou a definição pela docência, esse aspecto pode ser percebido na seguinte fala de um dos cinco docentes:

*Meu pai também tinha sido um professor da UNAMA. [...] nessa mesma época eu tinha conseguido um emprego na Incubadora de Empresas,*

*na UFPA, para ajudar a implantar o projeto. Aí, meu pai não queria, achou que não ia dar certo. Era melhor ser professor. Aí eu disse:” - Papai, a gente experimenta. E como meu pai sempre foi exemplo pra mim...ele sempre teve uma vida muito complicada com os filhos... eu disse: -“não posso reclamar da vida”. E eu tenho que olhar a vida que ele levava e a vida que eu levo e aí fui meio à contra gosto. (D 01).*

Outra docente anuncia que essa influência para sua atuação na docência ocorreu quando uma pessoa da família, sua sogra, animou-a para ingressar no magistério. Vejamos a fala da docente abaixo:

*[...] por intermédio da minha sogra que vivia dizendo que eu tinha cara de professora, e fiz o curso. E nesse período surgiu a oportunidade de começar a dar aula (D 05).*

Dois docentes verbalizaram que a necessidade financeira, assim como, sua atuação com treinamento técnico operacional foi determinante para sua carreira docente conforme os trechos a baixo:

*Eu fazia peças em pedras, rochas e minerais, e trabalhava com desenho e criação. Então eu tinha uma iniciação dentro da minha área e fui me inserindo aos poucos dentro do projeto do Polo do Joalheiro, a partir daí houve o meu interesse pelo ensino de Design (D 04).*

*Quando eu saí dessa empresa de design mecânico, passei a trabalhar em Cuba numa instituição desse fator design, equivalente ao Ministério. Não tem o preço de um ministério, mas equivalente. Essa instituição dirigia um instituto superior de design onde se formava design gráfico e design de produto. Eram duas especialidades dentro do curso. Era uma universidade de design com todas as regras, reitor etc. e tal. Eu passei a trabalhar lá dirigindo a área de desenvolvimento de equipamentos maquinários. Então aí completei minha formação de design porque fui professor na área de produto (D 03).*

Em síntese, a temática em análise revelou a imagem mental e sentidos correspondentes que os docentes intérpretes possuem sobre a iniciação na profissão docente no curso de Design. Ela evidencia que o campo profissional na docência em Design tem sentido como espaço de mediações entre as

situações concretas da vida cotidiana familiar e as necessidades diante de uma profissão (TARDIF, 2002).

#### **b) Temática 02: Inserção na docência**

Esta temática agrupa os sentidos que os docentes possuem sobre as suas inserções na docência. Eles revelam que os significados transitam entre as experiências profissionais advindas de uma ação relacionada ao trabalho técnico operacional às das necessidades de formação pedagógica. Estas ancoragens de sentidos se vinculam à imagem de uma formação na área de ciências exatas com experiências no campo operacional tecnológico. Desse modo, esses docentes sustentam a busca pela qualificação à docência uma vez que no trabalho com ela identificaram a diferença que existe entre o trabalho docente e o trabalho operacional mesmo que se trate de treinamento técnico.

O trabalho operacional e estritamente técnico é anunciado pela docente em seu discurso, que ainda se ancora no sentido das experiências iniciais que esta teve no campo do Design atuando numa escola técnica. Sobre esse aspecto, Contreras (2002) evidencia que no campo da profissão docente as qualidades da profissionalidade são dimensões de seu fazer profissional; de conceber e viver o seu trabalho de professor e pode se apresentar diante de um modelo formativo adotado na formação ou diante da autonomia docente em seu fazer.

Outro aspecto é a necessidade de formação qualificada à docência no ensino de Design. Apresenta-se como uma imagem com sentidos relevantes para uma das intérpretes que, ao se perceber na atuação docente, aproveita a oportunidade de qualificação pedagógica que se torna viável para ela. O sentido de seu discurso foi o de qualificação de seu trabalho na docência.

Sobre esse aspecto, salientamos que a formação do docente em Design ao longo da história sempre esteve atrelada às necessidades do mercado e ao processo de industrialização, como já anunciamos neste estudo no capítulo 2, e não se preocupou com os aspectos pedagógicos.

Niemeyer (1989) enfatiza que as primeiras escolas de Design nascem da crescente atividade econômica e naquela época, em 1963, não existiam docentes com formação em Design para atuar no mercado brasileiro, e alguns deles vieram da Europa.

Tardif (2002) afirma que o saber docente está relacionado com a pessoa e sua identidade profissional. Ele se constrói em nessa trajetória, inclusive na qualificação da formação do docente.

As falas abaixo dos docentes demonstram as nossas inferências sobre a temática:

*Foi pelo fato de ter trabalhado como instrutora no CEFET, e ensinava como operar o instrumento e trabalhar com o artesanato mineral. Depois fui trabalhar como docente no ensino superior, na Universidade Estadual (D 04).*

*Na realidade eu nunca me vi professora. E apareceu a oportunidade de fazer um curso de formação Pedagógica – Formação Pedagógica para o magistério na educação Profissional –, na Unama, de um ano e meio que era direcionado para os cursos que não tinham licenciatura e eu achei interessante e quis fazer (D 04).*

Em síntese, as imagens e os sentidos dos docentes estão relacionados com o primeiro contato deste com o curso e suas experiências são oriundas de uma área estritamente tecnológica e, que os faz ir em direção da qualificação docente.

### **c) Temática 03: Desafios na Pesquisa**

Esta temática versa sobre os desafios que os docentes vivenciaram na dinâmica do curso em relação à pesquisa. A imagem mental desta temática agrupa-se em quatro aspectos, sendo eles: a necessidade de atualização instrumental do conhecimento no campo do Design; a falta de articulação da formação docente e de conhecimento no campo de Design; espaço qualificado nos laboratórios para uso das novas tecnologias. Outra imagem está relacionada à consolidação da identidade do curso em decorrência da história do Design na Região Norte e da formação diversificada do quadro de docentes.



Percebemos que os docentes se expressam com desejo de desenvolver um trabalho assentado na pesquisa, cuja produção de conhecimento em design responda às necessidades de atualização do curso diante das inovações tecnológicas e comunicacionais. Neste sentido, Minayo defende que ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida e veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. O que esta autora trata é “de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação” (MINAYO, 2001, p. 14).

A realidade do curso se revela nas imagens que os docentes nos apresentam nesta temática e nas indicações ancoradas nas “faltas” e no “desejo” diante da pesquisa. Falta de condições infraestruturais à qualidade do trabalho docente que permitiria desenvolver seu trabalho com pesquisa tanto diante de aspectos mais gerais quanto a pesquisa em produto. E, o desejo de formação docente que possibilite a compreensão da natureza do campo de conhecimento em Design, seja em seu caráter prioritariamente instrumental ou diante de uma formação que permitisse a unidade de conhecimento frente à diversidade de áreas de que trata a natureza do curso.

Os sentidos que compõem a imagem dos docentes se referem ao desejo de uma identidade no curso que estivesse relacionada ao que Monat, Campos e Lima (2010) nos falam quando remetem às dificuldades ainda existentes de se abordar a definição do campo do design. Para esses autores, existe uma unidade de sentido nessa área e a pesquisa pode favorecer a construção dessa unidade, uma vez que a identidade do curso reflete uma diversidade de conhecimento.

Nossas inferências retomam as imagens e aos sentidos dos docentes, como podemos ver na fala abaixo. Para o intérprete, o desafio na pesquisa se dá no momento em que se percebe interessado em ver a pesquisa consolidada no curso e que não há resposta para essa expectativa. Vejamos na fala a seguir:

*Quando entrei aqui, isso era um escolão muito pior que hoje. Hoje a gente tem um escolão... mas era muito pior. Escolão que eu falo era porque o foco era só no ensino. Eu conversava com o pró-reitor de*

*pesquisa, e ele não entendia o que era pesquisa, qual a importância da pesquisa pra universidade. Eu falava com o reitor, ele não alcançava isso. Eu ficava muito angustiada. Então logo que começou a implantação de curso de design, eu pensei: não adianta eu chegar muito forte falando de pesquisa agora, porque o pessoal não vai... vai ter rejeição (D 01).*

Outra fala sobre a temática remete ao fato de que o docente vê a possibilidade de articulação que pode existir entre a pesquisa de produto e seu campo mais amplo diante da produção de conhecimento no curso, como podemos ver na fala abaixo:

*Eu acho que a parte de produto é que a gente tem que dar mais ênfase. É o que eu venho buscando quando eu percebo que existe algum aluno que tem esse interesse. E quando a gente tem algum projeto, algum concurso pra participar, a gente tenta trazer isso pro lado da pesquisa, e vice-versa (D 02).*

Essas falas manifestam o desafio do trabalho docente diante da pesquisa no curso, seja ela de produto ou no âmbito mais geral e científico, mas também refletem o sentido de aprofundamento sobre a natureza da produção de conhecimento no campo de conhecimento do design.

#### **d) Temática 04: Contribuição com o trabalho docente**

A formação docente e suas experiências profissionais em diferentes áreas reúnem as imagens centrais dos docentes nesta temática. As imagens são: formação em engenharia; o trabalho com desenho, modelagem e escultura; atuação no campo operacional do Design e especialização no campo de Design de Móveis.

A significação que os docentes conferem aos saberes de sua formação e aos das experiências profissionais traduzem, sobretudo, que estes percebem que as diferentes áreas de formação constituem o campo de conhecimento do design e se reflete diretamente em seu trabalho docente. Porém, os docentes não partilham entre si essas imagens e se ancoram num ensino de Design sustentado nas suas formações específicas.

Sobre esse aspecto Couto (2008) diz que o design nasceu da necessidade de estabelecer uma relação entre diferentes saberes e diferentes

especializações e que na atualidade tem sofrido as exigências de um olhar mais abrangente em sua natureza e seu ensino.

Pimenta e Anastasiou (2002) e Candau (1997), consideram que quando os docentes chegam para atuar na Universidade, trazem uma imagem do que é ser professor e estas são experiências construídas na formação acadêmica especializada e que muitas vezes guiaram sua profissionalidade. Podemos perceber essa dinâmica nas falas de três docentes abaixo:

*Minha graduação é Engenharia, ela ajuda a gente a ser muito objetivo. Eu vejo hoje o Engenheiro Mecânico trabalhando muito próximo do Design. [...] . Aí comecei a entender o que era o design [...] isso me ajudou muito. Eu faço muito essa analogia da Engenharia Mecânica está para o Design, assim como a Construção Civil está para a Arquitetura, Eu acho até mais, a Engenharia Mecânica está mais próxima de Design porque eu não vejo tanto conflito como a gente vê entre arquitetura e a Engenharia Civil (D01).*

*Eu sou formando engenheiro mecânico. Tive experiência numa empresa .... Era uma universidade de design com todas as regras, reitor etc. e tal. Eu passei a trabalhar lá dirigindo a área de desenvolvimento de equipamentos maquinários. Então aí completei minha formação de design por que fui professor na área de produto (D03).*

*Fiz Edificações na Escola Técnica e depois fiz Arquitetura, mas minha área dentro da Arquitetura sempre foi Interiores/Móveis. Eu sempre gostei, pois estagiava em Moveleira e eu sempre fui por esse caminho. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer especialização em Design de Móveis e na realidade foi nessa especialização que eu fui ver o que era o Design, pois nós Arquitetos temos uma visão meio equivocada. E a especialização me ajudou muito com relação a minha vida docente. Todo material inicial que eu construí para minhas aulas, tudo teve base no material da especialização (D05).*

Inferimos que os sentidos que os docentes atribuem às imagens de sua contribuição ao seu trabalho estão assentados nos saberes de sua formação inicial que imprime as suas práticas um olhar para o campo de design a partir de sua especificidade de área.

#### **e) Temática 05: Experiências fundamentais para o trabalho docente**

Os sentidos sobre as experiências marcantes dos docentes ao longo de seu trabalho no curso de Design estão articuladas nesta temática. Entre elas

estão as seguintes imagens: trabalho com a Pós-Graduação; coordenação do curso de Design; preconceitos – o aluno que não aprende e culpa o professor; as aprendizagens anteriores (empresa e operacional); conhecimento sobre o campo de Design; trabalho de extensão e a implantação de ideias e modelos inadequados para o curso no início do mesmo.

Os sentidos que os docentes atribuem a essa temática é o de que as experiências marcantes contribuíram para as mudanças de suas posturas e para a dinâmica de seu trabalho. Essas mudanças vinculam-se às relações com a gestão; com as dinâmicas em sala de aula na relação com seus alunos, e ainda, na tomada de consciência sobre a necessidade de construção de conhecimentos específicos dos campos de design para a consolidação de uma identidade para o curso e para o trabalho docente. Tadif (2000) e Gauthier (1998) consideram que esses aspectos são formas de resignificação que confere ao sujeito a transformação de si mesmo *em e pelo* trabalho.

Entre as falas que traduzem as imagens desta temática destacamos a se vinculam às mudanças nos aspectos das experiências na Pós-Graduação e relações com os alunos, destacamos:

*Quando eu era [professor] pós-graduado de curso, lembro bem, eu era professor da disciplina Projeto de Produto e coordenador de curso. E tinha lá um grupo de alunos completamente apáticos. Aí eu fazia de tudo pra estimular os meninos [...] Eu aprendi que se quando o aluno não quer aprender, o professor pode sapatear na frente, não adianta. Mas eu achava que, se o aluno não aprende, a culpa era minha. É até uma cultura aqui na UEPA, de que se o aluno não aprendeu, não assimilou, a culpa é do professor. Não sei de onde veio essa ideia, marcante para minha atuação hoje. E eu incorporei isso pela falta de vivência profissional. Foi difícil superar essa visão. De achar os meninos estão apático porque eu... Mas depois eu vi que neste processo o aluno tem que estar disposto a aprender (D 01).*

*Então eu acho que esse foi o fato mais marcante. Eu perceber o quanto eu poderia contribuir com essas coisas assim, auxiliando alunos a desenvolver projetos, com o meu conhecimento na área de materiais também, que naquela época era, vamos dizer assim, empírico. Depois que eu fui fazer mestrado, fui conhecer mais. Eu acho que esse é o fato mais importante que me fez permanecer no curso foi eu perceber que seria útil (D 02).*

Sobre as transformações no campo do conhecimento de design e a identidade do curso apresentamos as falas abaixo:

*A gente tinha um problema de identidade muito grande. Porque, como não tinha história no estado a respeito do Design, e o Design era muito glamourizado por outros...não digo por outros profissionais, mas a mídia glamouriza muito e acaba distorcendo. [...] Esses problemas todos fez com que a gente não tivesse identidade, e também é um curso novo. E aí a gente paga o preço disso. Isso gerou muitos erros, a gente copiou ideias, e modelos que não eram adequados pra gente. Mas isso foi bom pra gente ter uma ideia, sair de algum lugar (D 01).*

Em síntese, as imagens e sentidos que docentes atribuem a esta temática indicam que suas experiências favoreceram mudanças significativas a ao perfil do docente e, por conseguinte do conhecimento produzido por este e contribuição de uma identidade para o curso.

#### **f) Temática 06: Pesquisa, ensino e extensão**

Esta temática articula o pensamento dos docentes acerca das várias instâncias da pesquisa no ensino de Design e apresenta imagens como: restrita; ausente; necessita de fortalecimento; início; e a extensão já existe.

Os significados contidos nas imagens manifestas como restrita e ausente anunciam a carência de pesquisa no trabalho docente e que a falta de pesquisa não favorece a construção de uma identidade no campo de design.

Percebemos que as ancoragens dos docentes sobre as imagens reveladas indicam que estes têm preocupação com um trabalho docente assentado em pesquisa e reivindicam essa condição. Sobre esse aspecto Niemeyer (2001) considera que o valor da pesquisa nos cursos de Design está relacionado ao avanço do conhecimento e a definição de área de atuação profissional. Que o ensino é indissociável da pesquisa e que desde o momento em que se faz a composição do corpo docente, já devem ser identificadas as linhas de pesquisa que poderão vir a ser desenvolvidas na instituição, que para ela deve envolver professores e alunos, num processo viável e estimulante.

Nossas inferências acerca da temática analítica podem ser percebidas nas falas dos intérpretes. Sobre a carência de pesquisa que se revela diante da existência de potencial para a mesma no Estado do Pará e

que, mesmo assim, a Universidade não tem investido em pesquisa, destacamos a seguinte fala:

*Agora outras coisas que são graves, mas acho que é uma questão de tempo, é que a gente ainda faz pouquíssima pesquisa. A gente tem muito espaço e potencial pra pesquisa aqui no Estado, tem muita coisa pra fazer (D 01).*

A fala de um dos cinco docentes que anuncia a falta de pesquisa relacionada a identidade do curso e a desvalorização materiais e processos de realidade local, pode ser percebida no trecho abaixo:

*É, a gente vê pelos próprios trabalhos dos alunos uma falta de identidade que eles têm, por conta desta ausência da pesquisa. Tem uns tipos de trabalhos que parece que estão imitando os italianos, os paulista, a gente vê que não tem identidade. Já foi pior. Havia um preconceito muito grande dos alunos de projetar em madeira. Eles achavam que madeira, hum... Eu dizia: - Ó, madeira tem aqui. Ótimo, vão aproveitar isso! E eles diziam: - Credo, madeira! Isso já mudou, mas porque eles participaram de eventos que é algo positivo, pro lado dos alunos. Eles participam de muitos eventos fora, aqui não. E eles vêm a importância. Eles vêm que nosso curso não é ruim. E eu acho, como falei, é preciso fazer mais pesquisa e extensão (D 01).*

Outro docente revela que há necessidade de garantir o tripé pesquisa, ensino e extensão para atingir resultados concretos e, ainda, articular a produção em pesquisa às atividades nos laboratórios. Vejamos a fala do docente abaixo:

*Sobre essa questão ainda temos que trabalhar muito. O curso de Design, especificamente nessas questões eu acho que elas são mais fortes do que eram antes, mais evidentes. Estamos vendo a necessidade de juntar esses três pilares, porque o curso de Design precisa de resultados, resultados visíveis, que se transformam em produto. Então não tem como a gente atingir esses resultados sem trabalhar conjuntamente esses três pilares, no caso ensino, pesquisa e extensão. Claro, sem deixar de envolver a questão de laboratórios, uso de novas tecnologias [condições de infra-estruturas]. O design tá sempre exigindo isso (D 02).*

Indicam ainda que o ponto de partida para a mudança em pesquisa no curso tem se dado com as reorientações do Projeto Político-Pedagógico e que,

mesmo o curso sendo novo, a tradição em pesquisas na UEPA se dá no âmbito da extensão em função da interiorização. Como verbalizam três dos cinco docentes:

*Sobre essa questão [...] depois de quatro anos encontrei a grade curricular muito melhorada. Fundamentalmente acho que o ponto forte da grade atual é que o estudante sai melhor preparado [...] As linhas de trabalho estão bastante arredondadas e há preocupação em garantir a pesquisa, acredito que o estudante que sai aqui da UEPA não tem nada a deixar a nenhum estudante de outra Universidade, embora nossa Universidade seja relativamente, nosso curso seja relativamente novo (D 03).*

*A UEPA é bastante extensionista, pela interiorização dos cursos. Eu penso que o Design continua muito voltado ao ensino, mas já está nessa perspectiva de Extensão e a pesquisa seria o terceiro do tripé, que a Universidade necessita fortalecer. E penso que precisamos fortalecer mais a pesquisa, nós fazemos ainda mais Ensino (D 04).*

*Hoje a pesquisa e a extensão são coisas que estão começando a acontecer, dentro do curso. Se esse novo Projeto Político Pedagógico conseguir ser executado do jeito que a gente está pensando. Acho que o aluno vai conseguir enxergar essa relação com a pesquisa, com a extensão, a interdisciplinaridade, a relação do conhecimento com a realidade e fazer com que o Design seja aplicado na realidade como forma de extensão da pesquisa, porque tem muita coisa a ser feita dentro dessa área (D 05).*

A temática analítica apresentada sintetiza a imagem mental e sentidos articulados que os docentes possuem sobre a pesquisa, o ensino e a extensão em seu trabalho docente. Evidenciam estas imagens em três momentos: um primeiro momento de total carência de pesquisa diante de uma prática centrada apenas no ensino; outro momento em que se percebe a indicação da pesquisa com as mudanças das reorientações curriculares e, por fim, a percepção da existência de uma ação com predominância da extensão nas instâncias da Universidade.

#### **g) Temática 07: Trabalho docente e mudança do Projeto Político-Pedagógico**

Esta temática agrupa os sentidos que os docentes intérpretes possuem acerca do trabalho docente e a mudança do Projeto Político-Pedagógico.

Revelam significados que expressam as expectativas dos docentes e discentes. Essas ancoragens de sentidos se vinculam a uma imagem diante do sentimento de consolidar uma identidade, ser ousado e transmitir segurança.

A expressão da mudança desejada e das expectativas respondidas que congrega esta temática analítica é um indicador inicial presente na fala dos docentes a considerar que as mudanças Projeto Político-Pedagógico são bastante recentes. Niemeyer (2001) ao fazer reflexões sobre o ensino superior de Design no Brasil evidencia que, na criação de um curso de nível superior deve-se pensar que um projeto educacional e pedagógico consistente deva favorecer as bases sólidas para os 35 anos futuros de exercício profissional. Na mesma direção se posiciona Bomfim (2008) quando discorre sobre esse aspecto e anuncia que a história do ensino do Design no Brasil, está em construção e seu delineamento mais preciso requer tempo.

As falas abaixo demonstram a nossa inferência sobre a temática. Questões que se vinculam a ousadia e a identidade fortalecida no curso são verbalizadas por três docentes:

*E aí eu entrei. A gente tinha contratado uma consultoria, e eu trabalhei junto com este consultor na montagem do projeto pedagógico do curso. [Primeira versão do projeto do curso, 1999]. Eu acho que o projeto [Versão do Projeto Político Pedagógico 2010] reflete o fortalecimento da identidade. A gente tinha um problema de identidade muito grande. Porque, como não tinha história no Estado a respeito do Design, e o Design era muito glamourizado por outros [...] Esses problemas todos fez com que a gente não tivesse identidade, e também é um curso novo. [...] Aí eu vejo, infelizmente, que dos nossos quatro cursos, eu acho que é o curso que tem mais identidade. Apesar dos problemas que agente tem, é o curso que tem mais identidade, mais personalidade é o que o projeto pedagógico melhor reflete. Eu o acho ousado em alguns momentos em que ele toma algumas inovações, como o próprio Design exige (D 01).*

*Eu passei por dois projetos. Quando eu entrei era um projeto, mas eles estavam transitando para o que está em vigor hoje. O curso tinha uma feição muito forte às artes e engenharia. Eu penso que o projeto foi feito primeiro por uma consultoria externa sem o conhecimento da nossa região, então ele estava muito ligado a outra realidade. A nossa realidade de ter materiais diferenciados e trabalhar em cima desses materiais foi deixado de lado. Então eu acredito que foi muita experimentação, todo mundo estava numa fase de experimentação em relação ao design. Hoje em dia eu vejo uma firmeza maior nos*



*professores, nós já conseguimos nos aproximar mais dos alunos, mas faltam algumas coisas ainda (D 04).*

*Eu vejo que o novo Projeto Político Pedagógico como resultado de um trabalho coletivo e eu participei dele. Tentamos trazer a nossa experiência ao longo do curso identificando o que era preciso fortalecer no curso. Fizemos um diagnóstico para a atualização conforme as diretrizes nacionais, mas também esse projeto foi construído a partir de nossa realidade, como a relação pesquisa, ensino e extensão mais fortalecida. As potencialidades locais consideradas (D 05).*

Dois docentes indicam que as mudanças respondem às suas expectativas, demonstram mais segurança e campos de conhecimentos foram delimitados. Vejamos as falas abaixo:

*[...] com mudanças de projetos pedagógicos, algumas transformações em outras disciplinas, pra sair um pouco da parte artesanal também. Eu acho que isso evolui bastante. Faz com que a gente tenha agilidade na execução do projeto, com resultados mais eficientes, mais qualidade. [...] com as condições que a gente tem aqui no momento. Criação de novos laboratórios, a gente vai poder agilizar isso, fazer muito mais experimentações... aí com certeza vai avançar bastante (D 02).*

*O curso tinha muita ênfase na parte tecnológica, mecânica. E uma coisa que mudou, eu acho que em relação à inserção de novos conceitos. A mudança do próprio significado do design. O design não ser aquela ideia que vem da revolução industrial. Então essa fronteira do design com a arte hoje é vista muito melhor do que antes, pois se negavam. Essa mistura com alguns professores com formação diferente, formação de engenheiro mecânico possibilitou uma nova visão, uma visão mais nova do design, eu acho que isso é que foi o positivo (D 02).*

A temática analítica revelou imagens e sentidos dos docentes acerca do Projeto Político Pedagógico de forma positiva em relação às suas expectativas e às mudanças necessárias à consolidação da identidade do curso.

#### **h) Temática 08: Como se vê daqui a dez anos**

As novas expectativas a respeito das mudanças geradas e o engajamento no trabalho docente com pesquisa articulam as imagens nesta temática. Anunciam significados que remetem ao perfil de docente-pesquisador, à atualização e qualificação; indicam novos rumos, trabalho integrado e articulação entre os cursos.

As imagens mencionadas ancoram o sentido de que os docentes projetam suas vidas profissionais e veem seus anseios respondidos com um trabalho motivante com a pesquisa. Sobre esse aspecto Gatti (2011) revela que a imagem que o docente tem de seu trabalho se apresenta como resposta ao modo pelo qual este age, expressada como eixo da sua constituição pessoal. A relação coletiva é influenciada por aspectos como motivações, interesses e expectativas diante da construção de seu perfil profissional e as relações que estabelece com os valores sociais e culturais em que está imerso.

Nossas inferências podem ser percebidas nas falas destacadas abaixo:

*Eu sinceramente queria daqui a dez anos estar fazendo pesquisa. Queria estar longe da gestão, eu comento muito que eu ando assim entre cansado e desmotivado com a gestão. Às vezes que eu tenho tempo para estudar, pra preparar uma aula melhor. Aí eu acho que ta faltando eu voltar pra pesquisa. Então eu queria estar na pesquisa, já doutor, fazendo pesquisa... Seria basicamente isso (D 01).*

*Então, com as mudanças que estão acontecendo eu acho que a gente vai poder entrar num período onde as ideias vão prevalecer mais. Onde os projetos vão ter um resultado mais eficiente e vai ser dada mais velocidade na parte de criação dos projetos e eu me vejo assim, em crescimento junto com tudo isso. Junto com a própria evolução do curso, contribuindo, aperfeiçoando mais os métodos de ensino, buscando novos caminhos pro design. Eu me vejo assim, sempre aprendendo mais, sempre me atualizando como designer, como professor (D 02).*

*Cheio de netos e de bisnetos [risos]. Ah, na realidade, enquanto eu realmente ainda não ultrapassei a idade de aposentadoria. Enquanto eu tiver saúde, e graças a Deus eu tenho, eu vou continuar. Eu me vejo daqui a dez anos, não tanto diretamente associado com o trabalho de ensino e graduação. Em cursos, digamos de especialização e de pós-graduação, se porventura a gente vir a consolidar alguma pós-graduação de design. Mas em dez anos eu me vejo aqui de novo (D 03).*

*Eu me vejo fazendo pesquisa, botando essa pesquisa em prática diante da sociedade. E espero que o curso cresça muito em produção de conhecimento. Nós temos muito campo aqui no nosso estado que faltam ser explorados na pesquisa, e que podem ser vinculados ao design. Eu também penso que como estamos no Centro de Tecnologia com quatro cursos – Tecnologia Agroindustrial, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental e Design - que tem tudo a ver. Eles podem trabalhar juntos. Eu penso assim que esses cursos podem se integrar mais e conseqüentemente todos nós vamos crescer (D 04).*

*Totalmente envolvida com a pesquisa. Acho que a gente vai ter quebrado essa departamentalização das disciplinas. Eu acho que se nós tivermos acabado com esse negócio de disciplina e, se ver como área do conhecimento, onde cada um entrasse no seu momento. Acho que estaremos trabalhando mais em equipe, em conjunto. Os alunos estarão mais envolvidos com a pesquisa. Mas isso é um papel dos professores, que quando a gente começa a incentivar desde cedo, eles vão tendo interesse. Vejo-me dedicada a pesquisa e dedicada a UEPA (D 05).*

Em síntese, a temática analítica revelou a imagem mental e os sentidos correspondentes sobre como os docentes se veem daqui a dez anos no curso. Evidenciam que estão envolvidos no trabalho docente como pesquisadores e que as expectativas de mudança da relação com seu objeto de conhecimento e as relações coletivizadas os motivam a esse envolvimento.

As oito temáticas analíticas, resultado do agrupamento das falas de cada um dos entrevistados pelas unidades semânticas, possuem relações intrínsecas e, se expressaram pelo conteúdo formado por imagens, atitudes, informações e sentimentos que os docentes possuem sobre seu trabalho, como anunciado anteriormente no diagrama 3: Temáticas Analíticas.

As temáticas analíticas remetem ao conceito de objetivação e ancoragem que são os meios de familiarização dos sujeitos com o objeto em estudo e estas são claramente perceptíveis nos resultados das análises apresentadas no decorrer deste capítulo.

Diante dos resultados obtidos na elucidação e caracterização das representações sociais que os docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design, apresentamos as seguintes reflexões:

1) As influências e as inserções na docência desses intérpretes se constituem em espaço de mediações que mobilizam as situações concretas da vida cotidiana familiar, indo para outras áreas da vida no coletivo social. Essas mediações desencadeiam processos de partilhas relevantes à profissionalidade.

2) Os desafios do trabalho docente se manifestam na articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão. Os docentes destacam também: o investimento na pesquisa no campo de conhecimento específico do design; a

problematização e a caracterização do trabalho docente no curso; e a formação nesse curso para a consolidação de sua identidade.

3) Os docentes projetam suas aspirações para o decorrer dos dez anos no curso de design da seguinte forma: o desenvolvimento e investimento permanente na pesquisa e a continuidade na formação de alguns docentes com a pós-graduação; delineamento do campo de conhecimento específico do design; consolidação da identidade do trabalho docente e do curso.

As considerações que tecemos a partir das representações sociais dos docentes apresentam-se como um desenho a ser delineado, que precisa ser compreendido desde o seu esboço inicial. É um desenho que reflete que os sujeitos alvos devem tomar para si esses desafios de seu trabalho docente, inerente ao curso de Design e, desse modo, superar as impossibilidades do campo de suas formações para que possam em uma ação coletiva e consensual empreender esforços na construção de conhecimentos específicos do campo de design com vistas à consolidação da identidade do curso e do trabalho docente.

## 5 – DESENHO INCONCLUSO

Chegarmos até aqui foi como se retornássemos de uma viagem. De alguma forma este sentido esteve presente nesse percurso acadêmico que finalizamos. No entanto, o final se revela para nós como um desenho inconcluso que necessita de continuidade. As palavras nos avisam que é chegada a hora de elas nos deixarem. Nesses anos, nos quais nos propusemos ao doutorado, nossa dileta companheira foi o conjunto delas, as palavras. Procuramos nos livros, nos documentos, nas referências teóricas metodológicas, nas orientações, nas entrevistas com os docentes, aquelas palavras precisas que pudessem abraçar o objeto da nossa pesquisa qual seja: as representações sociais sobre o trabalho docente do curso de Design na perspectiva dos docentes desse curso.

O caminho que fizemos, além de contemplar as entrevistas com os cinco docentes sobre o trabalho que realizam no curso de Design, nos proporcionou aprendizados e o exercício de pesquisar, fundamentais para que pudéssemos retornar de nossa viagem acadêmica.

Em todas as fases de elaboração do texto e da empiria, o silêncio, a observação e a escuta nos acompanharam para que pudéssemos nos aproximar daquelas palavras que dessem conta dos objetivos desenhados, e assim encaminhar tanto o texto quanto a metodologia que adotamos.

As representações sociais de docentes sobre o trabalho docente no curso de Design se constituíram, para nós, em um estudo importante ao pensarmos sobre o cenário social das demandas que exigem do docente a ressignificação do seu trabalho e, portanto, de sua identidade de docente.

Ao final da leitura dos sentidos das oito temáticas analíticas que agrupam a centralidade dos significados consensuais que os docentes intérpretes atribuem ao seu trabalho no curso de Design, foi possível identificarmos a dinâmica que estas representações estabelecem no curso de Design. Desse modo, atingimos o segundo campo de estudo processual ao respondermos a indagação “*O que e como se sabe?*” (Jodelet, 2002) relacionada à identificação dos processos e estados das representações sociais, ou seja, o que é pensado sobre o objeto.

Esses processos e estados das representações sociais de docentes sobre o próprio trabalho no curso de Design se vinculam ao contexto histórico no qual esse curso teve início e aos seus protagonistas, docentes oriundos da área das ciências exatas. Alguns, naquela época (1999 a 2002) complementaram suas formações fora do Estado, no campo operacional tecnológico, sobremaneira, em uma das especialidades do Design. Outros permaneceram em Belém para complementarem as suas formações, aliados ao trabalho operacional. Esses docentes foram, por assim dizer, os fundadores do curso de Design na Universidade Estadual do Pará.

Os conhecimentos do campo do Design que alicerçaram a fundação do curso provêm da área de ciências exatas, associados com a importação de conhecimentos do campo do Design, sobretudo os das Regiões Sul e Sudeste do país. Na Região Norte, a exemplo Belém, o processo histórico sobre o campo de conhecimento do Design ainda não se iniciou. Com efeito, a problematização dos conhecimentos específicos desse campo ainda está por vir. Deles dependem: a definição desse campo de conhecimento, suas adaptações ao levar em conta as diferenças da região; o delineamento do perfil e da atuação do profissional de Design, a formação do aluno, o suporte e a interação com o curso de Design e seu Projeto Político Pedagógico.

Os docentes entrevistados apontam para a falta de identidade do profissional docente do curso de Design desta Universidade. Em decorrência disto, o contexto histórico das interações com o trabalho do docente desse curso se mantém atrelado à área de formação de cada docente.

A tríade ensino-pesquisa-extensão, no âmbito do trabalho docente e da evolução do curso de Design, permanece sem vínculo com os conhecimentos específicos do campo do Design que imprimem a ele uma identidade. Estes conhecimentos não existem. A tímida evolução dessa tríade se articula com o campo operacional da formação de cada um dos docentes.

Outro fator que podemos destacar é a dificuldade de os profissionais que integram o curso não possuírem consenso sobre os conhecimentos do campo do Design. Isto refletiu no trabalho docente e no curso, dificultando a consolidação de uma identidade. Tanto do trabalho docente quanto do curso.

Inferimos que esse conjunto de acontecimentos desde o início da fundação do curso compõe o processo histórico do curso de Design da UEPA.

Isto fez com que esse curso no seu início tivesse dificuldade de seguir um modelo de curso que logo se mostrou inadequado ao seu primeiro Projeto Político-Pedagógico. Estes fatores concorreram, não somente, para a fragmentação da identidade do trabalho destes docentes, mas também para a consolidação da identidade do curso de Design.

Reiteramos que as dificuldades e os desafios que os docentes enfrentaram, e que ainda permanecem no curso, são decorrentes de um processo histórico que se iniciou prematuramente, na medida em que o conhecimento do campo do Design ainda não havia se constituído nesta região. Nessa esteira, encontramos as imagens e os sentidos que caracterizam um curso como este, atreladas a uma fase que podemos nomear como inicial no campo do conhecimento específico. Essas imagens espelham os diversos conhecimentos com os quais cada docente de formação diferenciada articula seu trabalho docente. São as nuances de uma cultura híbrida que se instalou no seu ensinar-aprender-trabalhar docente.

Os sentidos que se vinculam a estas imagens e ao perfil dos docentes referendam, não somente, o conhecimento da formação específica de cada um. Mas também fornecem a cada um desses docentes a segurança e a identidade do seu trabalho no curso de Design, uma vez que, o curso ainda não consolidou a sua identidade e, portanto, a identidade do trabalho do docente neste curso ainda se encontra por vir nas vias de construção.

Assim sendo, a compreensão da dinâmica processual do trabalho docente no curso de Design assim como os seus efeitos para com o curso nos apontam para o terceiro campo de estudo das representações sociais: “Sobre o que se sabe e com que efeito?”, na perspectiva das implicações que geram as representações sociais dos docentes sobre o seu trabalho no curso de Design dessa universidade.

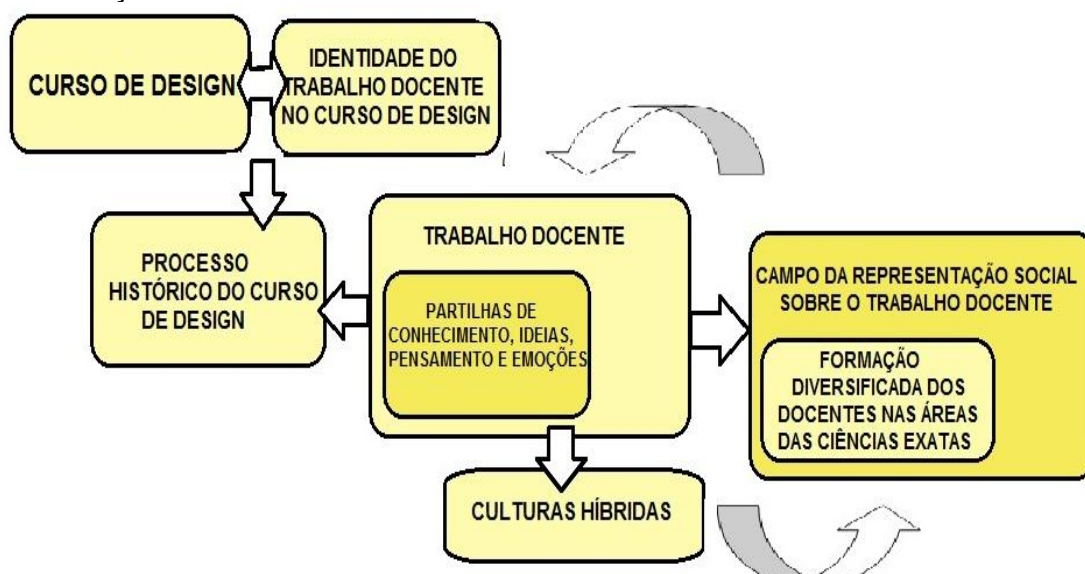
Essas representações encontram suas ancoragens de sentido na formação de cada um docente que integra o curso e no trabalho operacional tecnológico que eles realizam. O efeito delas é o de que o trabalho destes docentes se torna destituído de partilhas, práticas interativas entre os docentes e esvaziados de representações sociais que caracterizem o campo de conhecimento do Design aplicado ao curso e ao trabalho do docente.

A hipótese que levantamos no início do nosso estudo, qual seja, as representações sociais de docentes do curso de Design, encontra-se vinculada à formação de cada docente do campo tecnológico pela inexistência de conhecimentos específicos no campo de Design que consolidem tanto a identidade do trabalho docente quanto a do curso – encontra a sua veracidade neste estudo.

O objeto de conhecimento do campo do Design para esta região ainda não se constituiu no processo histórico social do curso. Sendo assim, as representações sociais dos docentes sobre o trabalho que caracteriza e identifica os conhecimentos do curso de Design não existe, uma vez que este objeto ainda não se constituiu.

O diagrama a seguir apresenta aspectos da lógica de pensamento percorrida para dizer que o processo histórico do curso de Design não nos autoriza responder a indagação título de nosso estudo:

Diagrama: 04 Aspectos da lógica de pensamento desencadeada para a constituição da tese.



Fonte: Produzido pela autora, 2012.

O diagrama, demonstrado acima, nos encaminhou para a investigação sobre as representações sociais de docentes do curso de Design sobre o trabalho docente e nos fez retornar às imagens construídas no início de nossa trajetória profissional neste curso, quando iniciávamos as primeiras



problematizações sobre o estudo em tela. Esse deslocamento nos permitiu voltar às imagens iniciais e nos perceber diante de um campo de conhecimento e de trabalho docente que ainda não se estabeleceram e nos pedem que sejam instauradas instâncias de partilhas sobre eles.

A indagação “Que Design é este?” permanece ao final de nosso estudo. É um desafio para que os docentes do curso de Design da Universidade Estadual do Pará sentem-se à mesa e partilhem do punhado de sal, do punhado de açúcar, das trocas de verbos, de palavras e ações para que decifrem a pergunta “que Design é este?”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Eleonor De Oliveira. **As Representações Sociais como base de Análise da Subjetividade na Atuação e Formação Acadêmica dos Psicólogos**. Cadernos. Pós-Graduação Em Educação. São Paulo. Vol. 2, p. 47-54, 2003. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/viewFile/1744/135>. Acessado em: 30/10/2010.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Local de publicação, v. 1, n. 23, p. 62-74, Maio/Ago. 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) et. al. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se o Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política Cultural e Educação**. Porto: Editora Porto, 2002.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 117, p.127-147, nov. 2002

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOMFIM, G. A. Posfácio. In: COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre Ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desenho Industrial: proposta para a reformulação do Currículo Mínimo**. Ano. 00f. Dissertação (Mestrado do Programa de Engenharia da Produção) - COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1978.

BONSIEPE, Gui. **A “Tecnologia” da tecnologia**. São Paulo: Edgard Blucher, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Superior: Cursos e Instituições**. Cadastro das Instituições de Educação Superior, 2010. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em 11.05.2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BRUNETTI, Márcia Elizabeth. **A educação e o compromisso ético do designer/professor**. Ano. 00f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 1999.

CANCLINI, NÉSTOR GARCIA. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CANDAU, Vera M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A didática em questão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARDOSO, Rafael. **Uma Introdução à História do Design**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

COELHO, Edilson da S. **A Multiforme Obra Artística e Intelectual de Theodoro Braga**. **Anais do III Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP**. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2007/COELHO,%20Edilson%20da%20Silveira.pdf>. Acessado em 30/09/2010.

\_\_\_\_\_. **O Nacionalismo em Theodoro Braga**. Posturas e inquietações na construção de uma arte brasileira. 2009. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Escola de belas Artes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores**. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, André Teixeira. **Pássaros de carne e lenda**: a poesia plástica de Ismael Nery e Murilo Mendes. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2008.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade**: ainda um dilema contemporâneo? **Revista FAAC. Dossiê temático Vol. 1, No 1: abr./set, 2011**. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/issue/view/1>. Acessado em 30/01/2011.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre Ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.

\_\_\_\_\_. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a natureza e a vocação Interdisciplinar do Design. In: LIMA, Guilherme Cunha (Org.) **Textos selecionados de design**. Rio de Janeiro: PPDESDI, UERJ, 2006.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis; RJ: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Aldrin M. Prefácio a guisa de crônica. In: NUNES, Benedito; HATOUN, Milton. **Crônica de duas cidades: Belém – Manaus**. Belém: Secult, 2006.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção: Ecumenismo e Humanismo, 5).

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Sidney Fernandes de. Ensino e Pesquisa em Design: Ranços e Avanços. In: LIMA, Guilherme Cunha (Org.). **Textos selecionados de design**. Rio de Janeiro: PPDESDI, UERJ, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Influência de Tradições Acríticas no Processo de Estruturação do Ensino/Pesquisa de Design**. Ano. 374f. Tese (Doutorado em Ciências em engenharia de produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: Possibilidades e procedimentos. São Paulo: USP; Imprensa Oficial, 2002.

GAUTHIER, Clermont (et. al.), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

GUARESCH, Pedro. Sem dinheiro não há solução: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In *Textos em Representações Sociais*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003 pp. 191-225.

HATADANI, Paula da Silva; ANDRADE, Raquel Rabelo; SILVA, José Carlos Plácido. Um estudo de caso sobre o ensino do Design no Brasil: A Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 9., 2010, São Paulo, **Anais e/ou Resumos...** São Paulo: Publicador, 2010. p. 21.

HERKENHOFF, Paulo. **Brasil Marajoara**: a modernidade das Artes Decorativas. Disponível em: <http://www.frmaiorana.org.br/1993/c03.html>. Acessado em 30/11/2010.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDINI, Tatiana Savoia; PASSIANI, Enio. **Jogos habituais**: sobre a noção de habitus em Pierre Bourdieu e Nobert Elias. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007, Campinas, SP. Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007.

LEMOS, M. B. et al. A nova configuração regional brasileira e sua geografia econômica. **Estudos Econômicos**, v. 33, n. 4, p. 665-700, 2003.

LÖBACH, B. **Design Industrial**: base para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgar Blücher, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MARTELETO, Regina Maria e RIBEIRO, Leila Beatriz. **Informação e construção do conhecimento para a cidadania no terceiro setor**.

Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000805/01/T153.pdf>. Acessado 23/10/11.

MACIEL Marcos. A. E. **Desenho Industrial e Desenvolvimentismo. As relações sociais de produção e o ensino do Design no Brasil**. Ano. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MARTINS, Maria M. A., “**O Poder da Imagem das Organizações Empresariais**”. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais) - Instituto de Ciências do Trabalho e Empresa, Lisboa, 1998.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOKARZEL, Marisa. Aquarelas de Manoel Pastana: Documento-matriz de um design Brasileiro. **Boletim do Sistema Integrado de Museus**, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 404 p.

MONAT, André Soares ; CAMPOS, Jorge Lucio de ; LIMA, Ricardo Cunha . Metaconhecimento - Um esboço para o design e seu conhecimento próprio. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 03, p. 01-12, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/monat-campos-lima-metaconhecimento.pdf>. Acessado em: 22/12/2010.

MORAES, Dijon De. **Análise do Design Brasileiro: entre mimese e mestiçagem**. São Paulo: Edgar Blucher, 2006.

\_\_\_\_\_. Manifesto da razão local – a multiculturalidade como novo cenário para o design In: LAGES, Vinicius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

MOREIRA, A. F & Candau, V.M (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

NICOLACI, da Costa, A., LEITÃO, C., and Romão-DIAS, D. “Como conhecer usuários através do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS)”. In VI Simpósio Brasileiro sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais, Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_, A. M. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

NIEMEYER, Lucy. Reflexões Sobre o Ensino Superior de Design no País. **Revista da Associação de Designers Gráficos**, São Paulo, v. 21, p. 58-59, 2001.

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

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote: 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Alexandre Santos de; MACIEL, Francimar Rodrigues; ABRAHÃO, Andre Luiz Batista. Educação em Design na Amazônia: caminhos para a sustentabilidade na Região Norte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 9., 2010. **Anais**, São Paulo: Local, 2010. p. 31-32.

NOGUEIRA, José Francisco Sarmiento. **Etnodesign e Cultura Brasileira: Memória, Resgate e Identidade.** O Guardador de Inutensílios. v. 8, p. 5-14, 2005. Disponível em: <http://www.neppi.org/producoes.php?id=32>. Acessado em: 20/05/2011.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Do Etnodesign Nos Cursos De Design No Brasil: Uma Proposta Possível.** Disponível em: <http://www.neppi.org/producoes.php?id=32>. Acessado em: 20/05/2011.

\_\_\_\_\_. **Etnodesign: memória, resgate e identidade.** 7º Congresso de Pesquisa & Desenvolvimento em Design. Paraná: UFPR, 2006. 1 CD-ROM.

NASCIMENTO, Ivany P. A Pós-Modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola. **Cadernos de Educação.** Rio Grande do Sul: Fa/PPGE/UFPel, 2011.

PEREIRA, João Carlos. Pastana: o reflexo da alma do artista. **Revista Fronteira**, Local, v.5, n.3, p.5, período. 1997

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, Nome (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez. 1999.

PIMENTA, S.; LUCENA. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RAPÔSO, Áurea;. LINS, Patrícia S. e GAIA, Rossana. **Forma e função: o redesign a serviço de um novo estilo de vida.** Disponível em: <http://portal.anhembis.br/sbds/anais/SBDS2009-036.pdf>. Acessado em 21/08/2011.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Maria Roseli S. **Entre o rio e a rua**: Cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará. Ano, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Belém, Pará, 2007.

SILVA, Adriana de Souza e. **O construtivismo no Brasil**: uma solução européia... ou numa não solução? s/l. s/e. s/d. Disponível em: <http://souzaesilva.com>. Acessado em 22/07/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Local, v.0, n.4, p.54, período, 1991.

TAVARES, Lincon. **O Desenho Universal e o respeito à Diversidade Humana**. Disponível em: <http://www.usinadainclusao.com.br/blog/?p=215>. Acessado dia 22/11/2011.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995

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

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WITTER, G. P. **Desenho industrial**: uma perspectiva educacional. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, Brasília, CNPq, Coordenação Editorial, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Manual do Processo Seletivo de 2012**. PRISE e PROSEL, 2012.

\_\_\_\_\_. **REGIMENTO INTERNO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**. Disponível em: <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=136&noticia=200>. Acessado em 22/08/2010.

VIEIRA, Rodrigo Vide. **O despertar da crítica: do racionalismo cartesiano ao criticismo kantiano**. Disponível em: [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_16284/artigo\\_sobre\\_o\\_despertar\\_da\\_cr%C3%8Dtica:\\_do\\_racionalismo\\_cartesiano\\_ao\\_criticismo\\_kantiano](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_16284/artigo_sobre_o_despertar_da_cr%C3%8Dtica:_do_racionalismo_cartesiano_ao_criticismo_kantiano). Acessado em 28/11/2011.



VELAS João Carlos. **Design de Produto**: as concepções de formação pela perspectiva de seus docentes. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 01 - Termo de Cessão Gratuita de Direitos sobre Depoimento Oral.**

**TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

CEDENTE: \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade RG/nº \_\_\_\_\_, emitida pelo \_\_\_\_\_, e do CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado e residente na Rua/Av./Praça \_\_\_\_\_.

CESSIONÁRIO: Universidade Federal do Pará /Instituto de Ciências da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação estabelecido na Rua Augusto Corrêa, 01. Campus Universitário do Guamá - Setor Profissional. Guamá - Belém - Pará / CEP: 66075-110

OBJETIVO: Entrevista gravada exclusivamente para Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

DO USO: Declaro ceder a Universidade Federal do Pará/ Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao (a) pesquisador (a) \_\_\_\_\_, na cidade de Belém, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

A Universidade Federal do Pará/ Curso de Doutorado em Educação, fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins educacionais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do Depoente/Cedente

**APÊNDICE 02 - Roteiro de Entrevista – Docente****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
Linha: currículo e formação**

**PESQUISA : QUE DESIGN É ESTE?** Representações Sociais que docentes possuem sobre seu trabalho no curso de Design da UEPA.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTE****IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Nascimento: (local e data)

Telefone:

Endereço:

Gênero:

Escolaridade:

Estado civil:

- INFORMAÇÕES - FORMAÇÃO, CHEGADA À IES E DISCIPLINA MINISTRADA);

Em que ano você iniciou suas atividades da UEPA?

Que curso inicialmente você atuou e que disciplinas esta responsável?

O que você conhecia sobre o Curso antes de entrar na Instituição?

- Curso (histórico, organização e funcionamento);

1. O que lhe levou a escolher a profissão de professor?
2. Quem o (a) influenciou na escolha da profissão docente?
3. Quais os principais desafios enfrentados no trabalho docente no curso de Design da UEPA?
4. Em que sua formação tem contribuído no seu trabalho docente?
5. Destaque experiências que você vivenciou que se tornaram fundamentais para seu trabalho docente?
6. Como você vê a pesquisa, ensino e extensão no seu trabalho docente no curso de Design?
7. O que significa para o seu trabalho no curso de Design as mudanças implementadas pelo Projeto Politico-Pedagógico?
8. Como você se vê daqui a 10 anos em seu trabalho docente no curso de Design da UEPA?

**APÊNDICE 03** - Quadro de resposta às questões – Dados para análise de conteúdo

Questões 1 – Relatos dos docentes:

Docente	O que lhe levou a escolher a profissão de professor?
01	<p>Na verdade não foi uma opção minha, foi-me imposto e eu aceitei....(rsrsrsrsr) numa história que eu conto até em sala de aula que no último de faculdade...Os meus pais são professores aposentados da UFPA.. O meu pai nunca se queixou e na verdade sempre teve afinidade e dava. Ele sempre foi professor, desde a juventude e, gostava...gosta. A gente conversa com ele parece que ele está dando uma aula. E aí, eu recebi um convite da UNAMA...Meu pai também tinha sido um professor da UNAMA. E conversando, num jantar com o Reitor, que eu tinha encontrado. O Reitor disse que precisava de alguém com o mestrado em Engenharia Mecânica, para montar a especialização lá, de Engenharia de Produção. Aí eu não queria... Nessa mesma época eu tinha conseguido um emprego na Encubadora de Empresas, na UFPA pra ajudar a implantar o projeto. [...] E sofria muito, porque eu comecei dando aula na Pós-Graduação. Para mim era um sofrimento. Nunca dei aula, e quando comecei a dar aula, dava pra pessoas muito mais velhas. E para mim aquilo era muito complicado...quebrar aquela coisa de entrar em sala de aula, falar...por mais domínio que eu tinha do assunto ... Pra mim foi um parto doloroso...e aquilo mesmo que criou o caos em mim. Aí eu levei mais uns dois ou três anos pra começar à tomar gosto em dar aula.</p>
02	<p>Não foi uma escolha minha ser professor. Recebi convite. Eu estava saindo de um emprego, eu era bancário e... aí... bom, como me fazia muita falta... Eu, eu trabalhava com essas coisas, que eu gostava pra qual eu me considerava preparado. Eu tinha formação de arquiteto, trabalhava com artes, tinha muitos trabalhos relacionados com a arte, e... não era minha intenção ser professor, mas sim exercer todas as atividades, principalmente as atividades de arquiteto. E quando eu descobri o curso de Design, eu percebi que essas coisas tinham muito sentido</p>
03	<p>Eu sou formando engenheiro mecânico. E fiquei em Cuba de início como estudante, dando aula em engenharia mecânica. Só que quando eu saí da universidade, a vida profissional minha foi numa empresa de projeto de produtos industriais. Na época produtos industriais era direcionado à indústria açucareira onde o fator projeto engenharia é importante. Desenvolver equipamento para a indústria agricultura açucareira. Aí travei contato com o fator design através de um especialista que a gente contratou para essa empresa. Travei</p>

	<p>contato com o fator design e fiz um curso de especialização em design. Mas minha experiência direta então era totalmente direcionada ao projeto de engenharia, onde o fator design tem um preço relativo. Quando eu saí dessa empresa de design mecânico, passei a trabalhar em Cuba numa instituição desse fator design, equivalente ao ministério. Não tem o preço de um Ministério, mas equivalente. Essa instituição dirigia um Instituto Superior de Design onde se formava design gráfico e design de produto. Eram duas especialidades dentro do curso. Era uma Universidade de Design com todas as regras, reitor etc. e tal. Eu passei a trabalhar lá dirigindo a área de desenvolvimento de equipamentos maquinários. Então, aí completei minha formação de design por que fui professor na área de produto.</p>
04	<p>Foi pelo fato de ter trabalhado como instrutora no CEFET e ensinava como operar o instrumento e trabalhar com o artesanato mineral. Depois fui trabalhar como docente no ensino superior, na Universidade Estadual.</p>
05	<p>Na realidade eu nunca me vi professora. E apareceu a oportunidade de fazer um curso de formação pedagógica – Formação Pedagógica para o Magistério na Educação Profissional-, na Unama, de um ano e meio que era direcionado para os cursos que não tinham licenciatura e eu achei interessante e quis fazer, até por intermédio da minha sogra que vivia dizendo que eu tinha cara de professora, e fiz o curso. E nesse período surgiu a oportunidade de começar a dar aula. Dei aula no CEFET como professora substituta em 2002. No Curso Técnico em Design e em 2003 eu entrei para a UEPA.”</p>

#### Questões 2 – Relatos dos docentes:

Docente	Quem o (a) influenciou na escolha da profissão docente?
01	<p>Meu pai também tinha sido um professor da UNAMA. [...] nessa mesma época eu tinha conseguido um emprego na Encubadora de Empresas, na UFPa, pra ajudar a implantar o projeto Aí, meu pai não queria, achou que não ia dar certo. Era melhor ser professor. Aí eu disse:”Papai, agente experimenta. E como meu pai sempre foi exemplo pra mim...ele sempre teve uma vida muito complicada com os filhos... eu disse: -“não posso reclamar da vida”. E eu tenho que olhar a vida que ele levava e a vida que eu levo e aí fui meio à contra gosto</p>
02	<p>O fato de ter sido convidado a participar da seleção para atuar num curso de artes visuais com escultura um assunto que me interessa profundamente.</p>
03	<p>Paralelamente tinha um professor, que era, por assim dizer, o acadêmico de mais renome no Brasil na área de teoria e</p>

	<p>metodologia de projeto de produto. Assumi compromissos de trabalho lá em Florianópolis, então eu fiz mestrado e doutorado na área de teoria e metodologia de projeto. Ele foi o primeiro brasileiro que publicou um livro sobre teoria e metodologia de projeto de produtos industriais, e logicamente pra mim foi providencial ter feito, depois veio essa opção pela pós-graduação. E aí a importância da docência, que para mim foi fundamental. Meu início profissional na docência. E não foi difícil quando Antonio Erlindo me convidou ao Pará a criar junto com ele e outros profissionais que o curso de design.</p>
04	<p>Eu fazia peças em pedras, rochas e minerais, e trabalhava com desenho e criação. Então eu tinha uma iniciação dentro da minha área e fui me inserindo aos poucos dentro do projeto do Pólo do Joalheiro, a partir daí houve o meu interesse pelo ensino de Design.</p>
05	<p>[...] por intermédio da minha sogra que vivia dizendo que eu tinha cara de professora, e fiz o curso. E nesse período surgiu a oportunidade de começar a dar aula.</p>

### Questões 3 – Relatos dos docentes:

Docente	Quais os principais desafios enfrentados no trabalho docente no curso de Design da UEPA?
01	<p>Quando entrei aqui, isso era um escolão muito pior que hoje. Hoje a gente tem um escolão...mas era muito pior. Escolão que eu falo era porque o foco era só no ensino. Eu conversava com o Pró-Reitor de Pesquisa, e ele não entendia o que era pesquisa, qual a importância da pesquisa pra Universidade. Se eu falava com o reitor, eles não alcançavam isso. Eu ficava muito angustiado. Então logo que começou a implantação de curso de design, eu pensei: "não adianta eu chegar muito forte falando de pesquisa agora, porque o pessoal não vai... vai ter rejeição. Porque a alta gestão não entende o que é pesquisa". Eu dizia, na época de se projetar este prédio: "cadê os gabinetes dos professores?" E a Pró-Reitoria de administração disse: "Não. Professor não precisa de sala. Professor é para estar em sala de aula". Bom, se a Pró-Gestão de Administração, desta Universidade fala isso. Eu, recém ingresso, vai ver ... ou eu estou falando bobagem, ou estou há anos luz deste pessoal aqui, e não esteja vendo nem ele.</p>
02	<p>Eu acho que a parte de produto é que a gente tem que dar mais ênfase e que é a mais. É o que eu venho buscando isso quando eu percebo que existe algum aluno que tem esse interesse. E quando a gente tem algum projeto, algum concurso pra participar, a gente tenta trazer isso pro lado da pesquisa, e vice-versa.</p>

03	A gente ainda não ministra as técnicas de desenho por computador desde o início do curso. Precisa ainda melhorar. Nosso curso tem aquela velha régua T, esquadro etc. e, que, aliás, são peças de museu no mundo do design. Nenhum estudante usa mais. Então eu considero que... bom, a gente tem mudar. Eu compreendo que as mudanças do curso tem que ser aprovada, as mudanças e tal. Mas considero esse como um dos pontos difíceis em nosso trabalho. Devemos fornecer desde o primeiro ano a ferramenta de desenho por computador, tanto gráfica quanto produto.
04	Eu encontrei os alunos totalmente desmotivados porque os professores que atuavam vieram de outras áreas e não conseguiam fazer a ponte com o design. Em função de eu estar voltando recentemente de uma Pós em design, eu via realmente que o curso estava desconectado do que seria o design e os alunos me motivaram a estudar mais para design em geral, porque a Pós que eu fiz é específica. E eu fui me ambientando mais, lendo, comprando livros da área pra poder me aproximar desse aluno que ansiava conteúdos em design e não em artes ou engenharia ou arquitetura, eles gostariam de ouvir mais sobre Design.
05	Eu acho que a falta de conhecimento do que é o Design. Acho que falta divulgar que existe um mercado de trabalho, que tem vaga nesse mercado de trabalho.

#### Questões 4 – Relatos dos docentes:

Docente	Em que sua formação têm contribuído no seu trabalho docente?
01	Minha graduação é Engenharia... ela ajuda e gente a ser muito objetivo, e... e isso, na verdade, principalmente a parte da Mecânica. Eu faço muito essa analogia da Engenharia Mecânica está para o Design, como a Construção Civil está pra Arquitetura, né... Eu acho até mais, a Engenharia Mecânica, eu acho que ela está mais próxima de Design porque eu não vejo tanto conflito como a gente vê entre arquitetura e a Engenharia Civil. Eu vejo hoje o Engenheiro Mecânico trabalhando muito próximo do Design. Têm uma afinidade muito grande. Eu acho que isso ajudou eu me aproximar do Design.[...] É... na minha própria graduação eu entendi errado o Design...Eu achava que o Design era coisa de desenho técnico. Então, Design era o cara que desenhava, fazia as plantas, de máquinas também.[...] no mestrado que eu fui estudando... a área que eu estudei na engenharia da Produção foi do Produto, planejamento de produto. [...] Fui pra lá assim...Meio que fazer



	<p>turismo...tinha uns amigos lá... aí fuçar biblioteca...Fui só estudar em Florianópolis. Então, tinha tempo livre, ia fuçar biblioteca, eu participava de eventos... Aí comecei a entender o que era o design[...] isso me ajudou muito.</p>
02	<p>Sou arquiteto, mas antes de ser arquiteto eu trabalhava com artes. Eu sempre trabalhei muito com desenho, com modelagem, escultura, essas coisas assim. E essas coisas me serviram muito aqui no curso de design. \principalmente quando trabalhamos com as outras áreas articulados por um projeto. Então eu acho que esse foi o fato mais marcante. Eu perceber o quanto eu poderia contribuir com essas coisas assim, auxiliando alunos a desenvolver projetos, com o meu conhecimento.</p>
03	<p>Eu sou engenheiro mecânico. Tive experiência numa empresa ....Era uma universidade de design com todas as regras, Reitor etc. e tal. Eu passei a trabalhar lá dirigindo a área de desenvolvimento de equipamentos maquinários. Então aí completei minha formação de design por que fui professor na área de produto.</p>
04	<p>Eu iniciei há seis anos na Universidade, como professora substituta de um professor que viria do Rio Grande do Sul e não veio. E me chamaram na sexta para começar na segunda. Mas na área do Design eu já tenho mais tempo em atuação. E minha formação de Pós-Graduação ajudou muito. Eu sou da área de Artes, com Pós-Graduação em Design de Joias.</p>
05	<p>Fiz Edificações na Escola Técnica e depois fiz Arquitetura, mas minha área dentro da Arquitetura sempre foi Interiores/Móveis. Eu sempre gostei, pois estagiava em Moveleira e eu sempre fui por esse caminho. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer especialização em Design de Móveis e na realidade foi nessa especialização que eu fui ver o que era o Design, pois nós Arquitetos temos uma visão meio equivocada. E a especialização me ajudou muito com relação a minha vida docente. Todo material inicial que eu construí para minhas aulas, tudo teve base no material da especialização. [...] apareceu a oportunidade de fazer um curso de formação Pedagógica – Formação Pedagógica para o magistério na educação Profissional, na UNAMA, de um ano e meio que era direcionado para os cursos que não tinham licenciatura e eu achei interessante e quis fazer. Toda minha formação ajudou. Da arquitetura, da especialização com design de móveis e o curso complementar de formação pedagógica. Me ajuda muito no meu trabalho hoje tanto nos conhecimentos quanto na pratica docente (pedagogia).</p>

## Questões 5 – Relatos dos docentes:

Docente	Destaque uma experiências que você vivenciou que se tornou fundamentais para seu trabalho docente?
01	<p>Quando eu era [professor] pós-graduador de curso, lembro bem, eu era professor da disciplina Projeto de Produto e coordenador de curso. E tinha lá um grupo de alunos completamente apáticos. Aí eu fazia de tudo pra estimular os meninos... apáticos! [...] eu, chamei na sala. Eu estava orientando trabalhos de projetos na minha sala. E eles entraram, e comecei a conversar com eles sobre os projetos, e um deles ficou olhando pra parede. Tinha uma janela, e ele ficou de costas pra janela e de frente pra parede, a minha frente. E aquilo foi me incomodando, me incomodando... Eu também não embarco, não. Mas ali tomou conta de mim... Eu comecei a gritar com o menino. Aí eu disse pra ele: "olha, tu não brinca comigo, tu me respeita... Eu posso te tratar mau, eu não quero, mas tu tá me pedindo pra isso. Aí eu não sei se foi isso ou se outras pessoas conversaram com ele. Mas esse rapaz mudou completamente. O próprio grupo ficou melhor. Mas, foi muito complicado, porque foi um período de dois ou três meses que a gente via assim. A gente se esforça... e outra coisa também, é por conta da pouca experiência. Eu aprendi que se quando o aluno não quer aprender, o professor pode sapatear na frente, não adianta... Mas eu achava que, se o aluno não aprende, a culpa era minha. É até uma cultura aqui na UEPA, de que se o aluno não aprendeu, não assimilou, a culpa é do professor... Não sei de onde veio essa ideia, marcante para minha atuação hoje. E eu incorporei isso pela falta de vivência profissional. Foi difícil superar essa visão. De achar os meninos estão apático porque eu.... Mas depois eu vi que neste processo o aluno tem que estar disposto a aprender. E o processo deles era esse. Quando eles se abriram ... tanto é que os projetos (eu nunca disse isso pra eles), mas eram medíocres. Nunca usei essa palavra em sala de aula, apesar de ver projetos medíocres, eu dizia "pode ser"... mas ele era medíocre mesmo. Eu vi que o aluno não se empenhou, não se esforçou. E eles mudaram o comportamento, não sei se graças a isso, mas foram duas situações que eu tenho marcadas bem. Eu acho tem a ver com meu amadurecimento profissional. Acho não, com certeza.</p>
02	<p>Bom, acho que marcou eu perceber que a... vamos dizer assim... a minha formação, as habilidades que eu tinha foram muito úteis aqui no curso. Então foi muito importante descobrir isso. Sou arquiteto, mas antes de ser arquiteto eu trabalhava com artes. Eu sempre trabalhei muito com desenho, com modelagem, escultura, essas coisas assim. E essas coisas me serviram muito aqui no curso de design. Então eu acho que esse foi o fato mais marcante. Eu perceber o quanto eu poderia contribuir com essas coisas assim, auxiliando alunos a</p>

	<p>desenvolver projetos, com o meu conhecimento na área de materiais também, que naquela época era, vamos dizer assim, empírico. Depois que eu fui fazer mestrado. Fui conhecer mais. Eu acho que esse é o fato mais importante que me fez permanecer no curso foi eu perceber que seria útil.</p>
03	<p>Além desse contato com o Antonio Erlindo, que fazia parte de uma equipe aqui no Pará, que estava incentivado pela então SECTAM, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente. Existia um subsecretário interessado, que foi quem financiou a curso de especialização que foi bancado pela SECTAM. Eles então formaram um grupo multidisciplinar junto com o SENAI, junto com o SEBRAE, a Federação da Indústria e a UFPA. Esses vários fatores que conheciam o fator design criaram essa proposta. Paralelamente, a minha vinda ao Estado a ministrar as aulas. Eu convenci o pessoal da FIEPA de patrocinar um programa paraense de design que não fazia parte do curso. Era uma coisa paralela. Então a estratégia era a seguinte: a Federação da Indústria e tentar convencer o empresário da área do design visando ter o caminho feito para o estudante. E então, por isso, além do curso, minha utilidade fora, foi a criação desse programa que estendeu o fator design. Fez trabalho, organizou workshop, dois por ano. Estabeleceu as linhas principais que até hoje existe na área de artesanato, vasos de cerâmica, móveis, madeira e design gráfico... E, na época também foi a semente do que hoje é o polo joalheiro, design de joia, artesanato e móveis como três elementos importantes.</p>
04	<p>Fui bem recebida no curso e o que eu observei foi que eles [engenheiros] também tinham essa dificuldade. Mas, antes se pensava muito assim: "Design é fácil. É só fazer uma leitura do conceito e trabalhar na forma do produto, na questão estética do produto". Então, a maior dificuldade era essa visão que eles tinham do design. E design não é só estética, tem outros conteúdos. Eu não tive muita relação com eles [engenheiros] no sentido técnico em si, foi mais a relação foi bem recebida na instituição.</p>
05	<p>Um dos trabalhos que me marcou e gerou resultados bem significativos foi o Semestre Temático que o tema foi Design e Sustentabilidade, onde a comunidade mais nos procurou para saber o que a UEPA tinha para contribuir. E nós conseguimos envolver todos os professores. Foi desenvolvido no Aurá, em Ananindeua. Levamos os alunos e eles puderam conhecer a realidade dos moradores. Tivemos oportunidade de mostrar esse trabalho na Feira do Empreendedor em 2008. Tivemos resumos aprovados no FORPEEXP, desse Semestre Temático. E foi uma coisa onde todo mundo conseguiu fazer seu papel.</p>

## Questões 6 – Relatos dos docentes:

Docente	Como você vê a pesquisa, ensino e extensão no seu trabalho docente no curso de Design?
01	<p>Agora outras coisas que são graves, mas acho que é uma questão de tempo. É que a gente ainda faz pouquíssima pesquisa. A gente tem muito espaço pra pesquisa aqui no estado, tem muita coisa pra fazer.</p> <p>É, e a gente vê pelos próprios trabalhos dos alunos uma falta de identidade que eles têm, por conta desta ausência da pesquisa. Tem uns tipos de trabalhos que parece que estão imitando os italianos, os paulista, A gente vê que não tem identidade. Já foi pior. Havia um preconceito muito grande dos alunos de projetar em madeira. Eles achavam que madeira... Eu dizia: “Ó, madeira tem aqui. Ótimo, vão aproveitar isso”. E eles diziam: “Credo, madeira...” Isso já mudou mais porque eles participaram de eventos... que tem sido algo positivo, pro lado dos alunos. Eles participam de muitos eventos fora, aqui não. E eles veem a importância. Eles veem que nosso curso não é ruim. E eu acho, como falei, é preciso fazer mais pesquisa e extensão. A gente só faz se o SEBRAE provocar... e eu, pessoalmente... tu podes registrar isso no teu questionário: “Eu não acho o SEBRAE parceiro”. Eu já falei isso pra eles. Eles me chamam, chamam a UEPA, eu vou. Mas, eu acho que eles não são.</p>
02	<p>Sobre essa questão ainda temos que trabalhar muito. O curso de design, especificamente, essas questões eu acho que elas são mais fortes do que eram antes, mais evidentes. Estamos vendo a necessidade de juntar esses três pilares, porque o curso de design precisa de resultados. Resultados visíveis, que se transformam em produto. Então, não tem como a gente atingir esses resultados sem trabalhar conjuntamente esses três pilares, no caso ensino, pesquisa e extensão. Claro, sem deixar de envolver a questão de laboratórios, uso de novas tecnologias [condições de infraestruturas]. O design tá sempre exigindo isso.</p>
03	<p>Sobre essa questão, [...] depois de quatro anos encontrei a grade curricular muito melhorada. Fundamentalmente acho que o ponto forte da grade atual é que o estudante sai melhor preparado [...] As linhas de trabalho estão bastante arredondadas e há preocupação em garantir a pesquisa. Acredito que o estudante que sai aqui da UEPA não tem nada a deixar a nenhum estudante de outra Universidade, embora nossa Universidade seja relativamente, nosso curso seja relativamente novo.</p>
04	<p>A UEPA é bastante extensionista, pela interiorização dos cursos. Eu penso que o design continua muito voltado ao</p>

	ensino, mas já está nessa perspectiva de Extensão e a pesquisa seria o terceiro do tripé, que a universidade necessita fortalecer. E penso que precisamos fortalecer mais a pesquisa, nós fazemos ainda mais Ensino.
05	<p>Hoje a pesquisa e a extensão são coisas que estão começando a acontecer dentro do curso.</p> <p>Se esse novo Projeto Político Pedagógico conseguir ser executado do jeito que a gente está pensando, acho que o aluno vai conseguir enxergar essa relação com a pesquisa, com a extensão, a interdisciplinaridade, a relação do conhecimento com a realidade, e fazer com que o Design seja aplicado na realidade como forma de extensão da pesquisa, porque tem muita coisa a ser feita dentro dessa área.</p>

Questões 7 – Relatos dos docentes:

Docente	O que significa para o seu trabalho no curso de Design as mudanças implementadas pelo Projeto Politico-pedagógico?
01	<p>E aí eu entrei. A gente tinha contratado uma consultoria, e eu trabalhei junto com este consultor na montagem do projeto pedagógico do curso.[Primeira versão do projeto do curso, 1999]. Eu acho que o projeto [Versão do Projeto Politico-Pedagógico 2010] reflete o fortalecimento da identidade. A gente tinha um problema de identidade muito grande. Porque, como não tinha história no Estado a respeito do Design, e o Design era muito glamourizado por outros...não digo por outros profissionais, mas a mídia glamouriza muito e acaba distorcendo. [...] Esses problemas todos fizeram com que a gente não tivesse identidade, e também é um curso novo. E aí a gente paga o preço disso. Isso gerou muitos erros. A gente copiou ideias e modelos que não eram adequados pra gente. Mas isso foi bom pra gente ter uma ideia. Sair de algum lugar. Aí eu vejo, infelizmente, que dos nossos quatro cursos, eu acho que é o curso que tem mais identidade. Apesar dos problemas que a gente tem, é o curso que tem mais identidade, mais personalidade é o que o projeto pedagógico melhor reflete. Eu acho ele ousado em alguns momentos em que ele toma algumas inovações, como o próprio Design exige.</p>
02	<p>[...] com mudanças de projetos pedagógicos, algumas transformações em outras disciplinas, pra gente sair um pouco da parte artesanal também. Eu acho que isso evolui bastante. Faz com que a gente tenha agilidade na execução do projeto, com resultados mais eficientes, mais qualidade. [...] com as condições que a gente tem aqui no momento. Criação de novos laboratórios, a gente vai pode agilizar isso e</p>

	<p>fazer muito mais experimentações... aí com certeza vai avançar bastante.</p> <p>O curso tinha muita ênfase na parte tecnológica, mecânica. E uma coisa que mudou, eu acho que em relação a inserção de novos conceitos. A mudança do próprio significado do design. O design não ser aquela ideia que vem da revolução industrial. Então, essa fronteira do design com a arte hoje é vista muito melhor do que antes, pois se negavam. Essa mistura com alguns professores com formação diferente. Formação de engenheiro mecânico possibilitou uma nova visão, uma visão mais nova do design, eu acho que isso é que foi o positivo. A partir daí que começou a mudar. A gente não tem que pensar só aqui na região, É para o mundo, por que a gente tá na era da informação. Então a gente tem que pensar em todo esse impacto que a sociedade de hoje. Essa sociedade que a gente vive, tecnológica, está influenciando na formação do aluno. Tem que tá olhando o futuro, por que as coisas hoje acontecem muito rápido. Então acho que um curso como o design, que influência a sociedade de alguma forma através do consumo.</p>
03	<p>[...] voltei. Encontrei depois de quatro anos e encontrei a grade curricular muito melhorada. Fundamentalmente acho que o ponto forte da grade atual é que o estudante sai melhor preparado não só na área de produto como também na área gráfica, de design gráfico. As linhas de trabalho estão bastante arredondadas, acredito que o estudante que sai aqui da UEPA não deixa nada a desejar a nenhum estudante de outra universidade.</p>
04	<p>Eu passei por dois projetos. Quando eu entrei era um projeto mas eles estavam transitando para o que está em vigor hoje. O curso tinha uma feição muito forte às artes e engenharia. Eu penso que o projeto foi feito primeiro por uma consultoria externa sem o conhecimento da nossa região, então ele estava muito ligado a uma outra realidade. A nossa realidade de ter materiais diferenciados e trabalhar em cima desses materiais foi deixado de lado. Então eu acredito que foi muita experimentação. Todo mundo estava numa fase de experimentação em relação ao design. Hoje em dia eu vejo uma firmeza maior nos professores, nós já conseguimos nos aproximar mais dos alunos, mas faltam algumas coisas ainda.</p>
05	<p>Eu vejo que o novo Projeto Político Pedagógico como resultado de um trabalho coletivo e eu participei dele. Tentamos trazer a nossa experiência ao longo do curso identificando o que era preciso fortalecer no curso. Fizemos um diagnóstico para a atualização conforme as Diretrizes Nacionais, mas também esse projeto foi construído a partir de nossa realidade, como a relação pesquisa, ensino e extensão mais fortalecida. As potencialidades locais consideradas.</p>

## Questões 8 – Relatos dos docentes:

Docente	Como você se vê daqui a 10 anos em seu trabalho docente no curso de Design da UEPA?
01	<p>Eu era assim. Quando eu era mais engenheiro, eu fazia planos para o futuro. E aí quando tinha uma mudança muito grande eu falava assim: “Égua! Há dois ou três anos atrás eu não tinha a menor ideia de que hoje eu tava fazendo isso”. Então eu meio que parei. Vivo até mais leve por conta disso. Eu não me cobro tanto... Eu não tenho a menor ideia daqui a dez anos. Mas tem aquele desejo que está escondido assim... Eu sinceramente queria aqui há dez anos estar fazendo pesquisa. Queria estar longe da gestão, eu comento muito que eu ando assim entre cansado e desmotivado com a gestão. Às vezes que eu tenho tempo para estudar, pra preparar uma aula melhor, eu fico... Áí; eu acho que tá faltando eu voltar pra pesquisa. Então eu queria estar na pesquisa, já doutor, fazendo pesquisa... seria basicamente isso.</p>
02	<p>Então, com as mudanças que estão acontecendo eu acho que a gente vai poder entrar num período onde as ideias vão prevalecer mais. Onde os projetos vão ter um resultado mais eficiente e vai ser dada mais velocidade na parte de criação, dos projetos. E eu me vejo assim, em crescimento junto com tudo isso. Junto com a própria evolução do curso, contribuindo, aperfeiçoando mais os métodos de ensino, buscando novos caminhos pro design. Eu me vejo assim, sempre aprendendo mais, sempre me atualizando como designer, como professor.</p>
03	<p>Cheio de netos e de bisnetos (risos). Ah, na realidade, enquanto eu realmente ainda não ultrapassei a idade de aposentadoria. Enquanto eu tiver saúde, e graças a Deus eu tenho, eu vou continuar. Eu me vejo daqui a dez anos, não tanto diretamente associado com o trabalho de ensino e graduação. Eu gostaria de estar em alguma disciplina no primeiro semestre e no segundo voltando à minha experiência em textos de design. Em cursos, digamos de especialização e de pós-graduação, se porventura a gente vir a consolidar alguma Pós-Graduação de Design. Mas em dez anos eu me vejo aqui de novo.</p>
04	<p>Eu me vejo fazendo pesquisa, botando essa pesquisa em prática diante da sociedade. E espero que o curso cresça muito em produção de conhecimento. Nós temos muito campo aqui no nosso Estado que faltam ser explorados na pesquisa, e que podem ser vinculados ao design. Eu também penso que como estamos no Centro de Tecnologia com quatro cursos – Tecn. Agroindustrial, Eng. De Produção, Eng. Ambiental e Design - que tem tudo a ver. Eles podem trabalhar juntos. Eu penso assim que esses cursos podem se integrar mais e consequentemente todos nós vamos crescer.</p>

05	<p>Totalmente envolvida com a pesquisa. Acho que a gente vai ter mudar essa departamentarização das disciplinas. Eu acho que se nós tivermos acabado com esse negócio de disciplina e, ver como área do conhecimento, onde cada um entrasse no seu momento. Acho que estaremos trabalhando mais em equipe, em conjunto, os alunos estarão mais envolvidos com a pesquisa. Mas isso é um papel dos professores, que quando a gente começa a incentivar desde cedo, eles vão tendo interesse. Vejo-me dedicada a pesquisa e dedicada a UEPA.</p>
----	--



## **ANEXOS**

**ANEXO 01 – RESOLUÇÃO Nº 790/02, de 11 de Dezembro de 2002, que Aprova o Curso de Bacharelado em Design com Habilitação em Design de Produto**



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

**RESOLUÇÃO Nº 790/02, de 11 de Dezembro de 2002.**

**EMENTA: Aprova o Curso de Bacharelado em Design com Habilitação em Design de Produto.**

O Reitor da Universidade do Estado do Pará, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral em vigor, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Universitário, em sessão ordinária realizada no dia 11 de Dezembro de 2002, promulga a seguinte:

**RESOLUÇÃO**

**Art. 1º** - Fica aprovado o Curso de Bacharelado em Design com Habilitação em Design de Produto, constante no processo nº 8771/02-UEPA.

**Art. 2º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade do Estado do Pará, em 11 de dezembro de 2002.

**FERNANDO ANTÔNIO COLARES PALÁCIOS**

Reitor e Presidente do Conselho Universitário

**ANEXO 02 – RESOLUÇÃO Nº 483/00 de 28 de junho de 2000, que aprova o Projeto do III Curso de Especialização em Design de Móveis**



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

**RESOLUÇÃO Nº 483/00 de 28 de junho de 2000.**

**EMENTA: Aprova o Projeto do III Curso de Especialização em Design de Móveis.**

O Reitor da Universidade do Estado do Pará, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Universitário, em sessão realizada no dia 28 de junho de 2000, promulga a seguinte:

**RESOLUÇÃO**

**Art. 1º** - Fica aprovado o Projeto do III Curso de Especialização em Design de Móveis, constante no processo nº 3219/99 – UEPA.

**Art. 2º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade do Estado do Pará, em 28 de junho de 2000.

**FERNANDO ANTÔNIO COLARES PALÁCIOS**

Reitor e Presidente do Conselho Universitário

**ANEXO 03 – RESOLUÇÃO Nº 5, DE 8 DE MARÇO DE 2004**, que a Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 8 DE MARÇO DE 2004. \***

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776/97, de 3/12/97 e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Design, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003, de 5/8/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, resolve:

Art. 1º O curso de graduação em Design observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Design, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares;

XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Design poderão admitir modalidades e linhas de formação específica, para melhor atender às necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região assim exigirem.

Art. 3º O curso de graduação em Design deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico e cultural.

Art. 4º O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;

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

III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;

IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;

VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;

VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;

VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.

Art. 5º O curso de graduação em Design deverá contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - conteúdos básicos: estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado;

II - conteúdos específicos: estudos que envolvam produções artísticas, produção industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuários, interiores, paisagismos, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal;

III - conteúdos teórico-práticos: domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Design estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção e pré-requisito, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados

superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produções artísticas, industriais e de comunicação visual, ou outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Design, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de Ensino Superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Design, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados

em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.

Art. 11. A duração do curso de graduação em Design será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. Os cursos de graduação em Design para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO**  
Presidente da Câmara de Educação Superior

(\*) CNE. Resolução CNE/CES 5/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2004, Seção 1, p. 24.

(\*\*) Republicada no Diário Oficial da União, de 1º de abril de 2004, Seção 1, p. 19.