UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG
Programa de Pós-Graduação em Design

Deborah Camila Viana Cardoso

Um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação: a inserção do usuário real na prática projetual

Belo Horizonte

2020

Deborah Camila Viana Cardoso

Um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação: a inserção do usuário real na prática projetual

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais – PPGD – ED – UEMG.

Orientador: Prof. Dr. Edson José Carpintero Rezende.

Coorientadora: Prof. Dra. Cláudia Fátima Campos.

Belo Horizonte

2020

C268 Cardoso, Deborah Camila Viana

Um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação: a insrção do usuário real na prática projetual. [manuscrito] / Deborah Camila Viana Cardoso - Belo Horizonte, 2020.
138f.: il. Tabs.
Orientador: Prof. Dr. Edson José Carpinteiro Rezende.
Coorientadora: Profª. Drª. Claúdia Fátima Campos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Design.

1. Design de Ambientes. 2. Prática Projetual. 3. Usuário real. 4. Ensino em design. I. Rezende, Prof. Dr. Edson José Carpinteiro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU – 7.05(07)

Ficha catalográfica elaborada por Ariane Eliza da Silva Porto – CRB6/MG 3244

ESCOLA DE DESIGN | UEMG

Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Design

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE DESIGN DE AMBIENTES NA GRADUAÇÃO: A INSERÇÃO DO USUÁRIO REAL NA PRÁTICA PROJETUAL.

Autora: Deborah Camila Viana Cardoso

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final para a obtenção do título de Mestre em Design no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 04 de dezembro de 2020.

Rita A. C. Ribeiro
Coordenadora Mestrado e Doutorado
MASP 1231056-1
ESCOLA DE DESIGN - UEMG

Profª. Rita Aparecida da Conceição Ribeiro, Dra.
Coordenadora do PPGD

BANCA EXAMINADORA

Prof. Edson José Carpintero Rezende, Dr.
Orientador
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Cláudia Fátima Campos, Dra.
Coorientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Marcos Felipe Sudré Saidler, Dr.

Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Rita Aparecida da Conceição Ribeiro, Dra.

Universidade do Estado de Minas Gerais

Aos professores!
Pelo amor com que dedicam seu tempo e energia à educação!

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer sempre!

Hoje, em especial, agradeço à UEMG, instituição que me acolheu e me proporcionou o contato com esse universo infinito, promissor (e tão bonito!) do design.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Edson José Carpintero Rezende e Prof. Dra. Cláudia Fátima Campos, por todo apoio nessa jornada: todo conhecimento e tempo compartilhados e pelo amor com que se dedicam ao que fazem.

Aos professores que participaram dessa pesquisa. Pela educação, simpatia, respeito e acolhimento que recebi deles, que têm tanto a compartilhar de suas experiências diárias e com os quais temos tanto a aprender! As experiências que proporcionam aos alunos são claramente o reflexo da educação em que acreditam!

Aos meus familiares, por serem a base da minha existência (e eles sabem que são): o amor de vocês é o que me faz buscar o melhor em qualquer momento!

Aos amigos que torceram por mim e a todos que tive a oportunidade de conhecer no caminho!

E a Deus, sem o qual nada é possível.

Meu obrigada sincero e meu reconhecimento para sempre!

RESUMO

O usuário é o centro de toda ação contemporânea em design. Responder às suas demandas de maneira satisfatória é o maior objetivo dos designers. A maneira, porém, como essa abordagem do usuário é realizada na graduação é muito variada e pode contar ou não com a presença de um usuário real no seio das disciplinas práticas no ensino superior em design de ambientes/interiores. O usuário real é entendido nessa pesquisa como aquele fisicamente presente nas disciplinas de prática projetual no escopo do ensino superior em design de ambientes/interiores, que apresente alguma demanda suscetível de ser solucionada por essa área do saber e que possibilite aos alunos uma experiência de melhor entendimento da atuação profissional. Esta pesquisa objetivou analisar a presença do usuário real, em cursos superiores de design de ambientes/interiores em instituições de ensino localizadas em Belo Horizonte e sua região metropolitana que se dedicam tanto à modalidade tecnológica de ensino superior, quanto ao bacharelado. O problema de pesquisa analisado foi: como e de que forma estão ou não os usuários reais inseridos nas disciplinas de prática projetual em design de ambientes/interiores nos cursos superiores analisados e quais os benefícios e vantagens, assim como dificuldades e desvantagens de sua presença durante o ensino da prática projetual nesses cursos. De maneira específica, os objetivos dessa pesquisa podem ser descritos como a necessidade de compreensão da evolução histórica do ensino do design no Brasil, com foco na legislação e currículos mínimos orientadores da área; no estudo das escolas pioneiras no ensino do design no Brasil; a busca por parâmetros para que se compreenda o projeto de design e seus usuários; a análise das disciplinas de prática projetual conforme o projeto pedagógico de cada instituição de nível superior selecionada; o entendimento de como essa disciplina ocorre em cada curso superior estudado e, por fim, o entendimento sobre as vantagens, desvantagens e limitações da presença do usuário real nas disciplinas de prática projetual sob o ponto de vista docente. Essa pesquisa se enquadra no gênero de pesquisa qualitativa e o método escolhido para investigação foi o estudo de caso, no qual houve o desenvolvimento de três etapas: a primeira, de aplicação de uma teoria; um segundo momento de coleta de dados e um terceiro de análise de dados, no qual houve a análise sistemática dos mesmos pela técnica de triangulação entre as fontes documentais, os questionários *on-line* aplicados e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de prática projetual dos cursos superiores de design de ambientes/interiores das instituições de ensino selecionadas. Os resultados obtidos convergiram para o protagonismo do usuário no âmbito do ensino de projeto em design, no entanto apontaram que as necessidades didáticas no ensino-aprendizagem são variadas e podem ser maiores que aquelas que um usuário real, em alguns casos, pode oferecer na graduação. Apesar disso, ficou demonstrado, como resultado da pesquisa, o benefício desse contato ainda durante a formação acadêmica do designer.

Palavras-chave: Design de ambientes. Prática Projetual. Usuário real. Ensino em design.

ABSTRACT

The user is the center of all contemporary design action. Responding to his demands in a satisfactory manner is the greatest goal of designers. However, the way in which this user approach is carried out in undergraduate courses is varied and may or may not count with the presence of a real user within the practical disciplines in higher education in interior design. The real user is understood in this research as the one physically present in the disciplines of projectual practice in the scope of higher education in interior design, which presents some demand that can be solved by this area of knowledge and that allows students a better understanding of professional performance. This research aimed to analyze the presence of the real user, in courses of interior design in educational institutions located in Belo Horizonte and its metropolitan region that are dedicated to technological modality of higher education and the bachelor's degree. The research problem analyzed was: how and in what way are the real users inserted in the disciplines of projectual practice in interior design in the analyzed higher courses and what are the benefits and advantages, as well as difficulties and disadvantages of their presence during teaching design practice in these courses. Specifically, the objectives of this research can be described as the need to understand the historical evolution of design teaching in Brazil, with a focus on legislation and minimum curricula of the area; in the study of pioneer schools in the teaching of design in Brazil; the search for parameters to understand the design project and its users; the analysis of the disciplines of projectual practice according to the pedagogical project of each selected higher education institution; the understanding of how this discipline occurs in each higher education course studied and, finally, the understanding of the advantages, disadvantages and limitations of the presence of the real user in the disciplines of design practice from the teachers's point of view. This research fits into the genre of qualitative research and the method chosen for investigation was the case study, in which there were the development of three stages: the first, applying a theory; a second moment of data collection and a third moment of data analysis, in which there was a systematic analysis of them by the triangulation technique between the documentary sources, the online questionnaires applied and the semi-structured interviews carried out with the projectual practice teachers from the selected educational institutions. The results obtained converged to the protagonism of the user in the context of teaching in design, however they pointed out that the didactic needs in educationare varied and may be greater than those that a real user, in some cases, can offer in undergraduate courses . Despite this, it was demonstrated, as a result of the research, the benefit of this contact even during the designer's academic training.

Keywords: Interior design. Projectual practice. Real user. Teaching in design.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Lentes para enxergar o mundo conforme a IDEO	43
FIGURA 2	Caminho da criação oscila entre o concreto e o abstrato, conforme IDEO ...	44
FIGURA 3	Fases do DCH, conforme *tool kit* da IDEO	45
FIGURA 4	Exemplos de objetos desenvolvidos na sequência de desenho industrial da FAU/USP por ano de curso	54
FIGURA 5	Exemplos de objetos desenvolvidos na sequência de desenho industrial da FAU/USP por ano de curso	54
FIGURA 6	Exemplos de objetos desenvolvidos na sequência de desenho industrial da FAU/USP por ano de curso	54
FIGURA 7	Exemplos de objetos desenvolvidos na sequência de desenho industrial da FAU/USP por ano de curso	54
FIGURA 8	Trabalhos dos dois primeiros anos da sequência de desenho industrial da FAU/USP	56
FIGURA 9	Imagens de slides de tipografia do professor Ludovico Martino, do ano de 1964	56
FIGURA 10	Matriz curricular atual do curso da FAU/USP	57
FIGURA 11	Linha do tempo – sequência de criação das primeiras escolas de desenho industrial do país (2012)	66
FIGURA 12	Matriz Curricular do curso de desenho industrial – FUMA – de 1988 – 2003	70
FIGURA 13	Estrutura curricular do curso de decoração da FUMA de 1968 até 1976	72
FIGURA 14	Currículo decoração UEMG - 2001	74
FIGURA 15	Matriz curricular Design de Ambientes – UEMG	75
FIGURA 16	Processo de ensino do design, conforme projeto pedagógico do curso de design de ambientes da IES 1	117
FIGURA 17	Matriz curricular do curso de tecnologia de Design de Interiores da Instituição pública estudada na região metropolitana de Belo Horizonte	121
FIGURA 18	Estrutura curricular modular IES 3	127
FIGURA 19	Matriz curricular do curso superior de tecnologia de Design de Interiores da IES 3	128
FIGURA 20	Nuvem de palavras – benefícios da utilização de usuários reais nas disciplinas de prática projetual – IES 1, 2 e 3	138
FIGURA 21	Nuvem de palavras por IES – benefícios da utilização de usuários reais na disciplina de prática projetual	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Vantagens e desvantagens do DCU	39
QUADRO 2	Sequência de Desenho Industrial da FAU/USP de 1962 a 1967	54
QUADRO 3	Esquema pedagógico da habilitação de Comunicação Visual – ESDI	62
QUADRO 4	Esquema pedagógico da habilitação de Desenho Industrial – ESDI	63
QUADRO 5	Currículo atual da ESDI	64
QUADRO 6	Currículo mínimo aprovado pelo CFE em 1969 para os cursos superiores em design	81
QUADRO 7	Currículo mínimo aprovado pelo CFE em 1987 para os cursos superiores em design	84
QUADRO 8	Comparação entre os procedimentos e objetivos que nortearam o currículo mínimo o os princípios que balizam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais	93
QUADRO 9	Análise comparativa dos principais pontos dos projetos pedagógicos das IES 1, 2 e 3	129
QUADRO 10	Análise descritiva - questionário aplicado aos professores de prática projetual das três IES selecionadas	131
QUADRO 11	Como a prática projetual é abordada em sala de aula em relação ao tipo de situação problema estudada	133
QUADRO 12	*Feedback* de alunos sobre a prática projetual baseada em situações reais .	134
QUADRO 13	Como o usuário normalmente é abordado na disciplina de prática projetual em sala de aula	135
QUADRO 14	Ferramentas de design mais utilizadas na disciplina de prática projetual para caracterização de usuários	135
QUADRO 15	Metodologias de design desenvolvidas nas disciplinas de prática projetual	137
QUADRO 16	Subdivisão das principais palavras das respostas em categorias de análise	139

LISTA DE SIGLAS

ABDI	Associação Brasileira de Desenho Industrial
BH	Belo Horizonte
CEEARTES	Comissão de Especialistas em Ensino das Artes e do Design
CEEDesign	Comissão de Especialistas em Ensino do Design
CES	Câmara de Educação Superior
CERARTES	Fórum de Avaliação e Reforma do Ensino de Artes e Design
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE.	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Endi	Encontro nacional de desenho industrial
ESAP	Escola Superior de Artes
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
ETC	Escola Técnica de Criação
EUA	Estados Unidos da América
FAU/USP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FEUMA	Fundação Educacional Universidade Mineira de Arte (1962-1963)
ForGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.
FUMA	Fundação Universidade Mineira de Arte (até 1973) e Fundação Mineira de Arte Aleijadinho (de 1973 até 1990)
HfG	*Hochschule f*ur *Gestaltung*
IAC	Instituto de Arte Contemporânea
Iadê	Instituto de arte e decoração
IBM	*International Business Machine*
ICSID	*International Council of Societies of Industrial Design*
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPI	Instituto de Pesquisas e Projetos Industriais
JK	Juscelino Kubitscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAM	Museu de Arte Moderna
MASP	Museu de Arte de São Paulo

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNG	Plano Nacional de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SESu	Secretaria da Educação Superior
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UMA	Universidade Mineira de Arte (1955 a 1962)
UNESP	Universidade Estadual Paulista
WDO	*World Design Organization*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
1.1. Justificativa 26
1.2. Problema de pesquisa 27
1.3. Objetivos 27
1.3.1. Objetivo geral 27
1.3.2. Objetivos específicos 27
2. REFLEXÕES SOBRE O PROJETO E O USUÁRIO EM DESIGN DE AMBIENTES/INTERIORES 28
2.1. O projeto em design de ambientes/interiores 28
2.2. Para quem se projeta: o usuário real em design de ambientes/interiores 29
2.3. Design centrado no ser humano e no usuário 35
3. AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE DESIGN NO BRASIL: história, características e institucionalização do ensino do design no Brasil 46
3.1 São Paulo 47
3.1.1. IAC – 1951 – 1953 47
3.1.2. Iadê – 1959 – 1987 50
3.1.3. FAU – USP – 1962 52
3.2. Rio de Janeiro 58
3.2.1. ETC – MAM – RJ – 1958 59
3.2.2. IBA e ESDI – 1963 60
3.3. Minas Gerais 64
3.3.1. FUMA – 1954 65
3.3.3.1. História do curso de design de ambientes da UEMG – da decoração até o design de ambientes 71
4. CORRELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO DO DESIGN NO BRASIL 79
4.1. A evolução da legislação em ensino do design no Brasil 79
4.1.1. A lei de diretrizes e bases de 1961 e a Lei da Reforma Universitária 80
4.1.2. Primeiro currículo mínimo para os cursos superiores em design – 1969 81
4.1.3. Segundo currículo mínimo para os cursos superiores em design – 1987 83
4.1.4. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 84
4.1.5. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em design 91
4.2. Cursos tecnológicos em design de interiores: história e importância 94
5. METODOLOGIA 99
5.1. Desenho da pesquisa 99
5.2. Campo e contexto da pesquisa 100
5.3. Amostra 100
5.4. Critérios de inclusão e exclusão 102
5.5. Aspectos éticos 103
5.6. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados 103
5.7. Sistematização e análise dos dados 105
6. RESULTADOS 108

6.1. Entrevistas com ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da UEMG – compreendendo o impacto das DCNs na transição do ensino da decoração para o design de ambientes 108
6.2. Resultados da pesquisa documental – a disciplina de prática projetual em design de ambientes 112
6.2.1. A disciplina de prática projetual em design de ambientes no curso de graduação da IES 1 – PROJETO PEDAGÓGICO 1 112
6.2.2. A disciplina de prática projetual em design de interiores – cursos tecnológicos selecionados em Belo Horizonte e região metropolitana 118
6.2.2.1. Na instituição pública analisada - PROJETO PEDAGÓGICO 2 118
6.2.2.2. Na instituição particular analisada - PROJETO PEDAGÓGICO 2 124
6.3. Resultados dos questionários realizados com os professores dos cursos tecnológicos e do bacharelado em design de ambientes/interiores 129
6.3.1. Benefícios, sob o ponto de vista docente, da prática projetual envolvendo clientes/usuários/ambientes reais 138
6.3.2. Desvantagens, limitações e dificuldades, sob o ponto de vista docente, da prática projetual envolvendo clientes/usuários/ ambientes reais 143
6.4. Resultado das entrevistas realizadas com os professores dos cursos tecnológicos e do bacharelado em design de ambientes/interiores que realizavam práticas projetuais introduzindo usuários reais em suas práticas . 145
6.4.1. Usuário 147
6.4.2. Usuário real 150
6.4.2.1. Usuário real: benefícios e problemas 153
6.4.2.2. Usuário real: aproximação com o mercado de trabalho 159
6.4.2.3. Usuário real: *feedback* real 160
6.4.2.4. Usuário real e a criatividade do aluno 163
6.5. Ferramentas e metodologias para compreensão de usuários em projetos de design 165
6.5.1. Metodologias de projeto 165
6.5.2. Ferramentas de design 169
6.6 Bacharelado x tecnólogo: vantagens, desvantagens e abordagem do usuário no processo projetual 174
7. DISCUSSÃO 180
7.1. Da discussão dos resultados da pesquisa 184
8. CONCLUSÕES 216
REFERÊNCIAS 219
APÊNDICES 229
ANEXO 236

1. INTRODUÇÃO

> Em 1936, o psicólogo Kurt Lewin escreveu uma equação simples, que faz uma afirmação poderosa: o comportamento (B) é uma função da pessoa (P) e seu ambiente (E) ou B = ƒ (P,E). (CLEAR, 2019, p.81)

A profissão designer de ambientes é relativamente nova, e pode ter seu reconhecimento, como sendo uma área do saber distinta, considerado a partir da década de 1950 do século XX, assim como as demais áreas do design. Todavia, não se pode desprezar o fato de que a função de designers, decoradores e arquitetos de interiores não tenha sido exercida, ao longo da história da humanidade, por outros profissionais, como marceneiros, estofadores e os arquitetos propriamente ditos, que mantinham alguma relação com a construção e os interiores em si (BROOKER; STONE, 2014; FORTY, 2007).

Gibbs (2009) traça um panorama histórico do design de interiores, desde o século XVII até os dias atuais, passando pelos diversos estilos arquitetônicos e decorativos que muito influenciaram a maneira de ver os interiores da época, na Europa e América do Norte, com reflexos no restante do mundo.

O autor afirma que no século XVII, do Classicismo, evoluiu-se para o Barroco. A partir da Itália, esse estilo foi difundido por toda Europa, caracterizado pela teatralidade e movimento. Poucos arquitetos da época projetavam os interiores das edificações que criavam, função essa que era destinada a artesãos especializados, principalmente na Inglaterra e França. A França, ainda no século XVII, foi essencial para o desenvolvimento do design de interiores: o Rei Henrique IV concedeu proteção real aos artesãos; o Rei Luís XIII criou um estilo próprio francês e Luís XIV encomendou diversas intervenções de Le Brun, arquiteto, no Palácio de Versalhes, de forma que ele pode ser considerado o primeiro decorador de interiores da história, tendo em vista a riqueza dos aposentos que decorou no Palácio. O estilo francês foi amplamente difundido e admirado, tornando-se referência de elegância e conforto para a aristocracia. Reflexos desse estilo puderam ser vistos na Holanda, Suécia, Inglaterra, Espanha e Alemanha.

No século XVIII, também na França surgiu o estilo rococó, ainda sendo dependente dos artesãos para execução dos interiores das edificações e seus detalhes exuberantes. Esse estilo foi muito bem recebido pela aristocracia européia e casas reais estrangeiras, como na Inglaterra e Alemanha. O outro estilo que vigorou nesse século foi o neoclássico, ou paladiano, de elegância e racionalidade consideráveis, formas

geométricas simples, decoração em superfícies planas e lineares, além dos ornamentos com motivos da Grécia e de Roma. Foi no século XIX que variados estilos arquitetônicos deram lugar a interiores mais simples e limpos, como a *Arts and crafts* e *art nouveau* na Europa e *Beaux arts* nos Estados Unidos. Passou-se a priorizar o conforto e a harmonia dos ambientes. A tecnologia passou a integrar projetos, com instalações mecânicas de comunicação, cozinhas sofisticadas, sistemas elétricos, etc. (GIBBS, 2009). Desde o final do século XVIII era comum que firmas de tapeceiros e estofadores fornecessem tanto os móveis quanto os materiais domésticos para as residências, sendo os responsáveis pela decoração dos mesmos. Essa realidade sofreu uma inversão no final do século XIX, quando essas fábricas foram consideradas incapazes de fornecer ao lar todo o ideal de beleza e graça que se esperava dele, sendo os decoradores de interiores, os poucos que havia, responsáveis pela mudança no design de mobiliário da época, a chamada "mobília de arte", que passou a ser fabricada a partir de 1880. Durante todo final do século XIX "a beleza foi o principal meio pelo qual o lar deveria cumprir seu objetivo como lugar de santidade. [...] a beleza incluía o conforto e a satisfação dos sentidos estéticos, mas, sobretudo, significava a representação das virtudes morais da verdade e da honestidade" (FORTY, 2007).

Já no século XX, o estilo art déco foi muito popular no período entre guerras devido a, principalmente, a primeira Exposição de Artes Decorativas de Paris, em 1925. Ao final da década de 1920, ele foi substituído pelo movimento moderno, com seu estilo funcionalista oriundo da Bauhaus, escola de Design alemã, fundada por Walter Gropius e dirigida posteriormente por Mies van der Roe. Em decorrência desse último estilo, Forty (2007) afirma que

> a mudança mais importante no último século das ideias que constituem o lar talvez tenha sido a de seu papel de fonte de bem-estar moral para o de fonte do bem-estar físico, representada em termos visíveis por sua transformação de lugar de beleza em lugar de eficiência (FORTY, 2007).

Isso também ocorreu pela ascensão da classe média, que dificultou a presença de empregados no interior doméstico e consequente surgimento de utensílios e máquinas que ajudavam nas tarefas domésticas. A higiene e a limpeza tornaram-se as origens da beleza. Gibbs (2009), por sua vez, afirma que foi no decorrer do século XX que houve um distanciamento entre projeto arquitetônico e seu interior, criando uma novidade que foi a profissão de decorador de interiores.

A decoração de interiores começou a ser exercida, inicialmente por entusiastas amadores, aos quais se pode dedicar a sua popularidade, pois ajudavam os "novos ricos" a decorarem suas casas luxuosas e a atingirem os efeitos almejados. Era uma profissão que também serviu de guarida às mulheres, no processo de emancipação financeira, uma vez que elas eram aceitas nesse ramo por se entender, culturalmente, que eram as mulheres as responsáveis pela organização e decoração dos ambientes domésticos e, portanto, poderiam atuar como consultoras nesse ramo (GIBBS, 2009). Ao longo do século XX, diversas personalidades, que se tornaram famosas no ramo, e publicações contribuíram para a disseminação da área (FORTY, 2007). Foi após a Segunda Guerra Mundial, mesmo ela sendo devastadora para arquitetos e decoradores, fazendo com que seu mercado e a atividade profissional fossem reduzidos por quase duas décadas, que a profissão de designer de interiores passou a ser reconhecida, podendo a mudança de nomenclaturas de diversas instituições reconhecidas mundialmente[1] ser considerada marco histórico para esse momento, conforme Brooker e Stone (2014).

Em relação à história do design de ambientes no Brasil, pode-se afirmar que os estilos de arquitetura e decoração de interiores se aplicavam a casas da família Real brasileira, enquanto o Brasil vivia o império, e da aristocracia economicamente dominante, pois as casas verdadeiramente brasileiras, dos colonos, eram marcadas pela simplicidade e praticidade. Conforme Veríssimo e Bittar (1999), que em seu livro "500 anos de casa no Brasil: as transformações da arquitetura e da utilização do espaço de moradia" realizam um estudo da evolução de cada ambiente doméstico e seu significado para o brasileiro ao longo da história do país, pois o modo de morar brasileiro foi praticamente o mesmo ao longo de 400 anos de história. Antes, porém, de iniciarem sua análise histórica, definem o que poderia ser denominado de "a casa brasileira". Os autores defendem que "o português foi uma espécie de coordenador, orientador e homogeneizador dessa moradia" (p. 17), quando absorveu: dos índios, o costume de cozinhar em um ambiente separado, normalmente, em uma varanda ou puxado ao lado da casa; do Oriente, a solução para o escoamento das águas da chuva, com beirais prolongados com graciosos ornamentos; de Portugal trouxeram as paredes caiadas e portais coloridos. Escravos ficavam em construção anexa à cozinha, denominada

[1] Em 1953, o Instituto Britânico de Decoradores (IIBD) adicionou ao seu nome o termo "Design de interiores" (BIID), e se tornou, por fim, "Sociedade dos designers" (CSD). Em 1970, o Instituto Americano de Decoradores de Interiores (ASID) se tornou Sociedade Americana de Designers de Interiores, entre outras instituições citadas por Brooker e Stone (2014, p. 18).

senzala. Portanto, somando todas essas influências, surgiu a casa brasileira, adaptada à realidade sócio-geográfica do lugar.

No Brasil colonial pode-se afirmar que a produção de móveis era incipiente, visto ser o interior das casas brasileiras marcado pela simplicidade e frugalidade de seu ambiente, característica registrada por diversos viajantes que por essas terras aportaram. Isso se justifica por alguns motivos, dentre eles a pobreza da maior parcela da população, reforçando o caráter verdadeiramente colonial da sociedade da época, causado pela exploração de Portugal sobre a população local. Não era de interesse da metrópole que os colonos enriquecessem, pois o subordinado rico normalmente cria alguma situação de insurgência e de disputa de poder. Aliado a isso está o fato de os portugueses terem absorvido alguns costumes locais para sobreviver no meio hostil em que habitavam: o uso das redes rapidamente suplantou o uso de camas e o hábito de fazer as refeições sentados sobre esteiras, diretamente no chão, costumes conhecidos dos índios. Além disso, havia um caráter acentuado de mobilidade nessa sociedade, que estava disposta a migrar de um lugar para outro, a procura de oportunidades, como exemplo a busca pelo ouro nas Minas Gerais no séc. XVIII, o que justificava a pouca quantidade de mobília existente nas casas. Em Minas Gerais, nessa época, a urbanização acentuada decorrente dos descobrimentos auríferos e a abundância de madeiras de variadas espécies, fez com que 40% dos artífices concentrados em Minas no século XVIII fossem carpinteiros e marceneiros. A partir do século XIX, com a intensificação da migração europeia para o Brasil, primeiras tentativas de industrialização, construção de ferrovias e urbanização, houve mudanças tanto no setor industrial quanto na forma de morar das pessoas (GONTIJO; NUNES, 1999).

Na década de 1920, um novo modelo de morar surgiu no Brasil, causando uma espécie de repulsa nas pessoas: os edifícios de apartamentos – vários pavimentos, com algumas unidades por andar. Foi necessário um discurso de doutrinação do brasileiro para ele entender como aquele modo de morar poderia ser possível. Nos anos de 1940, o edifício de apartamentos se populariza, com a classe média e baixa começando a habitar os chamados conjuntos habitacionais. Até os anos 60 do século XX pouco se inovou na forma de morar, mas em 1970 começam a surgir ainda outras formas, como os apartamentos com varanda, os condomínios fechados, etc. (VERÍSSIMO; BITTAR, 1999). Fato é que, de modos diferentes, em casas, sobrados, apartamentos, condomínios fechados, morar nos grandes centros tem ficado mais caro devido ao pouco espaço disponível e à grande procura por imóveis. Nesse sentido, Ramos e Pádua (2012)

discutem esse assunto ao discorrer sobre o projeto de ambientes residenciais e sua relação com a marcenaria planejada, quando o que se observa no cenário atual é a redução na área construída dos imóveis devido a fatores como concentração populacional em grandes centros, alta valorização dos preços dos imóveis, escolha dos imóveis residenciais pela proximidade com o trabalho, o que muitas vezes faz com que se pague mais caro para ter mais qualidade de vida, menor tempo de deslocamento no trânsito, etc. Apesar do espaço pequeno, as necessidades dos moradores continuam inúmeras, tendo de ser o espaço otimizado para que todas as suas demandas sejam atendidas. O mobiliário planejado é, portanto, uma das soluções que podem ser usadas, tendo em vista que os móveis que são encontrados prontos, no varejo, normalmente não atendem ou não se adéquam ao espaço disponível. E o projeto desse tipo de mobiliário é uma das atribuições do designer de ambientes.

A área do design, portanto, que normalmente está vinculada à atuação em espaços que estão relacionados ao uso ou ocupação humana é o design de ambientes ou design de interiores. No entanto, ela está envolvida em questões polêmicas sobre delimitações de atuação entre decoradores, designers e arquitetos, como salientam Brooker e Stone (2014). Para os autores, há entre essas três profissões uma grande conexão, que é a interação com o "espaço existente", de forma que poucas disciplinas podem ser consideradas tão intimamente ligadas ao "lugar" como elas. Eles ainda afirmam que os outros ramos do design, como o design gráfico, o design de produtos ou de moda, consideram a função, as qualidades estéticas e a estrutura de uma peça no momento do projeto, mas pouco consideram a respeito do "lugar", por ser algo bastante intrínseco ao design de interiores:

> O interior está sujeito à sua situação: está dentro de uma construção, que está, por sua vez, inserida em seu contexto. A questão do preexistente é fundamental no processo de design. A localização específica do interior tem uma influência sobre o design – que se torna mais importante que outras questões. (BROOKER; STONE, 2014, p. 8)

Oliveira e Mont'alvão (2018) determinam que, no Brasil, quem faz projetos de interiores hoje são, em sua maioria, profissionais de arquitetura, pela tradição, pela organização e regulamentação da profissão que já remonta há longa data; mas profissionais de design de ambientes/interiores (bacharéis ou tecnólogos, esses últimos em menor número) estão de maneira crescente ocupando este nicho de mercado.

Gibbs (2009, p. 26) descreve que a profissão de designer de ambientes/interiores foi reinventada no século XXI, pois, se antes era exercida por amadores, hoje "constitui uma profissão reconhecida, que requer conhecimento técnico aliado ao talento criativo e à habilidade de lidar com todos os aspectos de um projeto". Que é uma profissão valorizada principalmente nos grandes centros urbanos, mas que ainda sofre com alguns tipos de preconceito e estigmas, como o fato de ser tida como uma profissão "superficial", exercida predominantemente por mulheres e homossexuais. Algumas vezes também há a noção equivocada de que os designers exercem a profissão de forma amadora. Afirma o autor, porém, que, para que o nível de profissionalismo do ramo continue crescendo, é essencial que os cursos de design de ambientes/interiores adotem uma abordagem mais empresarial, enfatizando questões como elaboração de orçamentos, gestão empresarial e publicidade, para que os alunos saiam das instituições de ensino e sejam capazes de montar seus próprios negócios.

Oliveira e Mont'alvão (2018) afirmam que ainda hoje podem ser encontrados, mesmo que de maneira ínfima, profissionais sem formação específica fazendo projeto de interiores, realidade essa que tende a diminuir, principalmente após a publicação da lei 13.369/2016, que buscou em seus dispositivos garantir o exercício e reconhecer a profissão de design de interiores e ambientes no Brasil.

Ao contrapor o design de ambientes/interiores à decoração e à arquitetura de interiores, Brooker e Stone (2014), além de Oliveira e Mont'alvão (2018), tecem as seguintes considerações: a decoração de interiores está relacionada à arte de decorar espaços a partir de estruturas arquitetônicas preconcebidas e atua em superfícies, mobiliário, ornamentos, acessórios, entre outros aspectos que visam conferir identidade ao ambiente. A arquitetura de interiores, por sua vez, se preocupa em remodelar os espaços construídos e se conecta à arquitetura, propriamente dita, e ao design de interiores, como uma ponte entre eles. Brooker e Stone (2014) assim definem o design de ambientes/interiores:

> [...] é uma atividade multidisciplinar que envolve a criação de ambientes internos que articulam o clima e a identidade por meio da manipulação dos volumes espaciais, da colocação de elementos específicos e mobiliário, além do tratamento das superfícies. Em geral, descreve *projetos* que requerem poucas mudanças estruturais – ou nenhuma – na construção já existente, embora haja muitas exceções (BROOKER; STONE, 2014, p. 12 – grifo nosso).

A Escola de Design da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), única que adota a denominação “Design de Ambientes” em Minas Gerais, assim o conceitua: é área que “propicia conhecimentos que dizem respeito às relações entre o homem e o espaço (interno e/ou externo) no mundo contemporâneo” e que o curso de design de ambientes “prepara o formando para solucionar problemas do homem em relação ao espaço, ambientando-o conforme demanda e contexto, considerando em projetos os aspectos conceituais, funcionais, estéticos, técnicos, tecnológicos e econômicos” (ESCOLA DE DESIGN, 2018).

O profissional de design, o designer de ambientes/interiores, por sua vez, pode ser definido pela leitura conjunta dos arts. 2º e 4º da lei 13.369/2016, como sendo o profissional que planeja e projeta espaços internos e externos, “visando ao conforto, à estética, à saúde e à segurança dos usuários, respeitadas as atribuições privativas de outras profissões regulamentadas em lei” (BRASIL, 2016). Gibbs (2009, p. 39-40) afirma que esses profissionais buscam referências em diferentes segmentos como as artes, arquitetura, moda, viagens, assim como em livros, filmes, peças de teatro, etc., e que uma das suas principais funções é “interpretar as ideias e a personalidade de seus clientes com o objetivo de criar ambientes apropriados às funções residenciais ou comerciais”, traçando um programa de necessidades detalhado dos clientes, aliado a um “diagnóstico profundo dos espaços envolvidos”.

O número de cursos de design de ambientes/interiores em Minas Gerais é significativo. Somam-se três cursos de bacharelado, sendo dois em Belo Horizonte, com uma instituição particular e uma pública, e outro curso em Uberlândia, também em instituição pública, aos 18 cursos de grau tecnológico, sendo quatro deles ofertados na cidade de Belo Horizonte, todos por instituições privadas.

O design de ambientes/interiores foi tratado enquanto decoração até o final do século XX, início do século XXI, quando se integrou ao design, por suas características projetuais e de atenção aos usuários, principais interessados e atingidos pelo serviço prestados por profissionais do ramo.

Tão marcante se tornou a presença do usuário para o design que algumas correntes de pensamento chegam mesmo a definir a atuação desse profissional a partir dessa presença, como a do design centrado no ser humano e no usuário, mais detalhado no capítulo 2 dessa dissertação. Se, porém, é pacífica essa compreensão sobre a importância do usuário no design, nada mais justo que buscar compreender como essa abordagem acontece no ensino do design, objetivo desta pesquisa. Há meios de abordar

o usuário na extensão, há meios de fazê-lo na pesquisa, mas, como será visto a seguir, nem sempre as Instituições de Ensino Superior (IES) que se dedicam ao ensino do design estão inseridas em um contexto de universidades, o que possibilitaria o diálogo entre esses três pilares de maneira mais fluida. E é no ensino na graduação, principalmente no ensino da disciplina de prática projetual, a qual ocupa grande parte da carga horária dos cursos tecnológicos e de bacharelado em design de ambientes/interiores, onde se centrou a atual investigação.

Tratou essa pesquisa do entendimento acerca dos benefícios e das dificuldades verificadas pelos professores dessas disciplinas de prática projetual na inserção ou não de usuários reais no ensino. O usuário real pode ser definido, para essa pesquisa, como aquele fisicamente presente na disciplina de prática projetual, com quem os alunos podem trocar ideias, interagir ao longo do processo projetual, receber *feedbacks*, etc. Observou-se, porém, que, mesmo com essa definição pré-concebida acerca do usuário real, os resultados da dissertação demonstraram ser esse entendimento bastante elástico sob o ponto de vista dos professores que participaram da pesquisa enquanto entrevistados. Foi considerado por eles que, além do usuário fisicamente presente na prática projetual, não deixam de ser reais, ou baseados em situações e contextos reais, o usuário entendido enquanto persona ou aquele definido após pesquisa de públicos, ou mesmo prospecções futuras relacionadas a ele. Tudo isso será mais bem detalhado no capítulo 6, referente aos resultados da pesquisa.

Esta dissertação, intitulada “Um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação: a inserção do usuário real na prática projetual”, tem, portanto, o objetivo de analisar a inserção do usuário real nas práticas projetuais de ensino em cursos superiores em design de ambientes que foram selecionados em Belo Horizonte e região metropolitana. Sua estrutura teórica foi desenvolvida por meio da revisão da literatura e foi organizada em 8 (oito) capítulos, sendo o primeiro capítulo o atual, de introdução, no qual se apresenta o trabalho por meio da exposição de sua justificativa, do problema e dos objetivos de pesquisa.

O capítulo 2 foi dedicado a considerações sobre o projeto e o usuário em design de ambientes/interiores. Dentre as inúmeras possibilidades de atuação do designer no mercado de trabalho, o projeto é, de forma geral, o produto mais comumente entregue ao cliente. Portanto, de maneira indissociável ao estudo do projeto, estuda-se para quem se projeta: o cliente ou usuário real. Por se tratar de pessoas, não há fórmulas prontas para que a verdadeira intenção do cliente seja compreendida pelo designer, utilizando-se

o profissional de vários caminhos e métodos relacionados às ciências sociais aplicadas, que são complementares à boa formação do designer, que busca de fato dar respostas efetivas às demandas a ele solicitadas. O design centrado no ser humano e no usuário é um desses métodos que colocam o ser humano/usuário no centro do processo e podem facilitar o desenvolvimento de respostas projetuais efetivas às demandas apresentadas.

Importante ressaltar que, apesar do termo *design* não ser ainda empregado na acepção que hoje ele carrega, nesta dissertação os termos *design* e *desenho industrial* são sinonimamente empregados, a despeito de suas delimitações históricas. Da mesma maneira também, como essa investigação a respeito da inserção do usuário real acontece tanto em cursos de design de ambientes, com formação de bacharelado, e em cursos tecnológicos, com formação em design de interiores, adotou-se a denominação "design de ambientes/interiores" para que essas duas realidades distintas, porém aproximadas, de formação, possam ser consideradas.

No capítulo 3, estudou-se a história das primeiras instituições de ensino superior do país que desenvolveram cursos de desenho industrial, comunicação visual e decoração, observando a influência que tiveram essas escolas pioneiras no desenrolar do próprio ensino do design no país. Especificamente e, em seguida, quando se observa a institucionalização do ensino em Minas Gerais, estuda-se a história do curso de design de ambientes da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, única instituição pública que ensina design de ambientes na cidade de Belo Horizonte em grau de bacharelado. Esse estudo foi importante para que fosse possível o entendimento histórico de como o usuário era compreendido no curso de decoração, do qual o design de ambientes/interiores é derivado, e como ele o é hoje, após a mudança do curso para design. Por meio das entrevistas realizadas com as ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da UEMG, apresentadas como primeiro resultado da pesquisa, no capítulo 6, pôde-se, de fato, perceber como esse entendimento sobre o usuário foi evoluindo ao longo tempo. E perceber também como o usuário passou a ser a figura central dos projetos de design, ao contrário do que ocorria na época do curso superior em decoração. A percepção dos professores do curso de design de ambientes acerca do usuário também teve de ser alterada no decorrer do tempo para que conseguissem expressar a real importância do usuário para os alunos dos cursos de design de ambientes/interiores, uma vez que, muitos deles, tiveram sua formação oriunda da decoração ou de áreas correlatas a ela. Isso tudo pôde ser averiguado por meio dos

depoimentos dos professores nas entrevistas realizadas e descritas no capítulo 6 dessa dissertação.

A história da institucionalização do design de ambientes/interiores está entrelaçada à institucionalização do ensino do desenho industrial e da comunicação visual. No capítulo 4, então, para finalizar a parte teórica da atual pesquisa, realizou-se o estudo da evolução histórica do design e da legislação que guiou os cursos superiores no Brasil até que, a partir da institucionalização desses cursos de design no país, na década de 1950, essa legislação passa também a orientá-los e influenciar a forma pela qual são organizados, principalmente seus currículos. A legislação influenciou e foi influenciada por essas instituições de ensino, em uma via de mão dupla.

As matrizes curriculares das IES tiveram a possibilidade de se tornar mais flexíveis e de possibilitar sua adaptação às realidades de cada IES e às realidades regionais e locais, ao longo do tempo, a partir do momento em que as diretrizes curriculares nacionais substituíram os currículos mínimos praticados por anos na orientação do ensino superior brasileiro. Desta maneira, o projeto pedagógico de cada instituição de ensino assumiu um papel preponderante na organização de cada curso, de seus objetivos e do que se espera de competências desenvolvidas por seus egressos.

Ainda no capítulo 4, a história do surgimento dos cursos tecnológicos em design de interiores também foi abordada, tendo em vista que dois cursos em tecnologia de design de interiores foram estudados na parte de pesquisa de campo dessa dissertação. Em Belo Horizonte, existem quatro instituições privadas que ofertam cursos tecnológicos de design de interiores, sendo que, por amostragem e de maneira que não possa ser identificada, e por ser a única da qual se obteve acesso ao Projeto Pedagógico do curso em questão, essa uma foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada de maneira complementar à pesquisa documental. Na região metropolitana de Belo Horizonte, uma instituição pública que também oferta o curso de design de interiores em grau tecnológico também foi selecionada, tendo em vista o aceso ao seu projeto pedagógico.

O capítulo 5 é dedicado à metodologia, no qual a pesquisa é caracterizada e o percurso apresentado de maneira detalhada, incluindo os critérios de inclusão e exclusão que foram utilizados para que as escolhas fossem feitas e os resultados fossem atingidos dentro do tempo disponível para desenvolvimento dessa dissertação.

Desta maneira, inicia-se o desenvolvimento dos capítulos referentes à pesquisa de campo efetuada, dedicada à análise documental dos projetos pedagógicos de cada

IES selecionada, assim como à análise dos questionários e entrevistas realizadas com professores de prática projetual dessas mesmas instituições.

O primeiro resultado apresentado no capítulo 6, conforme relatado acima, foi o das entrevistas realizadas com as ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da UEMG, para que uma melhor compreensão histórica a respeito da transição do curso de decoração para o de design de ambientes/interiores pudesse ser feita sob o ponto de vista da presença dos usuários nesses dois momentos distintos de evolução desse campo do saber.

Após isso, são apresentados os resultados da pesquisa documental. Nesse momento, analisaram-se os projetos pedagógicos do curso superior de design de ambientes da Instituição de Ensino 1, instituição pública que oferta o curso em grau de bacharelado em Belo Horizonte, bem como o de duas instituições superiores de ensino em nível tecnológico, uma privada, também na cidade de Belo Horizonte, e outra pública, na região metropolitana de BH. Buscou-se compreender os objetivos desses cursos e como esses documentos preveem ou não a interação dos alunos com usuários reais ao longo do desenvolvimento do ensino da prática projetual nas faculdades, uma vez que o Projeto Pedagógico é o documento de orientação do ensino em cada instituição de ensino superior.

Como contraponto a esse resultado documental, buscou-se analisar como os docentes responsáveis pelas disciplinas de prática projetual nesses cursos desenvolvem o ensino da prática em sala de aula. Em um primeiro momento foram disparados questionários *on-line* com o intuito de mapear aqueles que já utilizam essa técnica de ensino. Posteriormente, para entendê-los de maneira aprofundada, foi realizada entrevista semiestruturada com os professores que se disponibilizaram a participar dessa fase de entrevistas, conforme detalhado no capítulo 5 – metodologia.

No capítulo 7, é realizada a discussão desses resultados por meio de comparações entre o que se obteve de dados documentais e de respostas em questionários e nas entrevistas realizadas.

O capítulo 8 é dedicado às conclusões do trabalho, buscando averiguar o quão importante ou não para o aprendizado do aluno é a presença do usuário real dentro do ensino na graduação em design. Em seguida, para finalizar, as referências utilizadas são apresentadas, assim como os apêndices e o anexo.

1.1. Justificativa

Alguns fatores despertam interesse para este trabalho acadêmico.

O primeiro deles é o fato de que a possibilidade de contato com usuários reais em um curso superior em design de ambientes/interiores, se inserido no contexto de uma universidade, pode acontecer em diversos locais e momentos distintos: pode ocorrer na extensão, a qual pressupõe a relação dialógica de prestação de serviços especializados à comunidade; pode ocorrer na realização de pesquisa, se esse for seu intento; pode ocorrer durante o cumprimento do estágio curricular obrigatório, uma vez ele previsto; mas, no contexto do ensino, pouco se discutiu até hoje sobre isso em trabalhos acadêmicos na área do design. Os Projetos Pedagógicos hoje são os documentos responsáveis pela organização e orientação do ensino nas IES e seus cursos. Portanto, o que preveem têm consequências diretas sobre a maneira como esse ensino acontecerá no dia-a-dia. Sem excluir, obviamente, a parte discricionária do professor, concernente ao planejamento didático da disciplina em seus planos de aula.

Outro fator relevante no desenvolvimento dessa pesquisa é a possibilidade de se voltar o olhar crítico para o ensino do design no nível superior e refletir, por meio dos resultados encontrados na pesquisa aplicada, o que pode melhorar nesse contexto. Incluindo a discussão acerca de seus currículos, da interdisciplinaridade e da forma como ela se dá, da abordagem do usuário e a maneira como ela é realizada na prática projetual.

Após a implementação das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para os cursos superiores em design no ano de 2004, as instituições de ensino superior ganharam liberdade suficiente para traçar, com base nas orientações gerais das DCNs, sua rota acadêmica, que deve ser pautada no projeto pedagógico de cada instituição.

A Resolução nº CES/CNE 5/2004, que instituiu as DCNs para os cursos de design, descreve o que se espera do aluno que se forma nessas IES e, dentre as atribuições desejadas, estão o pensamento reflexivo e sensível para desenvolver projetos que respeitem a região geográfica em que estão inseridos e atendam aos anseios das comunidades e usuários a que se destinem, demonstrando claramente a preocupação atual do design com a preservação da cultura local e com os seres humanos envolvidos no processo projetual.

É um erro compreender, porém, que essa reflexão deve ser realizada apenas no seio de disciplinas mais diretamente ligadas às áreas de ciências humanas e sociais existentes no currículo da graduação e que não devam ser levadas para o âmbito da

prática projetual. Este trabalho se justifica, portanto, pela relevância de se entender como o ser humano e o usuário estão inseridos nos processos de ensino do design, dentro da disciplina de prática projetual, que é foco deste estudo por ser por meio dela que os alunos entram em contato com o universo projetual em design de ambientes/interiores. A maneira como o ensino da prática projetual é desenvolvido em sala de aula e a abordagem com mais ou menos foco no ser humano e no usuário refletem diretamente no resultado do projeto no processo de design.

1.2. Problema de pesquisa

Como e de que forma estão ou não os usuários reais inseridos nas disciplinas de prática projetual em design de ambientes/interiores nos cursos de nível superior em Belo Horizonte e região metropolitana?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Analisar a inserção do usuário real nas disciplinas de prática projetual no ensino do design de ambientes/interiores.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Investigar a evolução histórica do ensino do design no Brasil, com foco na legislação e currículos mínimos orientadores da área;
- Investigar as características pedagógicas das escolas pioneiras no ensino do design no Brasil, destacando o design de ambientes/interiores nesse processo;
- Eleger parâmetros para se entender o projeto em design e seus usuários;
- Analisar a disciplina de prática projetual em cursos de nível superior – bacharelado e cursos tecnológicos em Belo Horizonte e Região metropolitana -, buscando compreendê-la conforme o enunciado no projeto pedagógico de cada curso analisado;
- Descrever como o ensino acontece na prática e como o usuário está inserido nesse processo;
- Discutir as vantagens, desvantagens e limitações da presença do usuário real nessas práticas do ensino sob o ponto de vista docente.

2. REFLEXÕES SOBRE O PROJETO E O USUÁRIO EM DESIGN DE AMBIENTES/INTERIORES

2.1. O projeto em design de ambientes/interiores

A lei 13.369/2016 esclareceu algumas competências do designer de ambientes e interiores, podendo-se considerar, como principal, a que se encontra em seu art. 4°, inciso I, qual seja:

> estudar, planejar e projetar ambientes internos existentes ou pré-configurados conforme os objetivos e as necessidades do cliente ou usuário, planejando e projetando o uso e a ocupação dos espaços de modo a otimizar o conforto, a estética, a saúde e a segurança de acordo com as normas técnicas de acessibilidade, de ergonomia e de conforto luminoso, térmico e acústico devidamente homologadas pelos órgãos competentes (BRASIL, 2016).

Apesar de não ser o projeto o único fim do trabalho do designer, que pode se exteriorizar de maneiras diversas para a satisfação do cliente/usuário final[2], percebe-se que grande relevância ele tem para essa área do saber, pois, em muitos casos, ele será o produto final entregue ao cliente que o contratou, conforme definição e atribuição da própria lei 13.369/2016. No mesmo sentido, Oliveira e Mont'alvão (2018, p. 30) determinam ser o projeto a "atividade-fim" do designer de interiores.

Durante muito tempo o ensino em design de ambientes e arquitetura foi conduzido por profissionais que se destacavam no mercado de trabalho e, aliado a isso, nutriam uma satisfação pela prática da docência. Realidade esta que vem sendo alterada, principalmente pelo surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em design e arquitetura e pela exigência de especialização e titulação acadêmica para a docência nessas áreas do saber, principalmente nas universidades públicas. Partindo desse contexto, a pesquisa sobre o projeto (tanto a pesquisa "para projetar", desenvolvida a cada demanda projetual específica apresentada ao designer, para que seja possível a compreensão da situação-problema no caso concreto, quanto a pesquisa sobre a "atividade projetual" genericamente) tem sido aprimorada e cada vez mais valorizada nas universidades e no ensino da prática projetual (MALARD, 2005; VELOSO; TINOCO, 2005).

Veloso e Tinoco (2005, p. 3) verificaram que a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre projeto em arquitetura são pesquisas-aplicadas, que investigam ou

[2] A própria lei, em seu art. 4°, cita algumas outras formas de trabalho, como consultoria técnica, acessoria em compras, contratação de pessoal, gerenciamento de obras, fiscalização de cronogramas, lecionar, desenvolver pesquisas, etc., tanto para ambientes internos, quanto externos, dentro das atribuições de designer de interiores.

sobre o já projetado, ou se desenvolvem “no sentido de dar suporte a novos projetos (para projetar). Poucos são os trabalhos, ou pesquisas fundamentais, sobre o projetar como objeto de conhecimento ou como uma atividade intelectual que precede e conduz uma prática (o projeto)”.

Malard (2005), ao tratar da pesquisa “para projetar”, determina que ela é essencial para se conhecer mais sobre o problema que é enfrentado na situação projetual. Ela, porém, pode ser de duas maneiras: a primeira delas se dá com a utilização de dados já disponíveis para projetar; a outra é com a criação de dados, a partir de levantamentos, observações, ensaios em que se criam dados e informações até então desconhecidos e que podem ser replicados em outros projetos sem que sua utilização consista em plágio. Nesse último caso, em que o critério da replicabilidade pode ser considerado, a autora o considera um caso que despertaria interesse da pesquisa acadêmica, ao contrário do primeiro, que apenas interessaria àquele projeto específico, àquela situação determinada de prática profissional. Projetar, portanto, é ato que não prescinde da pesquisa.

Ao desenvolver a pesquisa projetual, portanto, indispensável que se conheça a fundo a demanda para a qual será desenvolvida a solução de projeto, o que leva a crer que um bom *briefing* é essencial para que esse objetivo seja atingido. Phillips (2007) ressalta que o *briefing* bem elaborado é processo estratégico, orientado para os objetivos da empresa e do designer. Para o autor, não há fórmulas prontas para a elaboração de um bom *briefing* de design, mas o mais importante é que ele contenha todas as informações relevantes para que o projeto possa ser desenvolvido de modo a solucionar os problemas de design apresentados. É, então, através dele que se busca entender e satisfazer as necessidades dos usuários, que são o foco do design e, portanto, serão discutidos a seguir.

2.2. Para quem se projeta: o usuário real em design de ambientes

O usuário é sempre o foco quando o assunto é design. Em alguns casos, o usuário é o cliente do projeto ou serviço de design. Outras vezes, eles são sujeitos diferentes. Por hora, eles serão tratados de maneira sinônima nesta dissertação. Gibbs (2009, p. 42-45) afirma que o processo de design começa com o relacionamento com o cliente e que a confiança mútua é essencial para o bom andamento dos trabalhos desse profissional. Para o autor, “o designer precisa utilizar a mesma linguagem do cliente e, principalmente, ouvi-lo para compreender suas ideias”.

Depreende-se, portanto, da leitura do excerto acima, e como afirmam Rocha e Baranauskas (2003, p. 28-29) que “designers não são usuários” e “usuários não são designers”. As autoras afirmam que os designers normalmente têm contato com algum tipo de sistema (raciocínio que pode ser ampliado para serviços, produtos, ambientes, etc.) e o entendem como absolutamente claro. Essa clareza não é tão óbvia para os usuários, que muitas vezes não têm conhecimento técnico sobre o serviço e menos ainda dos princípios de design que orientaram aquele tipo de criação. As autoras acrescentam que a satisfação subjetiva do usuário é algo essencial quando se avalia não só a usabilidade do sistema, mas sua aceitação social e os sentimentos do usuário a respeito daquele produto. Para Rocha e Baranauskas (2003, p. 30), a satisfação subjetiva “pode ser medida simplesmente perguntando ao usuário sobre suas opiniões [...]. Para um único usuário o resultado desse questionamento é subjetivo, mas quando se considera muitos usuários, a média das respostas passa a ser uma medida objetiva”. Portanto, elas concluem que “conhecer o usuário é fundamental para se fazer o design de um sistema usável. Entender os principais modos de classificar usuários ajuda a fazer um bom design que atenda a maior diversidade desses”.

Quando Fogliatto e Guimarães (1999) abordam o tema do design de postos de trabalho sob a ótica da macroergonomia, afirmam que, diferente da visão tradicional da ergonomia, que “enfatiza a adequação física do posto de trabalho ao homem, através do estudo dos problemas de manipulação associados às posturas adequadas”, o design macroergonômico envolve o trabalhador no processo de design de seu posto de trabalho, visando a sua satisfação em relação ao resultado do projeto, o que demonstra uma visão diferenciada a respeito do usuário no processo de design sob a ótica da ergonomia, colocando-o no centro do processo.

Sobre a função do designer em relação ao usuário, a lei nº 13.369/2016, em seu art. 4º, afirma que compete ao designer de interiores e ambientes “observar e estudar permanentemente o comportamento humano quanto ao uso dos espaços internos e preservar os aspectos sociais, culturais, estéticos e artísticos” (BRASIL, 2016), demonstrando que o designer não pode estar afastado da realidade cultural e social que o cerca no momento do projeto, sob o risco de não atingir seus objetivos em relação aos usuários. Elali (2005) determina que a formação do estudante enquanto projetista depende da análise de diferentes dimensões, quais sejam, as históricas, as sócio-culturais, as humanas, formais, funcionais, climáticas, legais, locacionais, tecnológicas e econômicas.

"A habilidade de observar e ouvir o cliente é de grande importância [...]", momento no qual o profissional pode utilizar de diversas metodologias, oriundas, algumas vezes de áreas diferentes do saber (GIBBS, 2009, 45). Cardoso e Araújo (2018) quando tratam do tema da interdisciplinaridade do design, ao ressaltar que ele pertence ao campo das ciências sociais aplicadas e que, por isso, estabelece diálogos com outras áreas do conhecimento para construir o seu ramo do saber, abordam o tema de que o designer, no mundo *hipermoderno* de hoje, deve enfrentar o desafio de projetar para seres humanos mais fragilizados, apesar de mais informados e com mais facilidades de comunicação devido à aceleração do tempo, à globalização e à *internet*, que conectou a todos, mas ao mesmo tempo, os distanciou fisicamente. Nesse sentido, como o foco do design é e deve ser sempre o usuário ou, de forma mais abrangente, o ser humano (CHAVES; BITTENCOURT, 2018), é em função de uma demanda específica, identificada em um *briefing* (PHILLIPS, 2007), que serão desenvolvidos todos os estudos, alternativas, projetos e serviços possíveis para solucionar aquele problema inicial, que fez com que um designer fosse contratado para o caso. Outro desafio relacionado a isso é fazer com que o cliente se desvencilhe de soluções padronizadas, estereotipadas, para entender que realidades diferentes exigem soluções diferentes, entendidas caso a caso[3] (CHAVES; BITTENCOURT, 2018). Sobre isso, Gibbs (2009, p. 45) afirma que um cliente "pode achar um projeto maravilhoso nas páginas de uma revista, mas que dificilmente funcionará se for apenas reproduzido em uma edificação com características arquitetônicas e iluminação natural diferentes", e conclui que o designer é habilitado para interpretar as ideias do cliente e desenvolvê-las para alcançar resultados viáveis e profissionais.

Além disso, deve-se ainda trabalhar em projeto com a ideia de durabilidade e permanência no tempo, uma vez que o design e a própria sociedade têm se ocupado das questões de sustentabilidade através do repensar do consumo de forma consciente e suficiente. Ao se conhecer os materiais disponíveis no mercado para a execução dos projetos, suas características, aplicações e ciclo de vida, fica mais fácil pensar em sustentabilidade (SANTOS, 2013).

[3] A técnica do design centrado no ser humano ou Human Centered Design (HCD) apresenta efeitos positivos nesse sentido, de fazer as pessoas entenderem a diferença entres seus desejos e necessidades, uma vez que "é baseada em técnicas que comunicam, interagem, enfatizam e encorajam o envolvimento de pessoas e isso leva a uma compreensão dos desejos, necessidades e experiências que normalmente transcendem as percepções das últimas". (CHAVES; BITTENCOURT, 2018, p.28 – Tradução própria)

Mager (2008), ao analisar uma fala de Burdek, afirma que o design é, sobretudo, uma disciplina que não produz somente realidades materiais, mas preenche funções comunicativas.

> Ora, se considerarmos que uma característica fundamental da comunicação é que informações não são transmitidas, mas sim construídas em função da integração entre os participantes desse processo, podemos afirmar que o design, hoje, fundamenta seus projetos na percepção que irá causar nas pessoas, na interação com o usuário (MAGER, 2008, p. 4)

Interação essa que, conforme Barbosa (2014)[4] ocorre pela soma dos aspectos objetivos, representados pela funcionalidade, com os aspectos subjetivos, que seriam o estético e o simbólico em design. Malard (2005) afirma que o profissional que projeta os espaços não consegue (e é bom que assim seja) ter controle sobre o seu uso, pois isso corresponderia a querer controlar a própria vida das pessoas. Mas ao mesmo tempo "os eventos humanos e os espaços arquitetônicos caminham juntos: para especializar suas atividades, o homem cria lugares ordenando coisas e moldando formas" (MALARD, 2005, p. 11). O modo pelo qual os espaços são percebidos pelas pessoas são reflexos de suas vivências sociais e culturais e existe uma correlação entre as atividades desenvolvidas pelos seres humanos e os espaços criados para tais realizações. Exemplos são atividades de cozinhar, dormir, ver TV, estudar, entre outras, para as quais se desenvolveram as cozinhas, os quartos de dormir, as salas de TV, os escritórios. A existência, a inexistência, a adequação ou não de um espaço à atividade que se quer realizar nele pode viabilizar ou não o que se pretende, e aí reside a função do profissional que projeta tais ambientes: proporcionar o que o cliente deseja, da melhor maneira possível, sem, contudo, ter a pretensão de controlar todos os usos possíveis dos espaços pelas pessoas, pois eles se alteram na mesma medida em que se alteram as experiências e vivências sociais humanas.

Clear (2019) afirma serem os hábitos que as pessoas desenvolvem nos ambientes e o uso que as pessoas fazem deles a relação direta entre os objetos nele constantes e a forma como as pessoas, os usuários, se relacionam com eles.

> Nosso comportamento não é definido pelos objetos no ambiente, mas pelo nosso relacionamento com eles. [...] Pare de pensar no ambiente como um conjunto de objetos. Comece a pensar em nele com base nos relacionamentos. Pense em como interage com os espaços a seu redor. Para uma pessoa, o sofá é o lugar onde ela lê por uma hora toda noite. Para outra, o mesmo sofá é o local em que assiste à televisão e toma sorvete depois do

[4] BARBOSA, Paula Glória. Design de ambientes: breve histórico, definições e considerações. 2014. Disponível em: https://designerpaulooliveira.com/2014/10/16/design-de-ambientes-breve-historico-definicoes-e-consideracoes-2/. Acesso em 19 mai. 2020.

> trabalho. Pessoas diferentes podem ter diferentes memórias – e, portanto, hábitos diferentes – associados ao mesmo lugar (CLEAR, 2019, p. 85).

Nesse contexto, muito se questiona acerca do desenvolvimento das atividades projetuais nos cursos de graduação em design de ambientes/interiores e arquitetura e se, para que o ensino de projeto seja bem sucedido, é necessária a presença de um cliente real ou de situações reais, tais quais o aluno enfrentará no mercado de trabalho, para que possa desenvolver com excelência sua habilidade projetual[5].

O usuário real aqui, como já exposto, é considerado aquela pessoa ou grupo de pessoas com as quais os estudantes de design de ambientes/interiores podem interagir durante o processo projetual, trocar ideias, receber *feedbacks*, etc.

Malard (2005, p. 19) afirma categoricamente que não é necessária essa interação direta no momento de aprendizado na faculdade. Para a autora há uma inadequação em levar para a academia um momento que não lhe é peculiar: o exercício profissional, pois isso seria o mesmo que "adestrar" os alunos a oferecer respostas projetuais que, muitas vezes, são ditadas pelo mercado ou criadas pelas necessidades de determinadas conjunturas profissionais. Desvinculando o ensino da prática projetual e o da prática profissional, haveria possibilidade de realizar a "formação" do aluno, que desenvolveria suas habilidades criativas e criadoras, levando-o a um fazer projetual inovador. Para a autora o "treinamento em serviço" é irrelevante do ponto de vista da formação acadêmica, pois ela deve desenvolver "a capacidade crítica para sintetizar conhecimentos na prática projetual". Ao mesmo tempo, a autora entende a ansiedade e a curiosidade que os alunos apresentam em entrar em contato com esse universo profissional e, em seu ponto de vista, os professores acabam cedendo e, sem querer, abrem mão da formação do estudante para dar lugar à educação por adestramento com base nas possibilidades diretamente ofertadas pelo mercado.

Elali (2005), ao contrário de Malard (2005), ao discorrer sobre a formação do aluno e a aquisição de sua autonomia projetual retoma o pensamento de Paulo Freire quando afirma que a universidade tem papel fundamental na formação desses profissionais e no estímulo ao bem-estar social, indicando que esses objetivos podem ser atingidos por meio tanto da aproximação entre teoria e prática, quanto pela adequação de conteúdos curriculares à vida dos alunos e respeito à sua autonomia

[5] Esse tipo de aprendizagem é bastante comum em outras áreas do saber e plenamente aceita principalmente em áreas relacionadas à saúde, como pode ser observado, por exemplo, em Moimaz *et. al.* (2010) e Pizzinato *et. al.* (2012).

individual. A autora segue afirmando que o aprendizado é "produto da interação homem-mundo, mediado pelos processos de assimilação e acomodação, de maneira que a cada etapa do desenvolvimento correspondem atividades e capacidades específicas, a serem incorporadas pelo indivíduo a fim de evoluir para a fase seguinte" (ELALI, 2005, p.3) e considera essenciais o tempo de cada um e o repertório e a experiência pregressa adquirida pelos alunos para que sejam capazes de apresentar soluções consideradas adequadas ao caso concreto. Portanto, a autora não descarta a experiência prática real no processo de ensino-aprendizagem, destacando o caráter subjetivo e individual de cada pessoa ao aprender, podendo essa experiência ser importante para aquela pessoa em especial.

Para criar o repertório projetual (definido pela autora como o *background*, a linha base que se usa ao projetar), sem o fim de esgotar as possibilidades, Elali (2005) destaca quatro opções que, conjugadas, seriam capazes de ajudar o estudante no desenvolvimento de sua autonomia: 1°) "estudo de precedentes" projetuais, que tem por fim conhecer projetos já realizados, nos quais pode-se identificar o seu impacto na vida prática das pessoas após sua realização. As avaliações pós-ocupação são exemplos de estudos que podem formar banco de dados capazes de demonstrar aos projetistas sua responsabilidade projetual e social; 2°) no cursar de "disciplinas", que servem para conhecer especificidades daquilo que é estudado, mas sem perder de vista a integração das mesmas, uma vez que essa integração, com os conteúdos sendo tratados de maneira conjunta, proporciona momentos de extrema riqueza acadêmica. Destaca Elali (2005) que as disciplinas projetuais são *locus* privilegiado para que esse tipo de integração aconteça. 3º) a "experiência direta" que, segundo a autora, pode propiciar aos alunos conhecimentos que não seriam passíveis de serem adquiridos por meio da instrução formal. Ao defender esse ponto de vista, afirma que grande parte de nosso aprendizado não ocorre em bancos escolares, mas sim em situações vivenciadas na riqueza da experiência humana e na imersão real no ambiente para que se compreenda toda a sua complexidade; 4°) e por fim, a "representação gráfica", que constitui elemento de expressão e comunicação das ideias do profissional com o cliente e com os profissionais que estão envolvidos no processo de criação e implementação de ideias.

Voltar, portanto, os olhos para os aspectos sociais e psicológicos que abrangem a atividade projetual é essencial para que, além de seus aspectos objetivos (funcionais) e subjetivos (simbólicos e estéticos), seja valorizada a "percepção/satisfação dos usuários e [...] as implicações das intervenções em termos de paisagem, propiciando a elaboração

de propostas mais centradas no indivíduo e/ou no social e nas implicações ecológicas das interferências realizadas" (ELALI, 1997, p. 351), razão pela qual a psicologia ambiental[6] (demonstrando mais uma vez a interdisciplinaridade do campo do design) e o design centrado no ser humano e usuário são de extrema valia para essa análise.

2.3. Design centrado no ser humano e no usuário

Em relação ao design centrado no ser humano, Krippendorff (2000) em uma palestra proferida no P&D Design 2000, em Nova Hamburgo – RS e transcrita por Gabriela Meirelles e Lucy Niemeyer, afirma que se vive atualmente a transição da cultura do modernismo, dominada pela ciência, para a do construtivismo, na qual se reconhece a atividade projetual como uma virtude do ser humano, mesmo que ainda sejamos dominados pelas tecnologias. Ou seja, a transição de uma cultura científica para a cultura projetual. O autor faz uma digressão cronológica às diversas fases pelas quais o design passou e as denomina como "paradigmas do design". A primeira fase foi a dos "produtos" (durante a era industrial); em seguida a dos "bens, informações e identidades" (anos 1950 e 1960, com o início do consumismo); a terceira fase foi a das "interfaces", quando surgiu o computador pessoal (1970-1980); a quarta fase foi nos anos 1990, com o surgimento da *internet*, que ele denomina de "redes de multiusuários"; a quinta fase, recente, que é a de "planejamento", quando o design atua junto a empresas; e a sexta fase, a do "discurso", relacionada à filosofia.

Krippendorff (2000) afirma que na passagem da primeira fase para a segunda, houve uma clara mudança no foco da produção: na primeira, o design valorizava a funcionalidade, o custo, a durabilidade, a ergonomia, etc., e passou, na segunda, a dar importância aos compradores, consumidores, que adquirem coisas muito mais pelo que elas significam do que por suas funcionalidades apenas. O autor, então, diferencia o design centrado no objeto, primeira fase, que ignora as características humanas em prol de critérios objetivos e foi resultado da era industrial, do design centrado no ser humano (DCH), segunda fase, que se preocupa com a maneira pela qual o indivíduo vê, convive e interpreta as coisas, os artefatos. E ainda distingue o design, para o qual o significado é fundamental, da engenharia, onde não há lugar para o significado.

---

[6] "A Psicologia Ambiental estuda a pessoa em seu contexto, tendo como tema central as inter-relações - e não somente as relações – entre a pessoa e o meio ambiente físico e social." (MOSER, 1998, p. 121). "Nossa análise e compreensão das relações ambiente-comportamento podem estar situadas no ambiente ou na pessoa, mas, como psicólogos ambientais *e* projetistas, sabemos que as análises que não lidarem com as relações pessoa-ambiente, de um modo simbiótico e mutuamente reforçador, somente capturarão parte da história" (UZZEL, 2005, p. 185)

A partir da terceira fase, o foco no ser humano não mais deixou de existir. A fase das interfaces, segundo o autor, proporcionou um destaque inteiramente novo ao design, porque as interfaces só existem com o envolvimento humano, ou seja, de quem as utiliza. Surgiu o design centrado no usuário (DCU). Essas interfaces também permitem que sejam reprojetadas por quem com elas interage, ou seja, designers passam a dar a não-designers a capacidade de projetar sua própria realidade. Quando veio a quarta fase, a das redes de multiusuários, surgiu o paradigma da "livre cooperação, no qual os participantes constroem seus próprios mundos enquanto estão em contato uns com os outros" (KRIPPENDORFF, 2000, p. 91). Nesse caso, comunidades, e não usuários individuais, são o foco do trabalho dos designers. A quinta fase, a de planejamento, é aquela em que os designers plantam as sementes, mas não controlam o que emerge delas, ou seja, está relacionado ao estímulo às pessoas e organizações para fazerem o que é necessário. Para finalizar, o último paradigma, que para o autor é a nova fronteira do design, é a fase do discurso. É através do discurso, da linguagem, que se estimulam e organizam equipes, que ideias são defendidas, que se desenvolvem "nossos futuros modos de vida dentro do mundo material" (p. 92). Desta forma, o design deve continuamente "reprojetar seu próprio discurso e ele próprio" (p. 93), o que se conseguirá através da educação em design, quando se reforça a ideia de que a atividade projetual é um modo de vida e tem sempre o foco no ser humano. O autor ainda fala do papel da universidade nesse sentido que, mais que ensinar as práticas projetuais de forma que seus resultados possam gerar efeitos, resultados que funcionem, a universidade deve também ensinar o discurso que eles devem adotar frente ao mundo que querem mudar, ou seja, que o design aplique seus princípios projetuais ao seu próprio discurso.

Em virtude da rapidez com que as situações sociais têm se transformado, fato causado em grande parte pela inserção constante de novas tecnologias na vida cotidiana das pessoas, valores considerados consolidados há pouco tempo atrás, não são aplicáveis ao mundo atual (MARGOLIN, 2014). Bauman (2007) traduz essa realidade com o termo "líquido", argumentando que padrões culturais e comportamentais considerados sólidos não mais são aplicáveis ao mundo contemporâneo, ou hipermoderno, como Ribeiro; Horta; Cotrim (2017) preferem assim denominá-lo enquanto analisam o pensamento de Gilles Lipovetsky.

McCracken (2016) determina que a cultura é o filtro pelo qual se enxerga os valores de uma determinada sociedade e que, no mesmo sentido de Bauman (2007),

vive-se hoje uma realidade mutável, de fluxo e fluidez, onde aquilo que é considerado válido e útil em pouco tempo pode passar a ser considerado descartável ou sem valor. Nunca, portanto, foi tão necessário aos designers compreender o meio social e os anseios e expectativas daqueles para quem se projeta, ou corre-se o risco de não atingir o público que se almeja ou realizar projetos que não tenham nenhum suporte na cultura material em que o usuário está inserido (ABRAS *et. al.*, 2004; HARADA *et. al.*, 2016).

Silva (2014), ao analisar a diversidade de atuação dos designers na atualidade (prestação de serviços, comércio, produção, profissional liberal, *freelancer*, consultoria própria, funcionário de agências de design ou de departamentos de design em empresas, etc.) ressalta a importância da criatividade e da inovação na atuação desses profissionais, que tem poder de influenciar decisões estratégicas em relação a marcas e mercados. Afirma também o autor que o ensino tem se mostrado convencional e que tem conduzido o aluno para um fazer operacional ao invés de conduzi-lo para a ampliação de conhecimentos, informações e articulação entre pessoas. Após a queda do modelo racional funcionalista, que era reflexo de um modelo técnico-estático com respostas prontas, os designers têm enfrentado inúmeros desafios, pois os métodos projetuais hoje não são mais definitivos e as soluções são mais amplas.

Moraes (2011) ressalta a importância de atributos intangíveis ou imateriais que os produtos industriais passam a carregar dentro desse contexto mutável e complexo, o que faz com que o designer interaja com áreas do conhecimento menos técnicas e mais subjetivas, dedicadas ao entendimento do comportamento humano. Hoje, consomem-se muito mais os significados das coisas que são produzidas do que as coisas em si, propriamente ditas (RIBEIRO; HORTA; COTRIM, 2017), analisadas somente sob o ponto de vista da função que realizam, uma vez que este último pensamento corresponde ao paradigma do design centrado no objeto, como visto, vigente até a década de 1950 do século XX (KRIPPENDORFF, 2000).

No mesmo sentido, Souza *et. al.* (2018) afirmam, então, que a complexidade de se projetar nesse contexto social líquido e mutável é uma atividade complexa, que exige do designer habilidades para captar as necessidades e a realidade cultural daquele para quem se projeta. Harada *et.al.* (2016) enfatizam que os métodos do design centrado no ser humano (DCH) e do design centrado no usuário (DCU) são extremamente relevantes nesse processo.

Harada *et. al.* (2016) diferenciam o DCU do DCH da seguinte forma: o primeiro, design centrado no usuário, considera o usuário como centro do processo e este passa a

ter grande influência sobre como o produto será projetado. No caso do segundo, design centrado no ser humano, a abordagem é um pouco mais ampla que a do primeiro, e considera, para projetar, não apenas o usuário final em si, mas também todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com a relação entre usuário e produto, a quem os autores denominam *stakeholders*[7]. A norma ISO 9241-210 (2010) apesar de dizer que o DCH é mais abrangente que o DCU por considerar o ser humano e suas interações com o design de forma mais ampla que apenas sob o aspecto da usabilidade, afirma em nota que, apesar das diferenças, os termos são tratados de forma sinônima (ISO, 2010, p.2). Essa norma também contempla os princípios gerais do DCH, os quais podem ser traduzidos da seguinte forma:

> a) o design é baseado na compreensão explícita dos usuários, tarefas e ambientes; b) usuários estão envolvidos em todo projeto e desenvolvimento; c) o design é refinado e orientado pela avaliação centrada no usuário; d) o processo é iterativo[8]; e) o design aborda a experiência do usuário; f) a equipe de design inclui habilidades e perspectivas multidisciplinares (ISO, 2010, p. 5)

Abras *et. al.* (2004) consideram que existem três níveis de envolvimento de indivíduos com os produtos: o nível primário, secundário e terciário. No nível primário, estão os usuários propriamente ditos; no secundário, estão aquelas pessoas que ocasionalmente ou por intermédio de algo ou alguém utilizam aquele produto; no nível terciário, estão aqueles que serão afetados pelo uso dos produtos, e cujos efeitos devem ser considerados no momento do projeto. Pagnan *et. al.* (2019, p. 132) usam um automóvel para exemplificar esses níveis de usuários. "Quem dirige um veículo seria considerado usuário primário; passageiros seriam secundários; e pedestres, terciários.

O termo DCU é originário dos anos 1980, a partir de pesquisas de Donald Norman da Universidade de San Diego, Califórnia, e é utilizado para "descrever processos nos quais o usuário final influencia em como um projeto toma forma" (ABRAS *et. al.*, 2004, p. 1, tradução própria). Os autores compilaram o que eles

[7] Em um exemplo de Harada *et. al.* (2016), no *case* apresentado em que se pretendia realizar o projeto de armações de óculos infantis, utilizando-se a abordagem do DCH, levou-se em consideração não apenas os usuários finais, que seriam crianças entre 6 e 11 anos de idade, mas também os *stakeholders*, ou seja, os pais ou responsáveis, o oftalmologista, que faz a prescrição dos mesmos, os vendedores de óticas, que teriam interação com as crianças e seus responsáveis no momento da compra e venda do produto. Ou seja, o DCH possui uma abordagem mais ampla que a do DCU.

[8] Iteratividade acontece quando os designers mantêm "contato constante com os usuários, realizando testes ao longo do desenvolvimento, e não apenas em etapas fixas do processo" (PAGNAN *et. al.*, 2019, p.132)

consideram vantagens e desvantagens do DCU em um quadro, adaptado, conforme texto dos mesmos, e traduzido abaixo (QUADRO 01):

Quadro 01: Vantagens e desvantagens do DCU.

Vantagens do DCU	Desvantagens do DCU
Os produtos são mais eficientes, efetivos e seguros.	Custa mais caro.
Auxilia no gerenciamento das expectativas dos usuários e nos níveis de satisfação dos mesmos em relação ao produto.	Leva mais tempo.
O usuário desenvolve um senso de apropriação do produto.	Exige envolvimento de outros profissionais adicionais ao time de design (ex.: psicólogos, antropólogos, sociólogos...) e a consideração de uma vasta gama de *stakeholders*.
Produtos requerem menos re-design e se integram mais rapidamente ao ambiente.	Pode ser difícil traduzir alguns tipos de dados coletados no projeto.
Os processos colaborativos geram soluções mais criativas de design para os problemas.	O produto pode ser tão específico para uso geral que não se torna facilmente transferível para outros clientes; e, por isso, custa mais caro.

Fonte: Abras *et. al.* (2004, p. 11).

Fato é que, para que se atinja o usuário final e os *stakeholders*, o design tem se valido de métodos, importados das ciências humanas e sociais, que tradicionalmente estudam os sujeitos sociais e suas culturas, para entender os símbolos, ritos, valores e tradições. Souza *et. al.* (2018) afirmam que a antropologia, nesse sentido, pode apresentar diversas contribuições aos designers. Nesse sentido, de aproximações entre design e antropologia, Lucca (2016) chega até mesmo a falar sobre a possibilidade da realização de uma "etnografia rápida", espécie de adaptação do método etnográfico de pesquisa, que, no rigor formal da antropologia deveria se prolongar no tempo, mas que, para o autor, poderia ser adaptado para o design, dentro do metaprojeto, para poder ser utilizado pelo designer enquanto método de pesquisa de forma viável.

O metaprojeto para Moraes (2011) é um método que veio para se contrapor às antigas metodologias de projeto, comumente utilizadas em um cenário estático e pouco complexo, onde as informações eram limitadas e o comportamento dos usuários e consumidores considerado padrão. Para o autor, o metaprojeto, que pode ser compreendido como a "formatação e prospecção teórica que precede a fase do projeto"

ou “projeto do projeto” (MORAES, 2011, p. 46) seria o modelo projetual para a complexidade, uma vez que, por possuir caráter holístico, abrange uma série de atividades em sua concepção, inclusive a interface com outras áreas do conhecimento. Seria o metaprojeto um suporte estratégico para a metodologia tradicional de design, adaptada ao cenário dinâmico contemporâneo.

Souza *et. al.* (2018) denominam a fase que antecede ao projeto, ou fase metaprojetual, como um momento para uma reflexão preliminar, na qual seriam realizadas pesquisas iniciais, ou contextuais, que conduziriam o designer, com mais segurança, pela fase projetual. Com mais segurança, pois permite que se conheça a realidade e os símbolos culturais daquele para quem se projeta, culminando em uma maior chance de se atingir o objetivo de resolver o problema projetual de forma eficiente e precisa. Dentre os meios que se pode utilizar para realizar essa pesquisa contextual, na fase metaprojetual, os autores ressaltam os métodos etnográficos de pesquisa.

Vejam-se abaixo, outros exemplos de aplicação da metodologia metaprojetual em projetos de design, cuja abordagem é centrada no ser humano ou no usuário, em alguns autores.

Vieira (2013) desenvolve em seu artigo uma metodologia de projeto de produtos que, na fase pré-projetual, aborda a questão do design centrado no usuário. Ressalta a importância do metaprojeto, ou seja, do “projeto do projeto”, da organização e planejamento das fases que devem ser desenvolvidas para que o projeto, dentro de um contexto específico, consiga atingir seus objetivos, respeitando custos, prazos, etc. Após isso, desenvolve sua metodologia projetual dividindo-a em fases.

A primeira fase é a “entrada do projeto”, nas quais se encontram o *briefing*, a análise do problema, o conceito do projeto, a pesquisa contextual relacionada à empresa para a qual se projeta, o produto que se projeta e o usuário para quem se projeta, o mercado e a viabilidade da proposta de projeto, a pesquisa aberta com foco em inovação, a sistematização dos dados coletados e a construção dos painéis visuais para representar visualmente a ênfase projetual que se deseja dar e o conceito do projeto. A segunda fase é intitulada “projeto” propriamente dito, na qual acontece a geração de alternativas, as ferramentas para a criatividade, a elaboração de modelos de estudo, a coerência e o aporte estético e estrutural do produto, além do detalhamento e a prototipagem do mesmo. A etapa final consiste na “avaliação”, que engloba a

identificação do impacto do produto frente ao mercado e ao usuário, além da apresentação dos resultados e a conclusão do projeto (VIEIRA, 2013).

Na primeira fase da metodologia de Vieira (2013), quando ele aborda a questão da pesquisa relacionada ao usuário para projeto de produtos, o autor afirma que somente é possível desenvolver produtos centrados no usuário se as necessidades, características e expectativas do mesmo forem atendidas. Para isso, o autor sugere inserções etnográficas no intuito de perceber e apreender informações relativas ao usuário que não são tangíveis, ou seja, que apenas são perceptíveis com esse tipo de abordagem metodológica: entender seus hábitos, cultura e comportamentos, por exemplo.

Para Lucca (2016), quando o assunto é desenvolvimento de um território ou de produtos e serviços locais, a fase metaprojetual é essencial. Nela serão feitos os diagnósticos, por meio do emprego de métodos de pesquisa etnográfica, como a observação participante adaptada aos propósitos do design e o convite à população local, representada por diversas frações sociais, para que ela se envolva no projeto, desde a identificação até a resolução do problema que se deseja solucionar. Desta relação são geradas formas materiais, caracterizadas pelos objetos, produtos, estruturas, etc., e formas imateriais, caracterizadas por serviços, estratégias, entre outros, passíveis de serem implementados localmente. Com a aplicação da fase de diagnose, pertencente à fase metaprojetual, há a possibilidade de se alcançar maior sucesso em projetos que envolvam realidades complexas, como as que dizem respeito a territórios culturais e a sua população, uma vez que por meio dos métodos etnográficos aplicados a essa fase, as necessidades das pessoas em relação ao contexto social e os requisitos dos usuários são identificados para gerar formas materiais ou imateriais de solução de problemas de design.

Aranda e Pinto (2018) descrevem uma situação em que se aplicaram os princípios do design centrado no usuário para melhorar os aspectos de usabilidade em ambientes virtuais, uma vez que, uma página da *web*, projetada, deve proporcionar a quem a usa máximo de conforto possível e que o objetivo que a pessoa busca ao acessar a página possa ser a atingido de forma rápida e eficaz. Detectaram, porém, que, na América do Sul, os padrões de usabilidade de *sites* de micro e pequenas empresas, que correspondem a 99% do setor empresarial latino americano, apresentam problemas diversos de usabilidade, como motores de busca ruins, títulos com baixa visibilidade, abertura de novas janelas que os usuários não conseguem perceber, entre outros problemas que o DCU poderia ajudar a solucionar.

Harada *et. al.* (2004) aplicaram, de forma mais abrangente, o design centrado no ser humano quando descrevem em seu artigo três situações em que se obteve sucesso no projeto ou diagnóstico de situações que envolviam o uso de produtos projetados, quais sejam: 1) óculos infantis, quando foram considerados os usuários finais e os *stakeholders*, sendo eles os pais ou responsáveis, os oftalmologistas e os atendentes de óticas. Para atingir cada um deles, métodos específicos foram utilizados, como o *storytelling*, no caso das crianças, e entrevistas individuais e questionários impressos distribuídos, nos outros casos; 2) revisão do transporte público de Cambridge/MA para aprimorar a experiência de passageiros idosos, quando a equipe de design recrutou idosos cegos, surdos e com problemas de mobilidade para participar da pesquisa, que foi conduzida com abordagens empáticas, com foco no ser humano e entrevistas orientadas no sentido de parecerem conversas informais, para que os participantes se sentissem menos constrangidos e mais à vontade e, por fim 3) avaliação do uso de solução criada para autoadministração de medicamentos por idosos com baixa visão e cegos, em cujo desenvolvimento foram utilizadas técnicas de etnografia e metodologias de design centrado no ser humano para atingir seu objetivo.

Para concluir, Harada *et. al.* (2004, p. 105) afirmam que

> as pesquisas que têm em seu escopo usuários reais são mais produtivas e proveitosas do que as tão utilizadas *personas*, populares em ambientes criativos e projetos de design. Assim, não importa o quão comprometido e experiente seja o designer, não há como substituir a variedade de experiências pessoais e as limitações funcionais dos usuários reais.

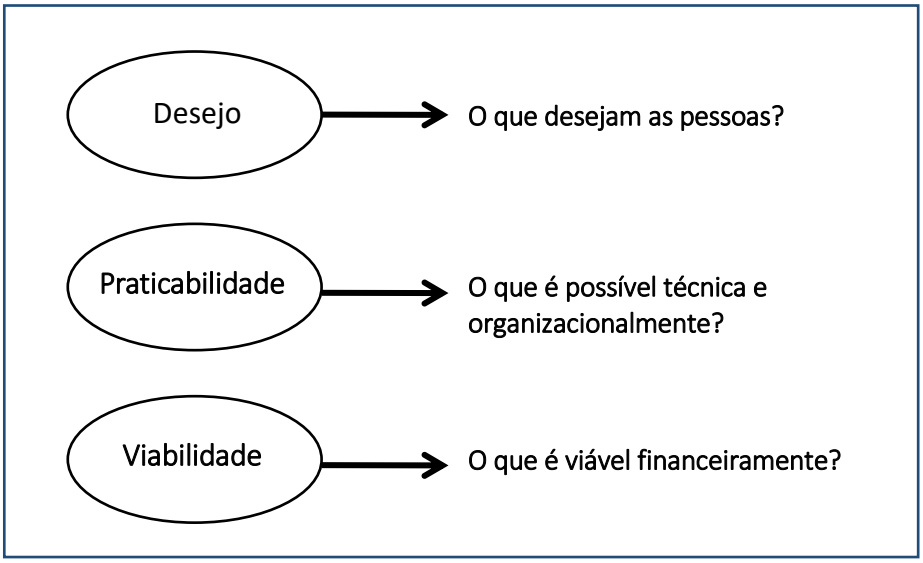
Para compreender melhor a afirmação acima, veja-se a definição de personas por Pruitt e Adlin (2010, p. 3): “Personas são descrições detalhadas sobre pessoas imaginárias construídas a partir do bom entendimento de informações sobre pessoas reais”. Os autores acreditam que a utilização das personas é uma ótima ferramenta para entendimento do público e pode trazer diversos benefícios para um projeto de design. Blomquist e Arvola (2002), porém, realizaram uma observação participante em uma equipe de design de interação com o objetivo de entender o que ocorre quando eles utilizavam personas para realizar seus projetos. As observações identificaram que a equipe superficialmente utilizava a ferramenta persona e que, na realidade, encontravam dificuldades no processo de tentar imaginar o usuário. Portanto, o que Harada *et. al.*(2004) defendem é o fato de que o design centrado no usuário, enquanto método de pesquisa aplicado ao processo de desenvolvimento de projetos de design, com a

participação do usuário real, pode ser mais vantajoso que quando se há a utilização de personas devido ao fato de se ter de imaginar menos e ter mais evidências reais no entendimento do público alvo do projeto ou produto.

Chaves, Bittencourt e Taralli (2013) comparam o discurso de Krippendorff sobre o design centrado no ser humano com o método criado pela IDEO[9], companhia global que busca gerar resultados positivos por meio da aplicação do design e que criou um *kit* de ferramentas (*tool kit*) centrado no ser humano para ajudar organizações públicas e privadas a inovar. Os autores encontraram alguns pontos comuns entre os dois. Eles afirmam que as metodologias do design têm cada vez mais tornado os indivíduos, sujeitos ou usuários de produtos de design, elementos chave para o desenvolvimento de projetos, e que o design centrado no humano, como uma dessas metodologias, está cada vez mais sendo utilizado nas pesquisas relacionadas ao design no Brasil.

A IDEO criou uma gama de ferramentas, com caminhos distintos, para solucionar problemas de origens também distintas, ou seja, o melhor método para ser usado em cada cenário. Para isso, ela explicitou algumas lentes para se enxergar o mundo, quais sejam, a primeira é a do desejo do usuário; a segunda, a da praticabilidade; e a terceira e última é a da viabilidade. As duas últimas são mais usadas nas fases finais do projeto. A primeira, na fase pré-projetual (FIGURA 1).

Figura 01: Lentes para enxergar o mundo conforme a IDEO.

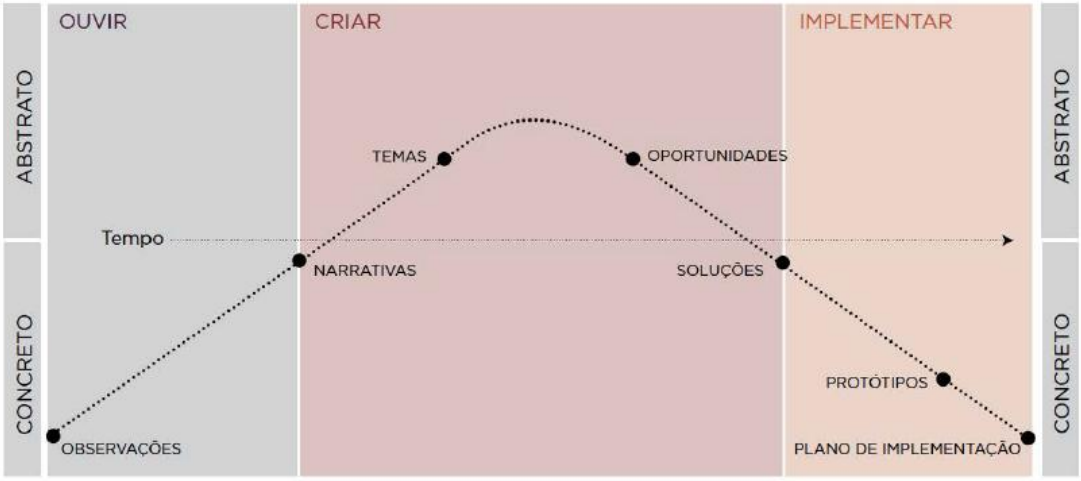


Fonte: Trauer, Valdati e Fialho, 2018, p. 8.

[9] Ver mais em: https://www.ideo.com/

Após o uso dessas lentes, a IDEO descreve as etapas para se obter soluções: ouvir, criar e implementar, ou seja, o caminho de pensamento percorrido pelo designer vai do concreto ao abstrato ao concreto novamente (FIGURA 02).

Figura 02: Caminho da criação oscila entre o concreto e o abstrato, conforme IDEO.



Fonte: Trauer, Valdati e Fialho, 2018, p. 10.

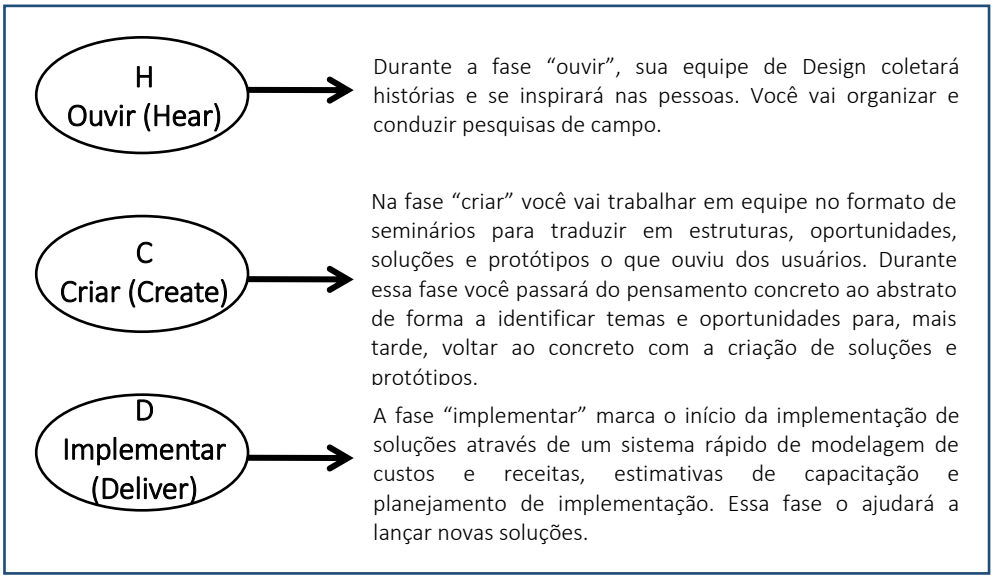
Na fase ouvir, busca-se entender as necessidades das pessoas, expectativas e aspirações; como abordar as pessoas em seus contextos para entender seus problemas em profundidade. Na fase criar, aplica-se o processo criativo com base na primeira etapa até a solução. E na terceira e última fase, busca-se o sucesso da solução e o monitoramento de seus impactos na vida dos usuários (FIGURA 03).

Concluem Chaves, Bittencourt e Taralli (2013) que é possível traçar paralelos entre as fases do *tool kit* da IDEO com o discurso de Krippendorff em seus artigos publicados sobre o tema nos anos 2000 e 2007 e encontram relações entre eles nas três fases, de certa forma validando a metodologia da IDEO, cada vez mais utilizada nas pesquisas em design no Brasil.

Trauer, Valdati e Fialho (2018) sugeriram, em seu estudo, o uso do design *thinking*, em cuja metodologia está a empatia como premissa, dialogando, portanto, com a fase "ouvir" do *tool kit* da IDEO centrado no ser humano, para solucionar problemas na cadeia produtiva do café brasileiro. Para os autores, o design centrado no ser humano seria o meio a ser utilizado para se produzir inovação social nesse setor, levando a uma ação colaborativa e conjunta dos produtores de café para melhorar as condições de vida das pessoas, criar valores para a sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, caminhar

no sentido da “descommoditização” do produto, ou seja, diferenciá-lo no mercado. O DCH já foi utilizado em cadeias produtivas menores, como no caso dos cafeicultores orgânicos do sul de Minas Gerais, que conseguiram criar especificidades em seus produtos em relação aos demais, fortalecendo as comunidades envolvidas, gerando benefícios para os produtores, consumidores e meio ambiente. Sugere o autor, que a mesma lógica seja aplicada a cadeias maiores, e que pesquisas sejam realizadas no sentido de entender como esse processo complexo poderia acontecer de forma eficaz.

Figura 03: Fases do DCH, conforme *tool kit* da IDEO.



Fonte: Trauer, Valdati e Fialho, 2018, p. 10.

Com base em todo o exposto sobre o design de ambientes, sua história, o projeto e o usuário em design, passa-se para o estudo da institucionalização do ensino do design no país, da legislação que o orienta atualmente e em como isso culminou na organização atual dos cursos de design de ambientes/interiores estudados nessa dissertação.

Vale ressaltar que toda a evolução no ensino do design, mesmo que estudada em conjunto com o design gráfico e de produto (desenho industrial e comunicação visual), fundamenta o ensino da decoração e, após, do design de ambientes/interiores, como será visto a seguir.

3. As primeiras escolas de Design no Brasil: história, características e institucionalização do ensino do design no Brasil

A criação das primeiras escolas e cursos dedicados ao desenho industrial no país aconteceu em uma época marcada por convulsionados acontecimentos políticos. A política desenvolvimentista de industrialização no Brasil estava em curso desde a década de 1930, impulsionada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque e pelo declínio da economia cafeeira que sustentava a economia nacional. Desde então, e mais fortemente na década de 1950, quando o nacionalismo do governo de Getúlio Vargas deu lugar ao desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubistchek, presidentes do país nessa década, sentiu-se a necessidade de se criar cursos de desenho industrial para suprir as necessidades da indústria nascente e dar a ela forma e linguagem contemporânea. Esses cursos foram inicialmente desenvolvidos de forma empírica, por profissionais de áreas afins ao design, normalmente arquitetura e artes plásticas, e tiveram curta duração; mas foram determinantes para a oficialização do ensino do design no país (COUTO, 2008; DIAS, 2004; DIAS; BRAGA, 2017; LANDIM, 2010; TISSIANI, 2014).

A partir da década de 1960, o cenário político ficou mais conturbado com a tomada do poder pelos militares em 1964 que governariam o Brasil até o final da década de 1980, mas foi marcado pela expansão e consolidação da indústria no país, como reflexo de um cenário internacional de pós-segunda guerra mundial, quando os EUA investiram capital na criação de novos mercados consumidores para manter sua economia pujante e acelerada (DENIS, 2000).

Em decorrência disso e pela necessidade crescente de mão de obra especializada, foi na década de 1960 que se presenciou o surgimento das primeiras instituições de ensino superior dedicadas ao desenho industrial, como a FUMA – Fundação Mineira de Arte Aleijadinho[10], a ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial, hoje vinculada à UERJ, e a FAU-USP - Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, na qual o desenho industrial foi incorporado ao curso como um percurso a ser seguido dentro da arquitetura (BAHIA, 2017; CARVALHO, 2012; DENIS, 2000; FREITAS, 2017). Todos esses cursos, justamente por serem novos, surgiram com caráter eminentemente experimental e os primeiros egressos tiveram a oportunidade de ingressar na docência do ensino superior, caso demonstrassem capacidade e interesse, justamente pela

[10] A FUMA foi incorporada à UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais - em 1990.

carência de profissionais habilitados a ensinar o desenho industrial à época. O modelo de ensino de projeto com pouquíssimo aporte teórico era, portanto, a forma predominante de se ensinar (CARVALHO, 2012; FREITAS, 2017).

Serão estudadas algumas iniciativas em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, para ser entendido o caminho da institucionalização do ensino do Design no Brasil, com foco nos conteúdos e currículos estudados em cada instituição abordada, como será visto a seguir.

3.1. São Paulo

São Paulo foi pioneiro na iniciativa de criar cursos de desenho industrial no país e até hoje abriga grande parte das instituições nacionais dedicadas ao ramo, com 244 cursos superiores e tecnológicos de design em atividade em todo estado, sendo 121 deles na capital[11]. Sua história com o desenho industrial foi iniciada na década de 1950, prolongando-se pelas décadas seguintes à medida que a industrialização avançava e a economia prosperava. Iniciativas pioneiras na formação de cursos de desenho industrial na capital paulista serão descritas a seguir:

3.1.1. IAC – 1951-1953

Em 1950, de forma visionária, integrantes da elite intelectual paulistana, ao verificar o cenário de indústria nascente, observaram a falta de profissionais habilitados formalmente a atuar nas atividades de desenho industrial e comunicação visual e que, embalados pela estabilidade econômica e os ideais modernistas, entenderam que as instituições culturais deveriam estar abertas a organizar atividades didáticas e culturais que impulsionassem esse cenário criativo, técnico e artístico nascente. Nesse contexto, Pietro Maria Bardi, jornalista, e Lina Bo Bardi, arquiteta, ambos italianos, casados e radicados no Brasil, fundaram, junto ao MASP, o curso de formação de professores, que teve reflexos na instituição do curso da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e o IAC (Instituto de Arte Contemporânea), em1º de março de 1951, data que coincidiu com a abertura da exposição de Max Bill no MASP (COUTO, 2008; LEON, 2014; TISSIANI, 2014).

Embora o curso não fosse de nível superior, foi o primeiro curso de desenho industrial da América Latina, cujo objetivo era formar profissionais que estivessem

[11] Fonte: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em 03 abr. 2019.

aptos a desenhar objetos industriais, com forte conceito racional funcionalista, mas que entendessem a importância do relacionamento entre design, arte, artesanato e indústria. Foi considerado curso efêmero, por ter tido duração de apenas três anos (foi fechado em 1953, por falta de recursos financeiros que possibilitassem sua manutenção), mas sua importância para a formalização do curso de design no país não pode ser desconsiderada (CARVALHO, 2012; LEON, 2014; NIEMEYER, 1998).

Leon (2006), em sua dissertação, afirma que o conteúdo do curso de desenho industrial do IAC é difícil de ser precisado por falta de documentos. Todavia, a autora atesta que, por confirmação dos fundadores (Lina e Pietro Bardi) e de ex-alunos, em depoimentos a ela feitos, foi confirmado que o IAC promovia seminários, oficinas e cursos intensivos com professores convidados. Para a autora, a presença das oficinas reafirma a base conceitual do curso buscada no modelo de curso da Bauhaus-Dessau (citada em diversos documentos na pessoa de Walter Gropius) e no Instituto de Design de Chicago (na pessoa de Moholy-Nagy) - (LEON, 2014).

Leon (2014), já em seu livro, demonstra mais certeza em relação à grade curricular, os docentes, a organização do curso e a forma de ingresso no IAC durante seus anos de funcionamento, do que tinha em sua dissertação.

A autora afirma que o curso tinha como professores basicamente oito arquitetos (Kneese de Melo, Lina Bo Bardi, Oswaldo Bratke, Rino Levi, Gian Carlo Palanti, Alcides da Rocha Miranda e Jacob Rutchi), além do próprio Pietro Bardi, três artistas (Lasar Segall, Elizabeth Nobiling e Roberto Burle Marx) e um fotógrafo (Thomaz Farkas).

O programa do curso foi organizado, conforme o modelo da Bauhaus, em um curso preliminar, obrigatório, com duração de um ano, cursos especializados, à escolha do aluno, e cursos complementares, que seriam opcionais.

O curso preliminar contaria com os professores elencados acima, acrescidos de Rudolf Klein (proprietário de gráfica) e Clara Hartoch (professora de tecelagem do IAC) e seria composto pelas seguintes disciplinas:

> Matemática (álgebra, geometria, geometria descritiva), perspectiva, desenho à mão livre e composição, compreendendo: plano, cor e luz, espaço, elementos básicos de desenho em duas dimensões, elementos básicos da forma tridimensional, modelagem e construções experimentais. Também traria conhecimentos dos materiais, métodos e máquinas com aulas de materiais, contato e pesquisa e técnicas de trabalho e métodos de produção. Além disso, o curso preliminar deveria ensinar elementos culturais com aulas de história da arte, elementos de arquitetura, sociologia e psicologia. (LEON, 2014, p. 39).

Afirma Leon (2014) que o programa do curso não foi completamente implementado, ficando de fora, a disciplina de matemática e a de psicologia, mas faltaram, sobretudo, a implementação das oficinas específicas. As oficinas das quais os alunos têm lembrança de que realmente aconteceram, estão citadas acima, quando da descrição de Leon (2006).

Estella Aronis, em depoimento a Leon (2006, p. 62) afirma que "o IAC vivia num grande burburinho, uma grande efervescência. Tínhamos a sensação de que ali aconteciam as coisas. Num andar funcionava o Museu, no outro o clube de cinema e o bar, no outro as escolas, aquilo fervia". Para a mesma autora (LEON, 2006, p .62) e no mesmo sentido, Alexandre Wollner, em depoimento: "Eu ficava ali o dia inteiro. O processo de aprendizagem não se dava apenas nas salas de aula, mas na participação nas atividades do Museu. Ajudar a montar exposições, desembalar obras de arte, conhecer os visitantes ilustres que chegavam... tudo isso era o IAC". Tudo isso demonstrava a diferença de concepção do IAC em relação a tudo que antes existiu no cenário paulistano e brasileiro em relação ao design.

Cara (2013) e Couto (2008) ressaltam que a importância do MASP na afirmação do design enquanto campo independente no Brasil foi mais do que abrigar o IAC durante três anos. Dentre as exposições que foram exibidas desde sua fundação em 1947, até 1989, enquanto Pietro Maria Bardi e Lina Bo Bardi estiveram em sua direção, inúmeras foram dedicadas ao design, uma vez que eles perceberam que, em São Paulo, cidade de industrialização crescente, não se falava em design (NIEMEYER, 1998).

> Lina Bo e Pietro M. Bardi movimentavam as atividades do museu, trazendo para o Brasil personalidades internacionais [...] fora do dominante eixo da cultura parisiense, como Walter Gropius, Le Corbusier, Alexandre Calder, Saul Steinberg, Giò Ponti, Pier Luige Nervi, para palestras com o público em geral, além de participações especiais para alunos da escola (WOLLNER, 2003, p.51).

Dias (2004) afirma que essas atividades culturais do IAC ligadas ao MASP foram fundamentais na formação dos alunos e marcaram o design no país. Dentre elas, destacaram-se a exposição sobre a empresa italiana Olivetti, uma exposição sobre cartazes suíços e uma exposição retrospectiva de Max Bill[12]. Possivelmente a que mais

[12] Max Bill foi artista, pintor, escultor e designer gráfico. Estudou na Escola de Artes e Ofícios de Zurique, de 1924 a 1927, e na Bauhaus de 1927 a 1929. Apoiou o movimento concretista e promoveu diversas exposições de arte concreta pelo mundo entre os anos 1944 a 1964. Foi convidado a participar da

relevância direta teve na formalização do ensino do design no país, em 1953, quando Max Bill veio ao Brasil como convidado e participou da mesma. Bill ganhou um prêmio com sua escultura Unidade Tripartida na I Bienal de São Paulo, em 1951, e foi convidado para o júri da II Bienal de 1953, em SP, quando entrou em contato com diversos expoentes do cenário do desenho industrial brasileiro (CALIXTO, 2016).

Esse fato teve grande eco na formação futura de designers no Brasil, uma vez que a partir do contato de Max Bill com o MASP, Alexandre Wollner[13], que integrava a turma de alunos do IAC, foi indicado por Pietro Bardi, em 1953, a participar da primeira turma de alunos da *HFG*, escola criada pelo próprio Bill, em Ulm, na Alemanha.

Destaca Niemeyer (1998, p. 66) as figuras dos professores do IAC, expoentes reconhecidos pela excelência em sua área de atuação, como "Roberto Sambonet, Lasar Segall, Roger Bastide e Max Bill, que convidaria Almir Mavigner, Mary Vieira e Geraldo de Barros para estudarem na Escola de Ulm de 1954 a 1958. Barros repassou a bolsa de estudo para Alexandre Wollner [...]". Quando Wollner retornou ao Brasil, se tornou sócio de Geraldo de Barros, Ludovico Martino e Walter Macedo, e sócio, em 1958, de Karl Heinz Bergmiller, quando criaram o primeiro escritório brasileiro de design, o Forminform. Mantendo contato com Bill e a *HFG*, aproveitando um momento político propício do governo da Guanabara, foi, juntamente com Bergmiller, um dos responsáveis pela fundação da ESDI, no Rio de Janeiro, em 1963, como será visto adiante.

3.1.2. Iadê – 1959 – 1987

Carvalho (2012) destaca outra iniciativa em São Paulo para criar um curso superior, que partiu da criação do Instituto de Arte e Decoração – Iadê, que existiu de

---

Primeira Bienal de São Paulo em 1951, na qual ganhou um prêmio pela escultura Unidade Tripartida. No mesmo ano funda e assume o cargo de reitor da *HFG – Hochschule f*ur *Gestaltung* – Escola Superior da Forma, em Ulm, Alemanha, sendo figura iminente na história do design no mundo. Fonte: http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/construtivismo/max_bill/index.html. Acesso em: 02 abr. 2019.

[13] Alexandre Wollner foi aluno do IAC e indicado por Pietro Bardi, após ganhar o prêmio de jovem pintor na Segunda Bienal de São Paulo, 1953, a integrar a primeira turma da HFG de ULM. Na Alemanha se distanciou um pouco da arte e se apegou à técnica de criação desenvolvida na Escola Superior da Forma, pautando suas criações nos ideais geométricos concretistas e no funcionalismo moderno, mentalidade que imperava no desenho industrial. Junto a Karl Heinz Bergmiller, que foi seu colega em Ulm, fundou a ESDI em 1963, fruto de interesses do Governo do Rio de Janeiro e que teve papel determinante na cena e na institucionalização do ensino do design no Brasil.
Fonte: http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/17/ponte-para-o-mundo/. Acesso em: 02 abr. 2019.

1959 até 1987. Não foi um curso efêmero, pela sua longa duração, mas também não atingiu seu propósito de se tornar um curso superior de design de interiores, devido à política de valorização dos cursos técnicos, vigente à época, pela qual a intenção dos governos, principalmente os militares que se instalaram no país a partir da década de 1960, era a de formar mão-de-obra técnica, pronta para atuação rápida no mercado de trabalho. Portanto a ideia inicial de criar um curso superior de decoração, que também teria pioneirismo na área, com duração de três anos, foi abandonada, para ser implantado um curso colegial técnico de desenho e comunicação[14].

O Iadê foi criado pelo cenógrafo Italiano, professor Ítalo Bianchi, pelo espanhol Emílio Hernandez Cano, pelo historiador da arte Paulo Ramos Machado, e pelo administrador Mishiro Motoda. Stephan e Braga (2016) afirmam que a inquietude de Ítalo Bianchi em relação aos conceitos de decoração na cena paulistana da década de 1950-1960 foi o que o motivou a criar esta escola, na qual implantou uma metodologia para o ensino de projeto de interiores com base na Bauhaus, alemã. Carvalho (2012) afirma que o Iadê ofereceu cursos técnicos de Desenho e Comunicação e de Administração de Empresas, mais cursos livres de decoração, com duração de um ano. Importantes nomes das artes e do design atuaram no corpo docente e alguns de seus alunos se tornaram personagens representativos do campo do desenho industrial da época.

Na fase inicial do Instituto, que era voltado para a decoração de interiores, além de formar um grande número de profissionais que se destacaram no mercado, como Maria Isabel de Souza Franco e Michiro Motoda, o Iadê conseguiu fundar um escritório profissional dentro da escola, um diferencial comparado hoje às empresas juniores formadas no seio dos cursos de nível superior (STEPHAN; BRAGA, 2016).

Em 1965 a comunicação visual e o desenho de objetos foram incluídos no currículo, e arquitetos foram convidados a lecionar as cadeiras (CARVALHO, 2012). Em 1968, o curso foi reconhecido pelo MEC. Enquanto curso técnico, o aluno que ali se formasse, estaria apto a ingressar em cursos superiores de arquitetura e urbanismo, e em cursos de desenho industrial e comunicação visual, que estavam sendo fundados no Brasil (STEPHAN; BRAGA, 2016). Entre 1968 e 1971, a história em quadrinhos foi incluída no currículo como linguagem específica e, mesmo com o clima de instabilidade política e de restrição de direitos e garantias individuais advindas dos Atos

[14] IADÊ. Sobre o IADÊ. São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.iadedesign.com.br/iade/visao.asp?SID=9729285426. Acesso em: 02 abr. 2019.

Institucionais paulatinamente editados pelo governo, o Iadê conseguiu desenvolver seu ensino em um clima de experimentação e liberdade, como afirma Carvalho (2012).

3.1.3. FAU-USP - 1962

Outra tentativa em São Paulo para validar o ensino do desenho industrial em um curso superior foi a inclusão de uma sequência de desenho industrial dentro do curso de arquitetura da Faculdade de Arquitetura da USP - FAU/USP. Artigas[15] foi o responsável por essa reformulação do curso ao perceber que a atuação dos arquitetos não deveria ser baseada em uma visão restrita de projeto, mas em uma visão comum aos italianos, de formação do "arquiteto total". A realidade interna e externa das construções deveria ser pensada quanto ao uso e aos equipamentos necessários à sua boa orientação e para que uma lógica e uma linguagem autônomas fossem construídas, possibilitando a integração entre homem e espaço de maneira harmônica. Esta realidade condizia com o contexto da aceitação do modernismo na arquitetura, que não encontrava respaldo relacionado aos objetos e complementos da construção no mercado, uma vez que o comércio tradicional da cidade não estava ainda afinado com a nova tendência estética da arquitetura caracterizada pelo modernismo e funcionalismo. Nesse contexto, os arquitetos sentiram a necessidade de criar complementos para seus projetos que não desvirtuassem o novo conceito que impingiam às suas construções (DENIS, 2000; TISSIANI, 2014). Siqueira e Braga (2009, p. 1) afirmam que "essa implantação tinha como objetivo ultrapassar os limites da escala do projeto arquitetônico por meio do design, que se orientava por uma visão ampla de projeto" e que foi realizada em um momento de otimismo e euforia em relação à industrialização. Niemeyer (1998) determina que a proposta da FAU/USP de que caberia a arquitetos a resolução de problemas de design (de interiores e de produto) não foi seguida por nenhuma outra instituição no Brasil, sendo então de característica única no país.

A partir deste pensamento, num processo conhecido historicamente como a "Reforma de 1962", a reforma de ensino da FAU-USP abrangeu tudo que fosse relacionado ao projeto de espaços (DIAS; BRAGA, 2017) e, por isso, foi instituída, então, a sequência de desenho industrial, dentro da FAU-USP, com quatro horas

[15] João Batista Vilanova Artigas foi engenheiro-arquiteto graduado pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e possuía uma visão globalizante da arquitetura, adquirida a partir de experiências profissionais em escritórios que eram adeptos da arquitetura moderna e não encontravam respaldo em lojas tradicionais para complementar seus projetos dentro da estética e da lógica moderna funcionalista que imperava à época (NIEMEYER, 1998).

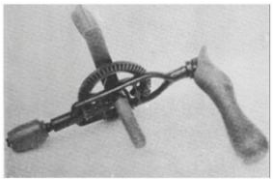
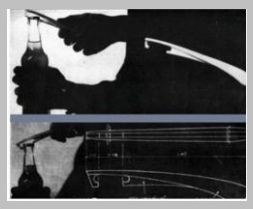
semanais dedicadas ao desenho industrial ao longo dos quatro anos de curso. Esse número de horas/aula, no entanto, foi considerado insuficiente para a boa formação de um profissional do design. Dentro da FAU, havia corporativismo e supremacia numérica de arquitetos em relação ao de desenhistas industriais, o que impediu que profissionais e professores ligados a este último ramo chegassem a algum cargo de direção dentro do curso. Essa polêmica relativa aos limites de atuação dos profissionais dos dois campos prevalece ainda hoje, mas, na época da fundação da sequência de desenho industrial dentro do curso da arquitetura na FAU/USP, os designers do resto do país negaram o reconhecimento da prerrogativa dos arquitetos de realizar projetos de design, enquanto os arquitetos de São Paulo advogavam essa hipótese (DIAS, 2004; NIEMEYER, 1998; TISSIANI, 2014).

A FAU/USP nasceu em 1948, como desdobramento da Escola de Engenharia da Escola Politécnica da USP (POLI-USP) onde se formavam engenheiros-arquitetos. Nos anos iniciais de seu funcionamento, seu corpo docente era, portanto, formado predominantemente por engenheiros, nos moldes da POLI/USP e por artistas plásticos que adotaram o padrão de ensino da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, representando a escola, portanto, a síntese dos dois cursos e não necessariamente uma ruptura entre a visão técnica no ensino de construção e arquitetura anteriormente estudado na POLI (CARVALHO, 2012; PEREIRA, 2009).

A discussão acerca da modernização do curso de arquitetura da FAU/USP foi desenvolvida ao longo da década de 1950, impulsionada tanto pelos alunos quanto pelos professores, que seguiam, em sua predominância, as ideias modernas e que estavam em estreita ligação com o mercado efervescente da arquitetura e da industrialização em São Paulo naquela época, que oferecia outras possibilidades de atuação para os profissionais do desenho industrial além do nicho tradicional de projetos arquitetônicos e de mobiliário. A reforma, no entanto, só foi efetivada em 1962, quando a direção da escola contava com um nome que, pela primeira vez não era oriundo da escola Politécnica da USP: Lourival Gomes Machado. Sua concordância com o desenvolvimento das novas propostas curriculares foi essencial para que fossem executadas, mesmo que de forma gradual (CARVALHO, 2012; DIAS; BRAGA, 2017; PEREIRA, 2009).

A sequência de desenho industrial dentro do curso de arquitetura, demonstrada no Quadro 2, foi organizada para que, de maneira gradativa, o aluno desenvolvesse habilidades, das mais simples às mais complexas, do primeiro ao quarto ano de curso (FIGURAS 04, 05, 06 e 07) e vigorou até 1967.

Quadro 2: Sequência de desenho Industrial junto ao curso de arquitetura da FAU/USP de 1962 a 1967.

	TEÓRICA	PRÁTICA	EXERCÍCIOS	OBJETOS DESENVOLVIDOS
1º ANO	Importância do desenho técnico como linguagem para a realização formal. Estudo de objeto de função específica limitada, revelando o aspecto anatômico.	Desenho técnico – modelo (sempre). Individual – trabalho prático. Em equipe – análise do problema.	Objetos existentes. Fazer desenho técnico – (relevo). Projeto de objetos simples de uso definido.	 Fig. 4
2º ANO	Os métodos de produção industrial como definidores das formas. Relação entre desenho e materiais (desenho de execução, desenho de máxima).	Em equipes pequenas para estudo de métodos de produção, sempre ligadas ao exercício prático. Resultados das pesquisas são exprimidos por equipes. Projetos realizados individualmente.	Aperfeiçoamento de objetos existentes (parte ou total) ou pequenos projetos (definido).	 Fig. 5
3º ANO	A forma do ponto de vista estético: textura, cor, forma, etc. A função da forma.	Em equipes pequenas para estudo de métodos de produção. Resultado das pesquisas são expressos por equipes. Em equipes – trabalhos práticos.	Projeto de grupo de objetos relacionados a uma só diretriz.	Fig. 6
4º ANO	Síntese	Individualmente – trabalhos práticos	Objetos individuais – acabados.	Fig. 7

Fonte: **Carvalho, 2012, p. 72.**

Figuras 04, 05, 06 e 07 – Exemplos de objetos desenvolvidos na sequência de desenho industrial da FAU/USP por ano de curso. Supõe-se a autoria de Carlos Alexandre.

Fonte: CARVALHO, 2012, p. 74 -75.

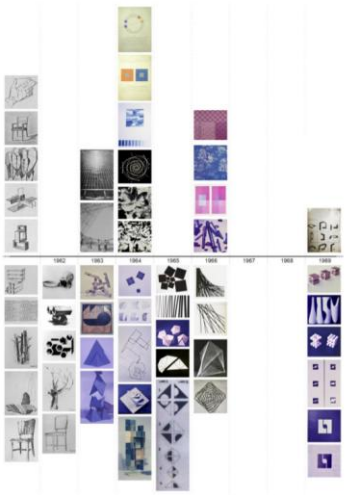
Também com a Reforma de 1962, com a mesma mentalidade de que a formação dos arquitetos deveria abranger tudo que fosse relacionado ao projeto, de maneira ampla, instituiu-se, também dentro do departamento de projeto da FAU-USP, uma sequência de comunicação visual, com duração de três anos, dentro do curso de arquitetura da FAU-USP. A estrutura desta reforma vigorou até o ano de 1968, quando a faculdade passou por nova reestruturação, impulsionada por acontecimentos diversos, como mudança de sede, aumento do número de alunos ingressantes, reforma universitária aprovada no país, etc. Os objetivos seriam, no primeiro ano de curso, inserir os alunos no contato com elementos da linguagem visual, por meio do estudo da linha, volume, matéria, cor, plano e espaço; no segundo ano, haveria o desenvolvimento de trabalhos no campo da plástica; o terceiro ano seria voltado para a observação e discussão de fenômenos concretos da comunicação visual no mundo moderno: função, meios de produção, significados e expressão (CARVALHO, 2012).

Dias e Braga (2017, p. 147) afirmam que o objetivo dos dois primeiros anos da sequência eram responsáveis pelo entendimento dos "imperativos da gramática de base da linguagem visual", sendo os exercícios práticos essenciais para que, a partir deles, conceitos abstratos fossem percebidos e discutidos, como transparência, opacidade, ritmo, equilíbrio, etc. (FIGURA 08), e que a diferença entre arte, linguagem e comunicação visual começasse a ser compreendida. Já o terceiro ano da sequência teria um enfoque totalmente distinto de tudo antes estudado na FAU-USP e temas como tipografia eram amplamente abordados (FIGURA 09). Os autores ressaltam três professores que tiveram atuação determinante nesse período: Élide Monzéglio e Renina Katz, ambos artistas plásticos, e Ludovico Martino, arquiteto formado na própria FAU-USP. Abaixo imagem extraída de Dias e Braga (2017, p. 149 e 152) sobre exercícios práticos realizados durante as aulas nos dois primeiros e no último ano do curso.

A partir de 1998 a FAU/USP desmembrou o curso de desenho industrial e de comunicação visual do curso de arquitetura, desistindo da ideia moderna de arquiteto total, visto que não havia em toda a capital paulista um curso de design em uma universidade pública e gratuita. O curso de arquitetura, hoje, funciona do prédio durante o dia e o de design, durante a noite[16].

[16] Notas de aula de "História social do design", ministrada pelo professor Marcos da Costa Braga, da FAU/USP, na Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, ED-UEMG, em 09 abr. 2019.

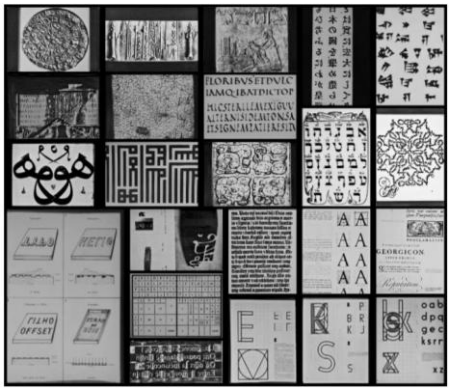
Figura 08: Trabalhos dos dois primeiros anos da sequência de desenho industrial da FAU-USP



Na parte de cima, imagens apresentadas pelos professores em sala de aula. Na parte inferior, produção de alunos relacionada aos temas das aulas.

Fonte: Dias e Braga (2017, p. 149)

Figura 09: Imagem de slides de tipografia do professor Ludovico Martino, do ano de 1964 – FAU-USP.



Fonte: Dias e Braga (2017, p. 152)

A matriz curricular[17] do curso de design da FAU/USP pode ser verificada na FIGURA 10.

[17] Matriz vigente antes das alterações provocadas pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabeleceu diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e que, portanto, provocou alterações em todas as matrizes curriculares de cursos superiores a partir de 2020.

Figura 10: Matriz curricular atual do curso da FAU/USP

Disciplinas Obrigatórias — Sequência aconselhada

DISCIPLINAS				CRÉDITOS			CARGA	SEMESTRE
CÓDIGO	NOME	PRÉ-REQUISITO	CONJUNTO	AULA	TRAB.	TOTAL	HORÁRIA	IDEAL
AUH-2402	História da Técnica e da Tecnologia	–		2	0	2	30	1º
AUH-2502	Fundamentos Sociais do Design	–		2	0	2	30	1º
AUH-2802	Introdução à Arte e Arquitetura I	–		2	0	2	30	1º
AUP-2302	Projeto Visual I – Identidade	–		4	1	5	90	1º
AUP-2318	Linguagens Visuais	–		4	1	5	90	1º
AUP-2402	Projeto de Produto I – Habitação	–		4	1	5	90	1º
AUT-2502	Geometria Projetiva	–		2	0	2	30	1º
			TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	
AUH-2804	Introdução à Arte e Arquitetura II	–		2	0	2	30	2º
AUP-2304	Projeto Visual II – Identidade	–		4	1	5	90	2º
AUP-2320	Tipografia	–		4	1	5	90	2º
AUP-2404	Projeto de Produto II – Habitação	AUP-2402	AUT-2516	2	1	3	60	2º
AUT-2508	Meios de Representação	–		2	0	2	30	2º
AUT-2516	Projeto e Engenharia do Produto I	–	AUP-2404	2	0	2	30	2º
AUT-2518	Materiais e Processos de Produção I	–		2	0	2	30	2º
PCS-2190	Fundamentos de Computação I	–		2	0	2	30	2º
			TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	
AUH-2302	História das Artes e de Suas Técnicas	–		2	0	2	30	3º
AUH-2806	História do Design I	–		2	0	2	30	3º
AUP-2306	Projeto Visual III – Mídia Impressa	AUP-2302 e AUP2304		4	1	5	90	3º
AUP-2406	Projeto de Produto III – Trabalho	AUP-2404 e AUT-2516		4	1	5	90	3º
AUP-2418	Modelos Tridimensionais	–		4	1	5	90	3º
AUT-2520	Materiais e Processos de Produção II	–		2	0	2	30	3º
PCS-2290	Fundamentos de Computação II	PCS-2190		2	0	2	30	3º
			TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	
AUH-2808	História do Design II	–		2	0	2	30	4º
AUP-2308	Projeto Visual IV – Mídia Impressa	–		4	1	5	90	4º
AUP-2322	Produção Gráfica	–		2	0	2	30	4º
AUP-2408	Projeto de Produto IV – Trabalho	AUP-2406	PRO-2718	2	1	3	60	4º
CRP-0465	Design da Publicidade	–		4	0	4	60	4º
EAD-0788	Mercado e Consumo	–		2	0	2	30	4º
PRO-2315	Ergonomia I	–		2	0	2	30	4º
PRO-2718	Projeto e Engenharia do Produto II	–	AUP-2408	2	0	2	30	4º
			TOTAL	**20**	**2**	**22**	**360**	
Obs.: Quem cursou AUT-2504, não deve a disciplina AUP-2322								
AUH-2810	História do Design III	–		2	0	2	30	5º
AUP-2310	Projeto Visual V – Design em Movimento	AUP-2308		4	1	5	90	5º
AUP-2410	Projeto de Produto V – Transporte	AUP-2408 e PRO-2718		4	1	5	90	5º
AUT-2506	Usabilidade e Desempenho	–		2	0	2	30	5º
CTR-0801	Introdução Práticas Audiovisuais	–		4	1	5	90	5º
EAD-0789	Economia e Gestão	–		2	0	2	30	5º
PRO-2317	Ergonomia II	PRO-2315		2	0	2	30	5º
			TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	

Disciplinas Obrigatórias — Sequência aconselhada

DISCIPLINAS				CARGA	CRÉDITOS			CARGA	SEMESTRE
CÓDIGO	NOME	PRÉ-REQUISITO	CONJUNTO	HORÁRIA	AULA	TRAB.	TOTAL	HORÁRIA	IDEAL
AUH-2812	História do Design IV	–			2	0	2	30	6º
AUP-2312	Projeto Visual VI – Interfaces Digitais	–	PCS-2390		2	1	3	60	6º
AUP-2324	Tecnologia da Cor em Design	–			2	0	2	30	6º
AUP-2412	Projeto de Produto VI – Transporte	AUP-2408 e PRO-2718	PRO-2720		2	1	3	60	6º
AUP-2420	Design da Embalagem	AUP-2408, PRO-2718 e AUP-2322			4	1	5	90	6º
CTR-0800	Teorias das Mídias	–			2	0	2	30	6º
PCS-2390	Projeto e Engenharia do Produto IV	–	AUP-2312		2	0	2	30	6º
PRO-2719	Materiais e Processos de Produção III	–			2	0	2	30	6º
PRO-2720	Projeto e Engenharia do Produto III	–	AUP-2412		2	0	2	30	6º
				TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	
Obs.: Quem cursou AUT-2510, não deve a disciplina AUP-2324									
AUH-2814	Cultura Urbana na Contemporaneidade I	–			2	0	2	30	7º
AUP-2102	Projeto de Arquitetura	AUP-2420			4	1	5	90	7º
AUP-2314	Projeto Visual VII – Ambiente/edifício	AUP-2312, PCS-2390			4	1	5	90	7º
AUP-2414	Projeto do Produto VII – Edifício	AUP-2408, PRO-2718			4	1	5	90	7º
AUT-2512	Design, ambiente e sustentabilidade	–			2	0	2	30	7º
CCA-0314	Teorias do Signo	–			2	0	2	30	7º
PRO-2721	Materiais e Processos de Produção IV	–			2	0	2	30	7º
				TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	
AUH-2816	Cultura Urbana na Contemporaneidade II	–			2	0	2	30	8º
AUP-2202	Projeto Urbano	–			4	1	5	90	8º
AUP-2316	Projeto Visual VIII – Ambiente/Cidade	–			4	1	5	90	8º
AUP-2416	Projeto do Produto VIII – Cidade	AUP-2408 e PRO-2718			4	1	5	90	8º
AUT-2514	Legislação, normas e ética profissional	–			2	0	2	30	8º
CCA-0313	Textos Comunicacionais	–			2	0	2	30	8º
PRO-2318	Gestão de Projetos em Design	–			2	0	2	30	8º
				TOTAL	**20**	**3**	**23**	**390**	
1610042	Trabalho de Conclusão de Curso I (1)	–			4	7	11	270	9º
1601150	Atividades Complementares	–		120	0	0	0		9º
	Optativa Eletiva	–			4	0	4	60	9º
				TOTAL	**4**	**7**	**11**	**270**	
1610044	Trabalho de Conclusão de Curso II	1610042			4	7	11	270	10º
	Optativa Eletiva	–			4	0	4	60	10º
				TOTAL	**4**	**7**	**11**	**270**	
(1) AUP-2302, AUP-2318, AUP-2402, AUP-2304, AUP-2320, AUP-2404, AUT-2516, AUP-2306, AUP-2406, AUP-2418, AUP-2308, AUP-2408, CRP-0465, PRO-2718, AUP-2310, AUP-2410, CTR-0801, AUP-2312, AUP-2412, AUP-2420, PCS-2390, PRO-2720, AUP-2102, AUP-2314, AUP-2414, AUP-2202, AUP-2316, AUP-2416									

Fonte: http://www.fau.usp.br/arquivos/sg/servgrad/Estrutura%20curricular/2017/Design%202017.pdf. Acesso em: 09 abr. 2019.

3.2. Rio de Janeiro

O Rio de Janeiro, apesar das iniciativas pioneiras de outros estados brasileiros no campo do ensino do desenho industrial, ficou conhecido durante muito tempo por ter tido a primeira instituição de nível superior no país a se dedicar ao desenho industrial, por uma confluência de fatores político-econômicos. Hoje já se sabe que a ESDI não foi a primeira escola de desenho industrial no país, mas sua influência sobre outros cursos fundados desde sua instituição é inegável, inclusive tendo sido seu currículo utilizado

como base do primeiro currículo mínimo implantado no Brasil para os cursos de desenho industrial e comunicação visual. Antes da ESDI, porém, o Rio de Janeiro teve outras experiências no campo da institucionalização do ensino do desenho industrial que, mesmo não tendo sido levadas a termo, contribuíram para a difusão do pensamento sobre o ramo e evidenciaram a necessidade que o país sentia de profissionais especializados para trabalhar em um mercado pujante devido à recente industrialização. A seguir, serão vistas essas iniciativas até culminar na fundação da ESDI, em 1963 (BRAGA, 2016; DIAS, 2004; FREITAS, 2017; NIEMEYER, 1998).

3.2.1. ETC (Escola Técnica de Criação) – MAM – RJ - 1958

Uma iniciativa pioneira, que acontecia concomitantemente ao desenrolar dos fatos em São Paulo, foi a tentativa de instituição de uma Escola de Desenho Industrial junto ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM– RJ). O museu foi fundado em 1948, por iniciativa de empresários do estado do Rio de Janeiro e inaugurado em 1952, em sede provisória, atual edifício Gustavo Capanema, antigo prédio do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, onde uma exposição de artistas brasileiros e de trabalhos premiados na Bienal de São Paulo foi realizada. Nesse ínterim, foi executado o projeto para sede própria do MAM, de autoria de Affonso Eduardo Reidy, cuja construção foi iniciada em 1954. Carmem Portinho era diretora do MAM – RJ à época e, em contato com Max Bill, que em 1953, vindo ao Brasil para integrar o Júri da II Bienal de São Paulo, propôs a ela a criação de uma escola de desenho industrial que respondesse à demanda brasileira por profissionais do ramo e que materializasse os ideais positivistas de ordem e progresso, nos quais o Brasil estava imerso. Essa escola seguiria as bases da *HFG*, que estava prestes a ser inaugurada em Ulm, na Alemanha. Essa escola seria também o contraponto aos ideais tradicionalistas da Escola de Belas Artes, também instalada no Rio de Janeiro (NIEMEYER, 1998; TISSIANI, 2014).

Em 1958, o então presidente Juscelino Kubitscheck inaugurou o bloco em que funcionaria essa escola, denominada ETC – Escola Técnica de Criação. O curso seria de nível superior, pago pelos alunos, que deveriam ter entre 18 e 28 anos, sendo prevista gratuidade àqueles que comprovassem aptidão artística. O corpo docente foi escolhido e a estrutura curricular encomendada e montada por Tomás Maldonado e Otl Aicher, mas, mesmo com a estrutura física em fase de construção, a ideia do curso teve de ser abandonada por falta de recursos financeiros do Museu para aquisição de equipamentos, mas, principalmente, para manter a folha de pagamentos dos funcionários. O currículo

montado, no entanto, serviu de base para se pensar os currículos das demais instituições que seriam implantadas no país à época (DIAS, 2004; NIEMEYER, 1998; TISSIANI, 2014).

A especialização em desenho industrial, além das disciplinas tradicionalmente relacionadas ao design, como estudos da forma, função e técnicas, havia uma disciplina prevista que tornaria esse curso diferenciado: a de automação do processo produtivo, com a intenção de contrapor a lógica industrial à da arte e do artesanato. A especialização em comunicação visual seria baseada nas experiências gráficas da Bauhaus e da Escola de Chicago, com a novidade da inserção da semiótica no currículo, além de estudos sobre a televisão, demonstrando a antecipação de sua importância na comunicação em massa no país. Para a autora, porém, apesar de a direção do MAM – RJ se mostrar entusiasmada com a proposta da escola, o currículo proposto estava deslocado da realidade concreta brasileira e das reais possibilidades de inserção do profissional de desenho industrial e comunicação visual no mercado de trabalho, uma vez que se tratava da tentativa de adaptar uma experiência estrangeira à realidade brasileira e ao fato de não ter havido ampla participação de representantes de diversos segmentos da cultura e economia no projeto do currículo do curso.

3.2.2. IBA e ESDI (1963)

Dias (2004) afirma que a ideia de criar um curso de desenho industrial no Rio de Janeiro partiu do secretário de Educação e Cultura do estado da Guanabara e, para tanto, foi designada uma comissão composta por Lamartine Oberg, Maurício Roberto e Wladimir Alves de Souza, que organizaram um currículo com o objetivo de ser implantado no IBA – Instituto Brasileiro de Artes. O IBA não foi fundado por empecilhos técnico-políticos, uma vez que o convênio entre o MAM-RJ e o Governo do Estado não foi realizado. Esse movimento, no entanto, culminou na criação da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI.

A ESDI foi fundada em 1963, no mesmo contexto de industrialização e desenvolvimento do Brasil, mas prosperou, ao contrário das iniciativas anteriores, por ser interesse do governo da Guanabara criar um curso que fosse mais técnico que reflexivo para suprir a demanda de profissionais advinda da industrialização nascente. Buscaram, então, conhecer o “bom design”, tido como o design europeu da época, e se aliaram à FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, muito interessada

no crescimento do design no Brasil por satisfazer aos interesses industriais da época (DIAS, 2004; TISSIANI, 2014).

A estrutura inicial do curso foi dividida em três anos, sendo o primeiro ano destinado a um módulo preliminar, básico a todos os cursos, e um módulo de especialização, com duração de dois anos. No módulo correspondente à habilitação, poderiam ser cursadas as habilitações de programação visual, cujo objetivo era o de atender à indústria gráfica em expansão, o design de embalagens, a criação de capas de discos, diagramação de jornais e livros, etc., ou a de desenho industrial, que tinha como premissa a atuação na indústria de eletrodomésticos, máquinas e equipamentos, meios de transporte, etc. (DIAS, 2004).

Tissiani (2014) afirma que o currículo da ESDI estava muito à frente das necessidades daquela época. Dias (2004) declara que, por ter sido adotado o currículo de Ulm como referência para a ESDI, a realidade do setor produtivo brasileiro não foi considerada na sua elaboração, e, por isso, ele era descontextualizado. Por esse motivo, profissionais da própria ESDI se reuniram no sentido de propor alterações nesse currículo. A nova estrutura pedagógica previu três anos para duração da habilitação específica, sendo o último ano destinado ao desenvolvimento do projeto final, com elaboração de protótipos em oficinas. As disciplinas foram ordenadas por setores, quais sejam:

> (setor 1) Integração cultural, (setor 2) Meios de representação, (setor 3) Metodologia visual, (setor 4) Introdução à lógica e à teoria da informação, (setor 5) Oficinas, (setor 6) Desenvolvimento de projetos – produtos, (setor 7) Tecnologia – produtos, (setor 8) Desenvolvimento de projetos de comunicação visual, e (setor 9) Tecnologia – comunicação visual (DIAS, 2004, p. 53).

A visualização das matrizes curriculares da habilitação de Comunicação Visual e de Desenho Industrial pode ser visualizada nos quadros 03 e 04, conforme esquema feito por Dias (2004), respectivamente.

Com o fechamento de Ulm, em 1968, a ESDI perdeu sua referência pedagógica, além de não ter sido reconhecida, à época, pelo MEC, como um curso de nível superior. A partir daí, a Escola sentiu a necessidade de se readequar e, como resultado, realizou em 1968 a mudança de seu currículo, que serviu como base para os primeiros currículos mínimos dos cursos de graduação de desenho industrial no país, de 1969. Por esse motivo, justifica-se porque a ESDI foi tão conhecida e exerceu influência sobre todos os cursos de design do país (COUTO, 2008; TISSIANI, 2014).

Quadro 03: Esquema pedagógico da habilitação de Comunicação Visual – ESDI.

CURSO FUNDAMENTAL – COMUNICAÇÃO VISUAL				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
SETOR 1 **Integração cultural**	Integração à cultura contemporânea Psicologia	Cultura contemporânea; Teoria da percepção visual	Cultura contemporânea; Sociologia; Economia; Teoria da percepção visual	Cultura contemporânea; Sociologia; Teoria da percepção visual
SETOR 2 **Métodos de representação**	Análise de meios de representação; Fotografia; Desenho técnico; Perspectiva e geometria descritiva; Prática de representações visuais			
SETOR 3 **Metodologia visual**	Metodologia visual I			
SETOR 4 **Lógica e teoria da informação**	Introdução metodológica à tecnologia; Comunicação verbal	Investigação operacional I	Teoria da informação	Teoria da informação
SETOR 5 **Oficinas**	Gesso, madeira, metal, gráfica			
SETOR 8 **Projeto de comunicação visual**		Desenvolvimento do projeto I; Fotografia	Desenvolvimento do projeto II; Fotografia	Desenvolvimento do projeto III
SETOR 9 **Tecnologia**		Processos; Teoria dos materiais; Ergologia	Processos; Teoria dos materiais	Processos; Teoria dos materiais

Fonte: Dias (2004, p. 55)

Quadro 04: Esquema pedagógico da habilitação de Desenho Industrial – ESDI

CURSO FUNDAMENTAL – DESENHO INDUSTRIAL				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
SETOR 1 **Integração cultural**	Integração à cultura contemporânea; Psicologia	Cultura contemporânea; História da tecnologia Antropologia cultural	Cultura contemporânea; Sociologia Economia	Cultura contemporânea Sociologia; Ergonomia
SETOR 2 **Métodos de representação**	Análise de meios de representação; Fotografia; Desenho técnico Perspectiva e geometria descritiva; Prática de representações visuais			
SETOR 3 **Metodologia visual**	Metodologia visual I			
SETOR 4 **Lógica e teoria da informação**	Introdução metodológica à tecnologia; Comunicação verbal	Investigação operacional I	Teoria da informação	Teoria da informação
SETOR 5 **Oficinas**	Gesso, madeira, metal			
SETOR 6 **Projeto de produtos**		Desenvolvimento do projeto I	Desenvolvimento do projeto II	Desenvolvimento do projeto III
SETOR 7 **Tecnologia**		Teoria da fabricação; Teoria dos materiais; Mecânica; Ergologia	Teoria da fabricação; Teoria dos materiais; Construção técnica; Ergologia; Introdução à automatização	Teoria da fabricação; Teoria dos materiais; Ergologia Introdução à automatização

Fonte: Dias (2004, p. 55)

Atualmente, o curso de design da ESDI se desenvolve em cinco anos[18] e oferece habilitação integral: produto e comunicação visual, conforme esquema a seguir (QUADRO 05):

[18] Matriz curricular vigente antes das alterações provocadas pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que alterou currículos de cursos superiores a partir de 2020.

QUADRO 05: Currículo da ESDI

ANO 1 • Cor e estruturas dimensionais • Estudos da percepção visual • Fotografia 1 • História do desenho industrial • Introdução á análise da informação • Laboratório fotográfico • Matemática • Meios e métodos de representação 1 • Metodologia visual • Oficina de materiais • Representação técnica 1	**ANO 3** • Desenho industrial e sociedade • Desenvolvimento de projeto de programação visual 2 • Desenvolvimento de projeto de produto 2 • Ergonomia • Industrialização brasileira • Materiais e processos gráficos 1 • Materiais e processos industriais • Meios e métodos de representação do projeto.
ANO 2 • Análise gráfica • Desenvolvimento de projeto de produto 1 • Desenvolvimento de projeto de programação visual 1 • Física experimental • Fotografia 2 • Introdução à arte contemporânea • Meios e métodos de representação 2 • Metodologia do projeto 1 • Oficina gráfica • Representação técnica 2 • Sistemas mecânicos	**ANO 4** • Análise da informação • Áreas e formas de atuação profissional • Desenvolvimento do projeto de produto 3 • Desenvolvimento do projeto de programação visual 3 • Materiais e processos gráficos 2 • Projeto e planejamento **ANO 5** • Desenvolvimento do projeto de produto 4 • Desenvolvimento do projeto de programação visual 4 • Metodologia do projeto 2

Fonte: www.esdi.uerj.br/graduacao/design/curriculo-vigente. Acesso em: 09 abr. 2019.

3.3. Minas Gerais

Desde a década de 1940, quando Juscelino Kubitscheck (JK) foi prefeito da cidade (1940 - 1944), buscou-se fazer de Belo Horizonte uma “cidade do futuro” (OZANAN, 2005, p. 56), promovendo nela um surto de progresso em pequeno intervalo de tempo.

A arquitetura moderna foi valorizada a partir do desenvolvimento do complexo arquitetônico da Pampulha e a arte moderna foi impulsionada no período. Grandes personalidades participaram desse momento, como Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Burle Marx, Cândido Portinari, Alfredo Ceschiatti e o professor e artista plástico Alberto da Veiga Guignard, contratado para fundar uma Escola de arte em BH, que por muitos anos funcionou no Parque Municipal Américo Renné Giannetti, e que hoje, com o nome do artista, integra uma das faculdades da UEMG. A cidade também sediou diversos eventos artísticos nas décadas de 1940 e 1950, destacando-se a Primeira Exposição de Arte Moderna de Belo Horizonte, com a participação de artistas locais e do Brasil em

1944. Quando JK se tornou governador do Estado de Minas Gerais (1951 - 1955), a onda progressista não parou e Belo Horizonte ganhou linhas de trólebus, restaurantes populares foram construídos e, no interior, em Divinópolis, uma usina foi construída para dar suporte à cidade industrial, recém-fundada, responsável pelo salto da industrialização mineira. Em 1954, as obras da Biblioteca Pública da Praça da Liberdade foram iniciadas e o Colégio Mineiro foi inaugurado, ambos projetados por Niemeyer (FREITAS, 2017; ENCICLOPÉDIA, 2019; OZANAN, 2005).

Freitas (2017) afirma que, nessa época, também estavam sendo modernizadas estruturas governamentais, bancárias, industriais e o comércio varejista, com as grandes magazines, que dominavam o cenário na cidade, que fez com que agências de publicidade se instalassem na cidade. As artes gráficas cresceram muito nessa época, devido às publicações impressas de revistas e jornais.

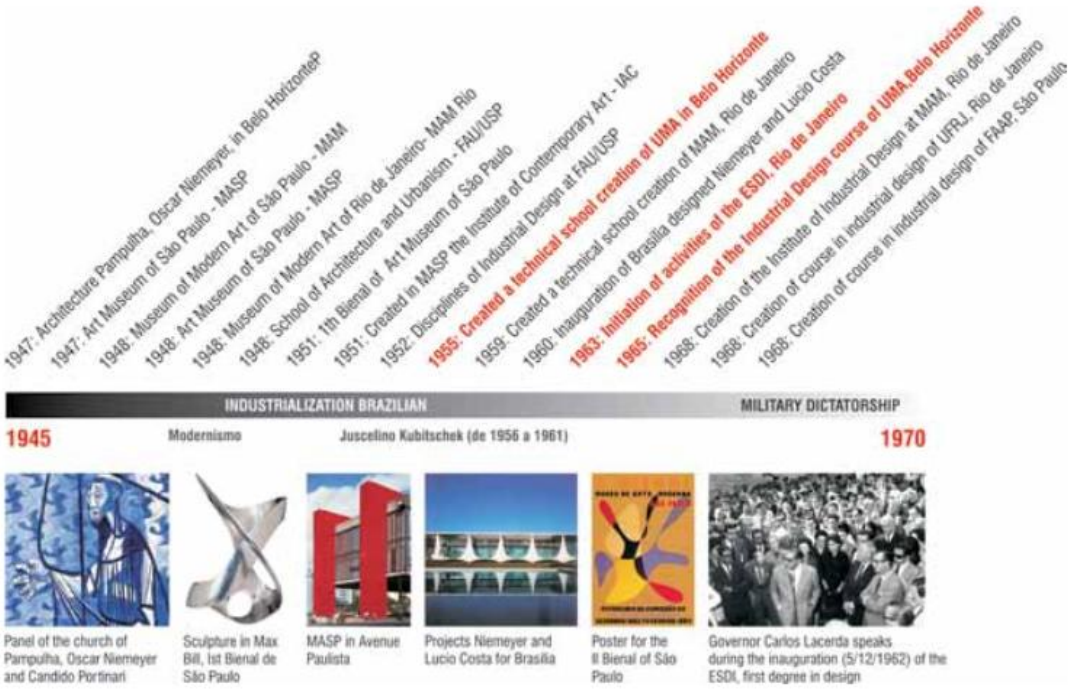
A primeira escola de design em Minas Gerais, como será visto a seguir, surgiu nesse contexto de progresso industrial e econômico, de ideais modernos e artísticos difundidos com incentivo político-governamental.

3.3.1. FUMA (1954)

Nesse contexto de progresso tecnológico, industrial e impulso das artes, foi iniciada a história do ensino do design em Minas Gerais, em 1954, com a fundação da UMA – Universidade Mineira de Arte. A UMA foi a junção de três instituições artísticas: “a Sociedade Mineira de Concertos Sinfônicos, presidida por Clóvis Salgado, a Sociedade Coral de Belo Horizonte, cujo presidente era o Sr. Pery Rocha França, e a Sociedade Cultural Artística de Minas Gerais, sob o comando do Sr. Carlos Vaz” (OZANAN, 2005, p 58) e privilegiou tanto a arte quanto a técnica em sua trajetória, uma vez que seu corpo docente inicial era formado primordialmente por arquitetos e artistas (FREITAS, 2017). Em 1958 os cursos de desenho industrial, decoração, desenho de publicidade, professorado de desenho, pintura, gravura e escultura foram instituídos, sendo apenas o de professorado em desenho considerado de ensino superior (OZANAN, 2005). Alega Freitas (2017), porém, que é possível constatar, por meio de pesquisa documental realizada, que o curso de desenho industrial se portou como curso superior desde seu primeiro percurso de formação, o que levou a descobertas interessantes a respeito do papel da UMA na institucionalização do ensino do design no país.

Dias, Safar e Avelar (2012) já haviam tratado do tema da institucionalização dos cursos de desenho industrial no país, demonstrando que a criação da UMA foi anterior à da ESDI, sendo seu reconhecimento, porém, como curso superior se realizado de forma posterior a esta (FIGURA 11).

Figura 11: Linha do tempo – sequência de criação das primeiras escolas de desenho industrial do país (2012).



Fonte: Dias; Safar e Avelar (2012, p. 112)

Freitas (2017), no entanto, realizou nova pesquisa sobre o tema, quando entrevistou alguns alunos e egressos da UMA da década de 1960 e dois dos primeiros professores da Universidade, descobrindo, com o uso da metodologia da história oral, como era o ambiente de trabalho e de estudo - "livre, absolutamente livre", como era o local onde os protótipos das disciplinas de prática projetual eram realizados, como era a interação e a convivência entre alunos e professores ("harmoniosa"), etc. E, além disso, por meio dessa pesquisa, forneceu datas importantes, confirmadas por documentos, como a que faz referência à colação de grau do primeiro aluno formado pela UMA, Eduardo Lopes da Silva, que ingressou no curso de desenho industrial em 1960 e se formou em janeiro de 1963, ano em que foi fundada a ESDI-RJ, então denominada primeira escola de design do Brasil, comprovando que a primeira escola de design foi implantada em Minas Gerais, e não no Rio de Janeiro como se pensava. Ozanan (2005, p. 80) já havia citado essa colação de grau de Eduardo Lopes da Silva, porém, sem

comprovação em documentos, fato que sobreveio em 2017, com a pesquisa de Freitas (2017).

O que diferenciou a formação da UMA, em Minas Gerais, das outras escolas de São Paulo e Rio de Janeiro, para Freitas (2017), reside no fato de que a UMA refletia o cenário local da cidade e do estado, ao invés do global, e era focado no empirismo e na experimentação, enquanto as escolas de SP e RJ sofreram influências internacionais de instituições e pessoas, motivo que as tornaram mais conhecidas.

A década de 1960 continuou progressista para a cidade de Belo Horizonte: a TV Itacolomi se mostrava importante referência de telecomunicação no país, o Estádio Magalhães Pinto (Mineirão) foi construído, o Mercado Novo surgiu como o mais arrojado mercado da América Latina. A UMA, então, nesse contexto, também sofreu alterações em sua estrutura, sendo criada em 1962 uma fundação que manteria financeiramente a universidade – FEUMA (Fundação Educacional Universidade Mineira de Arte) que, em 1963, se transformou em FUMA (Fundação Universidade Mineira de Arte), com duas unidades de ensino superior: a Escola Superior de Artes – ESAP, e a Escola de Música – ESMU (OZANAN, 2005).

Freitas (2017) afirma que, por meio do Decreto n. 55.068, de 24 de novembro de 1964, os cursos da Escola de Artes Plásticas (ESAP) da UMA foram reconhecidos como de ensino superior e Ozanan (2005) determina, porém, que foi em 1968 que o MEC reconheceu os cursos de Desenho Industrial, Decoração e Publicidade da ESAP, o que, para Freitas (2017), se tratou apenas de um processo de formalização daquilo que já havia sido feito em 1964, pois, como visto, o curso de desenho industrial da FUMA sempre se portou como de nível superior, desde sua fundação.

O perfil dos alunos da FUMA era de jovens idealistas, advindos, em maioria, da classe média e o modelo pedagógico adotado inicialmente pela escola foi o da Bauhaus (DIAS; SAFAR;AVELAR, 2012), que serviu de inspiração para a grade curricular do curso, que tinha estrutura bastante diversificada, mas focada nas artes. Esse modelo, logo no início de sua implantação, foi adaptado para incluir nele experiências nacionais e internacionais (Europa e EUA) de ensino em relação ao tema, evoluindo a FUMA para a construção de seu próprio caminho pedagógico (FREITAS, 2017). O caráter empírico das disciplinas de prática projetual, no entanto, é algo recorrente no teor das entrevistas, com relatos sobre falta de bibliografia, práticas realizadas com base na experiência, etc., realidade que se verifica ainda hoje e foi mais profundamente discutida neste trabalho no capítulo 2, quando discorreu-se sobre o projeto em design e

a disciplina de prática projetual. A falta de experiência didática e de mercado dos professores também contribuiu para esse modelo de ensino, uma vez que muitos deles começaram a atuar na docência logo após serem formados pela própria instituição, processo denominado por Dias, Safar e Avelar (2012) de endogenia, visto a falta de profissionais habilitados a trabalhar nessa área aqui em Minas Gerais. A novidade aqui era a área de atuação do desenhista industrial no mercado; o autodidatismo, portanto, era uma forte característica dos professores da época (FREITAS, 2017), caracterizando o modelo de ensino baseado no "aprender fazendo", por meio de oficinas e práticas, o que foi herdado principalmente da Bauhaus (DIAS; SAFAR; AVELAR, 2012).

Aponta Freitas (2017) que um diferencial do currículo da FUMA era um aspecto pedagógico estratégico: buscou-se, desde o início, aproximar o aluno da realidade de trabalho, de forma conjunta à sua formação acadêmica. Com isso, atividades de extensão eram desenvolvidas no IPPI – Instituto de Pesquisa e Projetos Industriais, com o intuito de realizar essa aproximação. Palestras e seminários eram realizados constantemente, direcionadas a empresas e empresários, com os fins de esclarecer a eles o papel do desenho industrial. Em entrevista à Aguiar (2006), os ex-professores da FUMA, Roberto Werneck e Osvaldo Coutinho, chamaram esse processo de catequese empresarial, política e acadêmica.

Um fato cultural contribuiu para a divulgação do design no cenário cultural de BH: em 1963 o Museu de Arte da Pampulha abrigou exposição sobre a Bauhaus, financiada por Walter Gropius, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, e os jornais da época abordaram o assunto sob a ótica do panorama da expansão do design no mundo. Essa exposição, conforme Ozanan (2005), veio para consolidar o curso de desenho industrial da FUMA, que já abrigava também o curso de comunicação visual. As primeiras turmas de alunos eram pequenas, contando com, em média, sete alunos, número que só aumentou a partir da década de 1970. Após o reconhecimento do curso pelo MEC, em 1968, o curso de professorado em desenho passou a ser chamado de Licenciatura em Desenho e Plástica. Os currículos foram alterados e, para cumprir a exigência do MEC, o curso de desenho industrial passou a ter duração de quatro anos.

Em 1969, a FUMA foi reestruturada e dividida em quatro departamentos: o de desenho industrial, o de decoração, o de comunicação visual e o didático-pedagógico (OZANAN, 2005) e em 1969 foram instituídos os currículos mínimos para os cursos de desenho industrial do país (COUTO, 2008).

Em 1973, a FUMA teve seu nome alterado para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho, uma vez que, conforme o MEC, o nome "universidade" não deveria ser utilizado, por não corresponder à realidade da instituição de ensino na época (OZANAN, 2005). A UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais – somente foi criada em 1990, após determinação da Constituição Estadual de 1989 e a FUMA foi incorporada a ela no mesmo ano (BAHIA, 2017).

Com nova alteração nos currículos mínimos no ano de 1987 (COUTO, 2008) a FUMA adaptou seu currículo novamente para atender as determinações do MEC (FIGURA 12). Esse currículo vigorou até o ano de 2003, cuja alteração adveio de amplas discussões entre os professores da Escola, realizadas desde o primeiro fórum que debateu a reforma do ensino do design, em 1994, pelo CEEARTES (SESu - MEC), e que passou a ser abordada com mais intensidade após a promulgação da LDB vigente, em 1996, que culminou na publicação das diretrizes curriculares nacionais – DCN – para os cursos de graduação em design (COUTO, 2008).

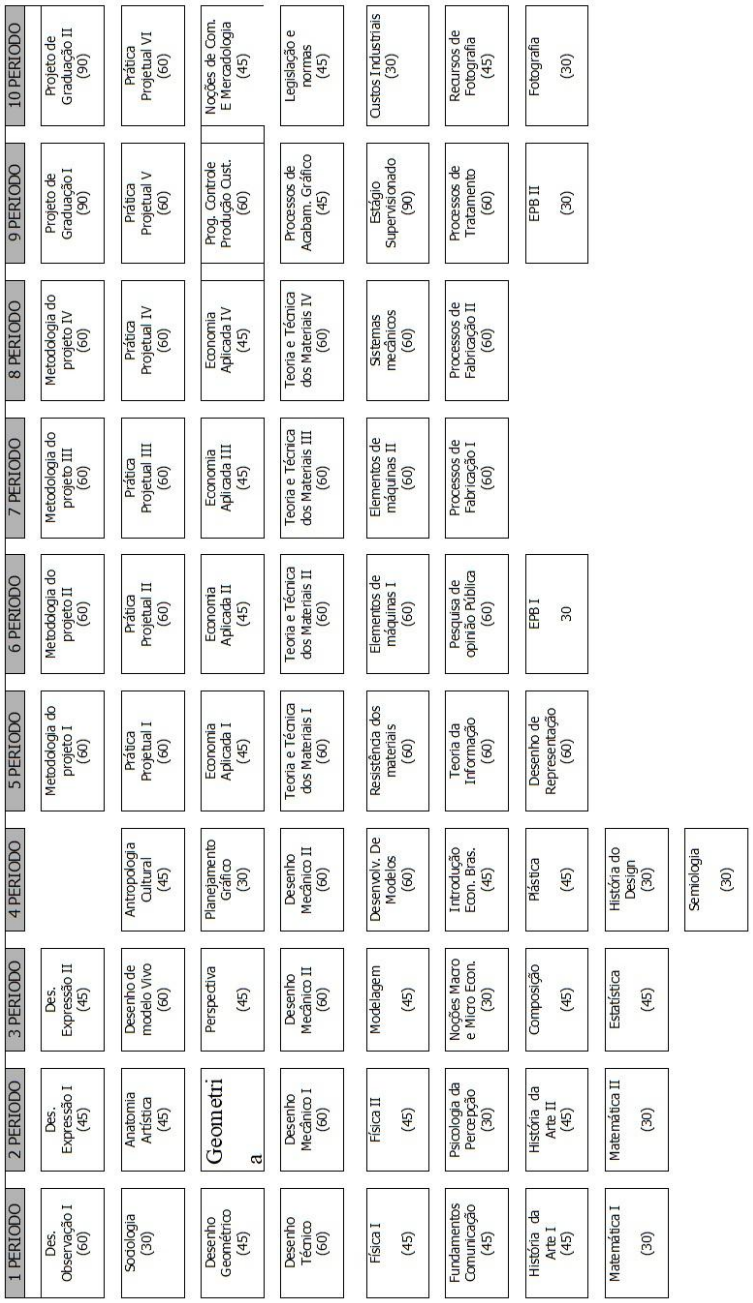
Como será visto no capítulo 4 dessa dissertação, em 1999, como resultado do trabalho da Comissão de Especialistas em Ensino do Design (CEEDesign), que foi uma continuação do trabalho da Comissão de Especialistas em Ensino das Artes e do Design (CEEARTES), estabelecida no âmbito da SESu/MEC, foi alterada a denominação "bacharelado em desenho industrial" para "bacharelado em design", seguida do nome da respectiva habilitação ou ênfase; e que deveria haver um núcleo básico de conteúdos para o ensino de design de acordo com cada área de conhecimento e ênfase (COUTO, 2008, p. 38). A mudança do curso de decoração da FUMA para a sua inclusão na área do design, seguida da respectiva ênfase em ambientes, será abordada a seguir, no item 3.3.3.1 dessa dissertação.

Desta forma, em 2003, após a publicação das DCNs para o design, a Escola de Design da UEMG adotou novo currículo para seus cursos, vigentes até 2019[19], quando debates sobre modernização e flexibilização de currículos estão em voga, tendo em vista as alterações sociais e tecnológicas do séc. XXI. O currículo analisado nessa dissertação do curso de design de ambientes da Escola de Design da UEMG pode ser verificado a seguir, também no item 3.3.1.1.

[19] Matriz curricular vigente no momento do início da pesquisa e a qual foi usada como base para esse estudo. Em 2020 houve alteração no Projeto Pedagógico dos cursos de Design em virtude da Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabeleceu diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e que, portanto, provocou alterações também nessa matriz curricular.

A Escola de design atualmente abriga os cursos design gráfico, design de produto e design de ambientes, além da licenciatura em artes visuais, o programa de pós-graduação em design, *lato* e *stricto sensu*, centros onde atividades de pesquisa e extensão são desenvolvidas, juntamente aos cursos de graduação ofertados[20].

Figura 12: Matriz curricular do curso de desenho industrial - FUMA - de 1988 - 2003.



Fonte: Ozanan (2005, p. 82).

[20] Fonte: http://www.ed.uemg.br/. Acesso em 07 abr. 2019.

3.3.1.1. **História do curso de design de ambientes da UEMG – da decoração até o design de ambientes**

Este trecho da dissertação é resultado de compilação das informações obtidas por Bahia (2017) em sua pesquisa “Da decoração ao Design de Ambientes: mudanças e permanências: um estudo sobre a experiência na Escola de Design da UEMG”.

Conforme a autora, o curso de decoração da UMA foi criado juntamente com o de desenho industrial e de comunicação visual da antiga ESAP (Escola Superior de Artes) da referida instituição, mas foi considerado efetivamente instaurado na FUMA a partir de 1968, com o reconhecimento do MEC após a reforma universitária (lei nº 5.540/1968) que determinou a necessidade de se estabelecer currículos mínimos para os cursos de graduação no Brasil.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a demanda por profissionais do ramo da decoração aumentou, à medida que o consumo foi impulsionado pelo contexto capitalista e industrial em expansão (no país e no cenário local de Belo Horizonte), criando padrões desejados pela população, mesmo que apenas da mais abastada. Desta forma, o contexto histórico-social foi favorável à criação do curso de decoração na antiga Universidade Mineira de Arte na década de 1960.

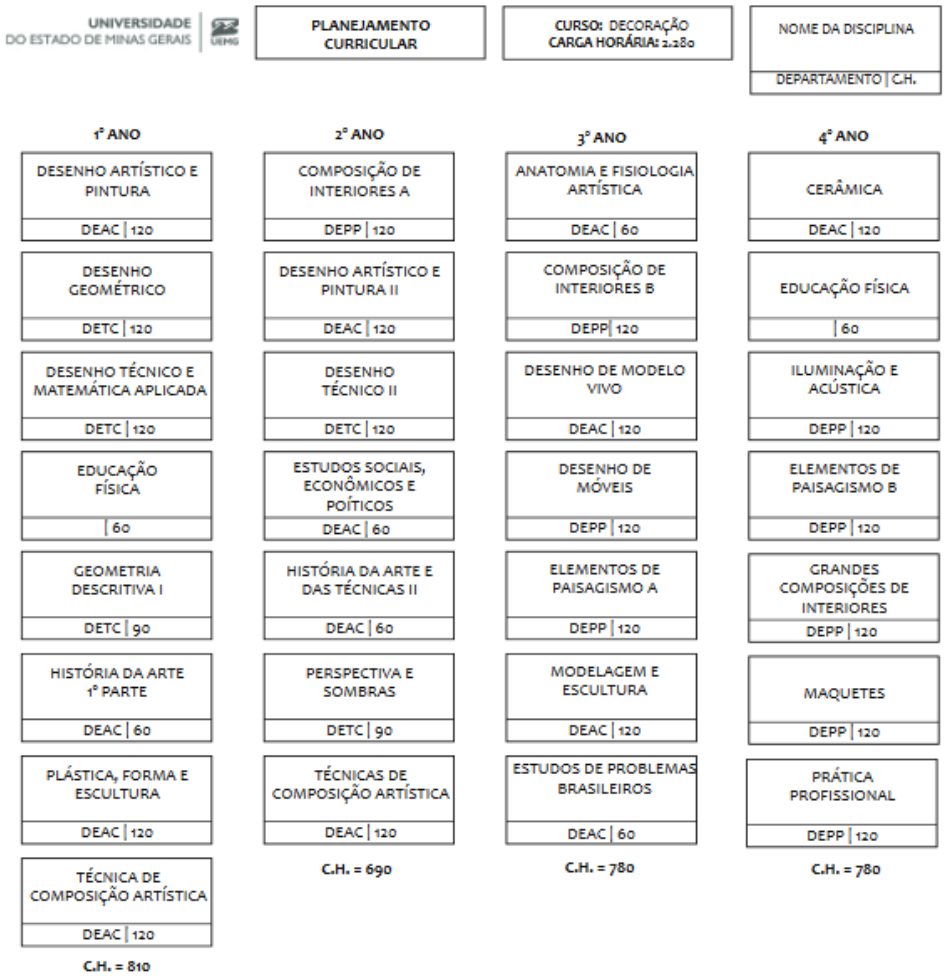
De 1968 até 1976, o curso de decoração se manteve com a mesma estrutura formal, baseada na existência de quatro departamentos da ESAP: o de arte e cultura, o de planejamento de projeto, o de tecnologia e ciência, e o de formação pedagógica. A entrada era anual e 3.060 horas/aula deveriam ser cumpridas para sua integralização, conforme Figura 13, à frente.

Os professores eram em sua maioria artistas e arquitetos, fazendo o curso oscilar entre arte e técnica, cabendo aos alunos escolher para qual lado pender, sendo mais bem-sucedidos aqueles que conseguiam aliar as duas habilidades. Observa-se, nessa época, em relação ao currículo, a aproximação com as ciências exatas (matemática) e com as disciplinas puramente artísticas, sem aplicação imediata em projeto de interiores.

A partir do ano de 1976, alterações curriculares foram percebidas pela autora da seguinte forma:

Em 1977 houve divisão da disciplina Modelagem e escultura em duas, ainda enfatizando práticas artísticas.

Figura 13: Estrutura curricular do curso de decoração da FUMA de 1968 até 1976.



Fonte: BAHIA (2017, p.52).

Em 1982 as disciplinas passaram a ser semestrais, após a extinção do departamento de formação pedagógica, facilitando o entendimento das ementas das mesmas; a disciplina de matemática deixou de existir e o desenho técnico se dividiu entre artístico e arquitetônico. Surgiram as disciplinas de fotografia, estética, materiais expressivos e fundamentos da comunicação.

Entre 1988 e 1989, o currículo passou por alterações organizacionais, advindas segundo Bahia (2017), da dificuldade de entender o papel do decorador no mercado.

Em 1994, o CERARTES – Fórum de Avaliação e Reforma do Ensino de Artes e Design, passou a entender a decoração enquanto design, mas, para isso, os currículos, o corpo docente e o projeto do curso deveriam ser adaptados.

No ano 2000, pela proximidade aos cursos de desenho industrial e comunicação visual da FUMA, o curso de decoração também sentiu necessidade de se adaptar às

novidades e, por questionamento dos professores do curso, principalmente os do núcleo de paisagismo da Escola, começa a observar a estreita conexão da atividade de decoração com a do design. Nesse contexto, incluíram-se disciplinas de ergonomia, tecnologia, e psicologia social na matriz curricular. Alega Bahia (2017), contudo, que o curso ainda carecia de fundamentação teórica, o que facilitava a imposição de estilos de projetar por professores, uma vez que não havia métodos claros para o ensino de projeto. A matriz curricular de 2001, portanto (FIGURA 14), instituiu essas novidades e começou a criar uma conexão entre o homem, o espaço e a decoração, compreendendo que a forma de projetar deveria ser repensada com os conceitos do design, como o projeto centrado no ser humano e a biônica, por exemplo.

Portanto, alega Bahia (2017) que o curso sofreu com o nome e o estigma de não ser design até o ano de 2004, quando, após um processo de transição, passou a ser nomeado design de ambientes. A alteração da nomenclatura veio após a promulgação das novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de design. Durante esse tempo de discussões sobre as novas DCNs para o design, o projeto pedagógico do curso, na UEMG, foi alterado, optando-se pelo nome design de ambientes, por ser amplo e abranger ambientes internos e externos, reforçando a grande importância que a prática projetual em paisagismo possui nesse curso.

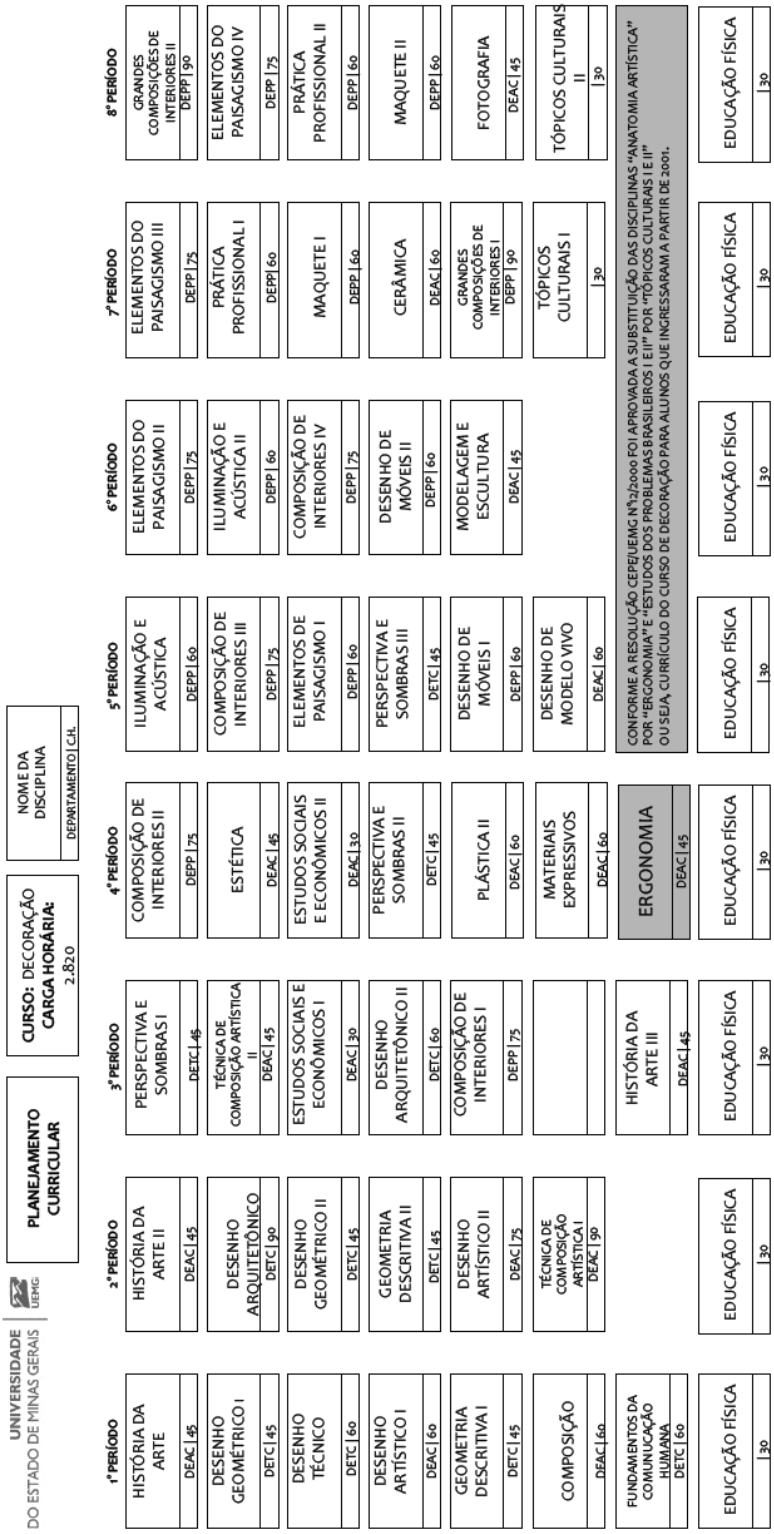
A partir de 2004, então, nova matriz curricular do curso de design de ambientes foi aprovada. A disciplina "metodologia aplicada ao projeto de design" foi incluída no currículo e as disciplinas de projeto se uniram em apenas uma (nomenclatura e ementa), a "prática projetual", subdividida por especialidades.

A atual[21] matriz curricular do curso de design de ambientes da UEMG pode ser verificada na Figura15. Nela compreendem-se todas as disciplinas ministradas para o curso de design de ambientes de 2004 até 2019.

Percebe-se, pela dinâmica dos pré-requisitos, que as disciplinas técnicas realizadas no primeiro e segundo períodos do curso são consideradas base para a realização das disciplinas de prática projetual que começam a surgir a partir do 3º período: tanto a disciplina de "expressão gráfica I e II", quanto a de "representação técnica I a II" são consideradas requisitos prévios para poder cursar a primeira disciplina de "prática projetual I". Ressalte-se, porém, que a disciplina de representação

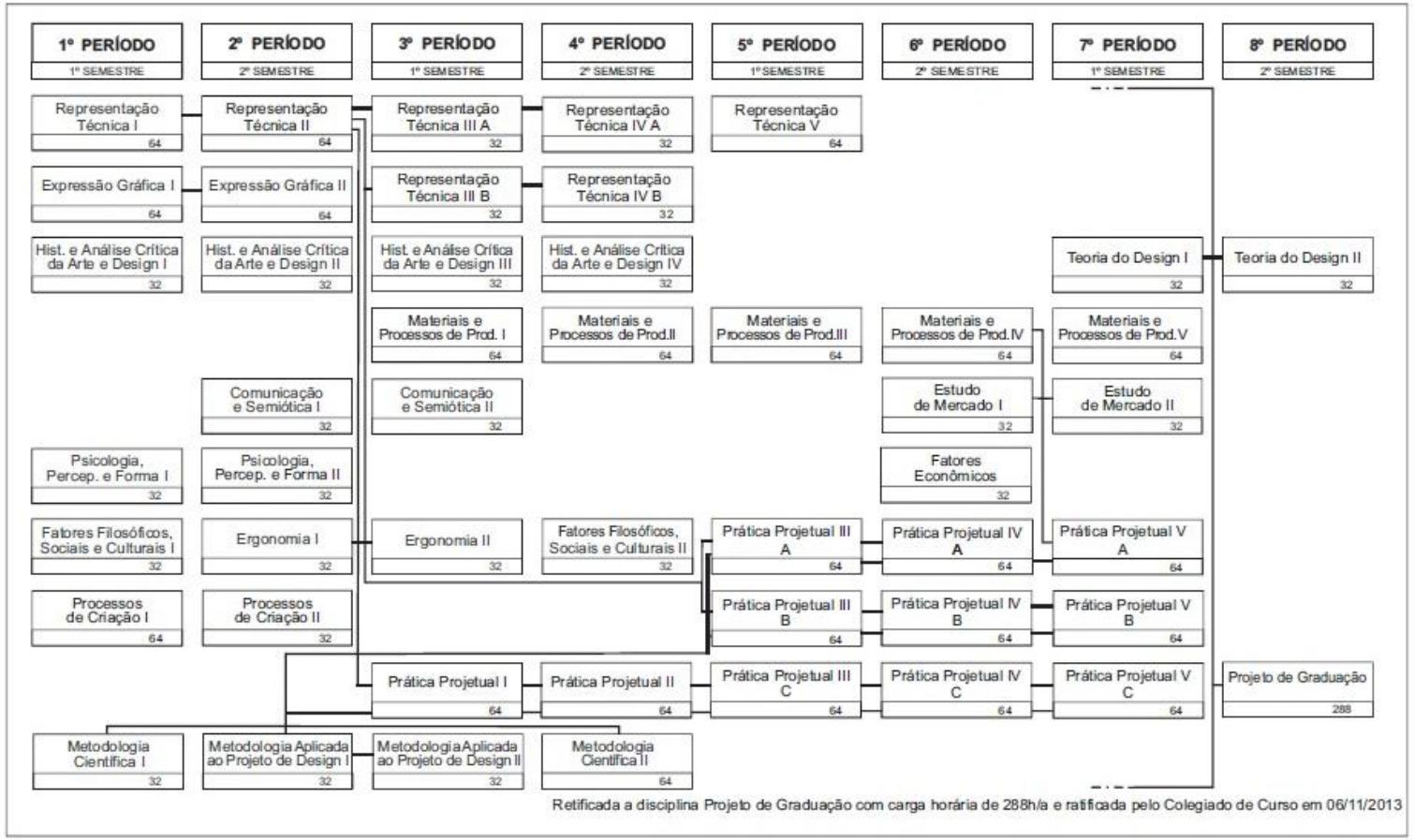
[21] O currículo novo, vigente a partir de 2020, não foi analisado, tendo em vista que nenhuma turma ainda iniciou a vivência da prática projetual no novo formato, uma vez que as disciplinas práticas iniciam-se no 3° período e estão previstas para iniciar no primeiro semestre de 2021.

FIGURA 14: Currículo decoração UEMG – 2001



Fonte: BAHIA (2017, p.56)

Figura 15: Matriz Curricular Design de Ambientes – UEMG.



Fonte: http://www.ed.uemg.br/cursos/graduacao/design-ambientes. Acesso em 07 abr. 2019.

técnica se estende até o quinto período. Além disso, para que o aluno possa cursar a "prática projetual I", ele deve também ter cumprido os créditos da disciplina "metodologia aplicada ao projeto de design I", na qual se tem contato, de maneira teórica e preliminar, com algumas metodologias de design passíveis de serem aplicadas nas soluções buscadas nas disciplinas de prática e cursar a "metodologia aplicada ao projeto de design II" enquanto cursa a primeira prática.

Interessante observar que parte das disciplinas teóricas, consideradas como base interdisciplinar do design estão também alocadas nos primeiros semestres do curso, pois, com sua aplicação, consegue-se ampliar o olhar para soluções projetuais focadas no usuário, em seu contexto histórico, simbólico e psicossocial. Dentre essas disciplinas estão a de "psicologia, percepção e forma I e II"; a de "fatores filosóficos, sociais e culturais I e II"; a "comunicação e semiótica I e II"; a de "processos de criação I e II"; a de "ergonomia I e II" e a de "história e análise crítica da arte e do design I a IV", esta última seguindo até o quarto período do curso.

A "metodologia científica I", que se encontra no primeiro período do curso, e a "metodologia científica II", que está no quarto período, podem ser tidas como disciplinas que propiciam e auxiliam no desenvolvimento da pesquisa científica em design e sua comunicação por meio de linguagem técnica e apropriada, que deve estar presente em todos os trabalhos acadêmicos. Ressalte-se que a pesquisa está inserida nos processos de design, mesmo que como uma etapa projetual e mesmo que nenhum documento seja derivado dela. Para que se possa entender usuários e contextos, materiais e técnicas adequadas à solução de um projeto, a pesquisa é indispensável, e, pela variedade de métodos existentes, pode-se alcançar melhores resultados projetuais.

A disciplina de "materiais e processos de produção I" começa no terceiro período, junto com a primeira prática projetual, e se estende até o sétimo período ("materiais e processos de produção V"). Não é considerada pré-requisito para as disciplinas de prática, mas é de extrema importância para seu aperfeiçoamento.

Para concluir as disciplinas de outras áreas do conhecimento que integram a matriz curricular do design de ambientes, tem-se a de "fatores econômicos" e a de "estudos de mercado I e II", que, já na parte final do curso, tem o objetivo de permitir ao aluno um pensar sobre a atuação e organização enquanto profissional no mercado de trabalho. As disciplinas de "teorias do design I e II" também integram essa parte final do currículo.

Restou analisar a prática projetual e sua organização e distribuição na matriz curricular no curso de graduação da UEMG. As “práticas projetuais I e II” se encontram nos terceiro e quarto períodos do curso de design de ambientes e podem ser consideradas os passos iniciais dos alunos da graduação, quando começam a aplicar os conhecimentos, teoricamente aprendidos, em casos práticos, buscando a melhor solução para a situação-problema proposta em sala de aula. Geralmente a prática se limita a resolução de problemas de ambientes residenciais, com complexidade gradualmente aumentada ao longo do desenvolvimento das disciplinas.

A partir do quinto período, a prática projetual é ramificada e subdividida por especialidades. A “prática projetual III-A, B e C”, representadas, respectivamente, por disciplinas teórico-práticas que envolvam problemas de mobiliário, paisagismo e ambientes empresariais. O mesmo se dá no sexto período, com a “prática projetual IV – A, B e C”.

No sétimo período a “prática projetual V-B” continua sendo paisagismo, mas a “prática V-A e C” se tornam, respectivamente, iluminação e ambientes efêmeros.

E, para concluir os créditos de disciplinas obrigatórias, no oitavo período há o projeto de graduação, no qual os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos projetuais em casos de maior complexidade ou realizar trabalho monográfico sobre tema de interesse e correlato ao curso de design de ambientes.

A diferença para a matriz curricular do curso de decoração, anterior a 2004, que pode ser observada na Figura 14 é significativa, não quando se pensa na carga horária da prática projetual, que estava pulverizada pela matriz curricular com diversos nomes diferentes, de acordo com as especialidades que ensinavam (composição de interiores I a V e grande composição de interiores; elementos de paisagismo I a IV; iluminação e acústica I e II; desenho de móveis I e II; maquete I e II e prática profissional I e II). Mas quando se pensa na grande carga horária de disciplinas que, apesar de desenvolver nos alunos habilidades artísticas, pouco se relacionavam diretamente com o objetivo do curso e pouco contribuíam para o bom desenvolvimento da prática projetual. Como exemplo, podem ser destacadas a geometria descritiva I e II; o desenho de modelo vivo; a modelagem escultura e a maior carga horária específica do curso, que era a da disciplina de educação física, do primeiro ao oitavo período. Após a transição curricular do curso de decoração para o curso de design, observa-se que o curso ficou mais objetivo e com mais foco naquilo que de fato pode ser aplicado em soluções de design, além de estudar metodologias aplicadas ao design e metodologia científica,

demonstrando que a pesquisa também interessa ao curso de graduação. Disciplinas como semiótica e ergonomia foram acrescentadas. Menos ênfase se deu diretamente para as artes e matemática, de forma específica e pouco aplicada, re*stand*o as disciplinas que, correlatas, são relevantes para a boa formação do designer de ambientes.

Sob o ponto de vista da presença e relevância do usuário nos cursos de decoração e design de ambientes, o resultado das entrevistas realizadas com as ex-coordenadoras desses cursos na UEMG, apresentado no capítulo 6, pode exemplificar bem como aconteceu a evolução desse pensamento ao longo do tempo. Se na decoração o usuário era pouco ou nada enfatizado no processo de ensino, no design essa ênfase passou a ser o cerne do processo do ensino projetual (ver item 6.1, à frente).

4. CORRELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO DO DESIGN NO BRASIL

Como consideração inicial e essencial para entendimento do texto a seguir, é importante ressaltar que os termos “design” e “desenho industrial” aqui utilizados são considerados de maneira sinônima. O nome “desenho industrial” no Brasil foi utilizado para denominar a área em questão durante as décadas de 1960 a 1980 (OZANAN, 2005). Conforme afirma Cara (2010), o termo design começou a ser utilizado a partir da década de 1970, com a superação da noção modernista – racional-funcionalista - de desenho industrial, mas ainda de forma discreta. A difusão ampla do termo design, porém, somente se deu a partir do final da década de 1980, após a realização do *workshop* “o ensino do design nos anos 90”, que ocorreu em Florianópolis, Santa Catarina, em 1988. Desta forma, ambos os termos, contêm em seu teor significados intrínsecos diferentes ligados ao funcionalismo moderno, mas são aqui empregados de forma sinônima, mesmo entendendo sua delimitação histórica.

4.1. A evolução da legislação em ensino de design no Brasil

> [...] o ensino do design é observado sob a ótica de diferentes pensamentos pedagógicos, discutidos quanto aos recursos metodológicos empregados, perscrutado em relação aos resultados alcançados, mas tais estudos raramente se ocupam da legislação oficial, que regeu a educação brasileira de modo geral, o que obviamente também inclui o design (BOMFIM, 2004, p. 85).

Os estudos referentes à legislação educacional brasileira realizados a seguir serão abordados a partir da década de 1960, quando de fato as escolas pioneiras de design estavam se desenvolvendo no país e quando, portanto, a legislação vigente passa a influenciar a forma como essas escolas organizavam seus currículos e também, de maneira inversa, como os currículos existentes e criados por essas escolas, influenciaram a elaboração dos currículos mínimos utilizados como base para esses cursos até o desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais para ensino do design no Brasil, já nos anos 2000.

4.1.1. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei da Reforma Universitária

A LDB de 1961 traçou as diretrizes e bases para a educação brasileira em todos os níveis e foi organizada em títulos que delimitam seus eixos temáticos, a saber: I) dos fins da educação; II) do direito à educação; III) da liberdade do ensino; IV) da administração do ensino; V) dos sistemas de ensino; VI) da educação de grau primário; VII) da educação de grau médio; VIII) da orientação educativa e da inspeção; IX) da educação de grau superior; X) da educação de excepcionais, XI) da assistência social escolar; XII) dos recursos para a educação, XIII) disposições gerais e transitórias. Essa lei determinava que os objetivos do ensino superior eram a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes - art. 66, lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). A extensão, portanto, não era contemplada como componente integrante do ensino superior, conforme dispõe o art. 207, da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

O art. 9º, letra "e", conjugado com o art. 70 da lei 4.024/1961 conferiram ao Conselho Federal de Educação (CFE) a atribuição de estabelecer o currículo mínimo e a duração dos cursos de ensino superior no país, o que foi materializado com a criação da lei nº 5.540/1968, conhecida como lei da reforma universitária. Essa lei fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como sua articulação com a escola média, mas não contou com participação popular (FERREIRA, 2018). Ela foi promulgada durante a vigência da Constituição de 1967, não democrática, a primeira após o golpe militar de 1964, a qual não apontou grandes modificações em relação à educação em seus dispositivos, mantendo, em seu art. 8º, XVII, letra "q", a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1967).

A lei da reforma universitária, lei nº 5.540/1968, surgiu a partir de estudos sobre modernização, flexibilidade e eficiência administrativa das universidades. Dentre suas principais determinações estavam a extinção da cátedra (art. 33, §3º), instituída pela constituição em 1946, e a competência do Conselho Federal de Educação em fixar currículos mínimos e duração de cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas e não regulamentadas (art. 26), além de instituir o sistema de créditos e matrícula por disciplina, e aglutinar as faculdades em universidades (BRASIL, 1946; 1968; COUTO, 2008, FERREIRA, 2018).

4.1.2. Primeiro Currículo Mínimo para os cursos superiores em design – 1969

Em 1969, portanto, obedecendo ao disposto no art. 9º, letra "e", conjugado com o art. 70 da lei 4.024/1961, e ao disposto no art. 26 da lei nº 5.540/1968, foi criado o primeiro currículo mínimo para o curso superior em design (BRASIL, 1961; 1968). Couto (2008) afirma que este currículo mínimo foi criado com base no currículo vigente na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial), do Rio de Janeiro, nos primeiros anos de sua fundação, e aceito pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1969. A pedagogia da ESDI foi influenciada diretamente pela da HfG – *Hochschule fur Gestaltung*, de Ulm, por Max Bill e Tomás Maldonado, enquanto figuras principais, e estava, portanto, desconectada com a realidade brasileira e seus problemas, principalmente os decorrentes de sua industrialização incipiente. O primeiro currículo mínimo (QUADRO 6) contemplava, portanto, enquanto matérias básicas, a estética e história das artes e técnicas; ciências da comunicação; plástica e desenho. Enquanto matérias profissionais para o curso de desenho industrial, as disciplinas de materiais expressivos e técnicas de utilização; expressão; estudos sociais e econômicos; teoria da fabricação; projeto e seu desenvolvimento.

QUADRO 6: Currículo Mínimo aprovado pelo CFE em 1969 para os cursos superiores em Design.

Matérias Básicas	**Matérias Profissionais para o Curso de Desenho Industrial**
▪ Estética e História das Artes e Técnicas; ▪ Ciência da Comunicação; ▪ Plástica; ▪ Desenho.	▪ Materiais Expressivos e Técnicas de Utilização; ▪ Expressão; ▪ Estudos Sociais e Econômicos; ▪ Teoria da Fabricação; ▪ Projeto e seu Desenvolvimento.

Fonte: Couto, 2008, p.23

Couto (2008) critica o currículo mínimo para os cursos superiores de design pelo fato de serem extremamente lacônicos. Isso, de um lado, permitiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem liberdade para adequá-lo às suas realidades e necessidades, de outro, permitiu que aberrações acontecessem, como exemplo a inclusão de disciplinas que tinham pouco a acrescentar à formação de designers nos

cursos superiores (Ex. latim, mecânica dos fluidos, elementos de máquinas, introdução à música), apenas para preencher carga horária ou aproveitar uma estrutura organizacional já existente na instituição.

Braga (2016) reafirma a questão de que o currículo que foi usado para a elaboração dos currículos mínimos enviados ao CFE foi o da ESDI, antes da proposta de sua reformulação curricular, elaborada nas férias de 1967/1968, e que culminaram na Assembleia Geral de 1968, da qual saiu uma comissão que se dedicaria à reformulação do ensino na escola, que propôs alterações com foco no mercado brasileiro e na atuação do profissional formado pela instituição pós-conclusão do curso de desenho industrial.

Couto (2008) afirma que, com o surgimento do currículo mínimo, coube às instituições de ensino superior implantar as disciplinas determinadas pelo Conselho Federal de Educação estruturadas em *grades* curriculares, para a autora, no sentido literal do termo, de limitação de liberdade. A crença inicial era de que o desempenho do aluno formado seria uma resposta ou resultado do cumprimento desse percurso rígido e pré-determinado de disciplinas.

Uma alternativa que a lei possibilitou para a flexibilização de currículos foi a que se encontra no art. 104 da lei nº 4.024/1961, pelo qual era permitido às universidades organizar cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, mas que, para sua validade legal, também estavam sujeitos à autorização do Conselho Federal de Educação, ou seja, não foi uma alternativa viável à flexibilização visto à necessidade de autorização por parte do CFE (BRASIL, 1961). Outro problema, ainda advindo da fixação do currículo mínimo, conforme discorre Couto (2008), decorreu do fato de as condições de oferta de ensino entre as instituições de ensino serem diferentes, assim como diferentes eram, também, as realidades sociais que cercavam as faculdades. Desta forma, os currículos mínimos não respondiam às demandas sociais locais e à realidade de cada instituição de ensino.

A Constituição de 1967 foi modificada em vários dispositivos pela Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969. Determina Silva (2006, p. 87) que, "teórica e tecnicamente, não se tratou de emenda, mas de nova constituição. A emenda só serviu como mecanismo de outorga, uma vez que verdadeiramente se promulgou texto integralmente reformulado". Portanto, é comum se falar em constituição de 1969. Ela foi outorgada pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, que assumiram o poder após uma moléstia impedir o então presidente Costa e Silva de continuar governando. Os dispositivos relacionados à educação não sofreram

alterações com a emenda de 1969, mantendo no art. 8º, XVII, letra "q", a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1969; SILVA, 2006).

Com base nesse dispositivo, a segunda LDB (lei nº 5.692/1971) foi publicada em 1971, sob a vigência da Constituição de 1969, e tecnicamente não pode ser considerada uma LDB para a educação nacional, como sua própria ementa afirma, uma vez que não traça diretrizes para todos os níveis da educação, mas se restringe a fixá-las para o ensino de 1º e 2º graus, assim denominados à época o que hoje seriam os ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1971; COUTO, 2008). A reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/1968), portanto, veio antes da reforma do ensino básico (lei nº 5.692/1971), que ocorreu com a promulgação da segunda LDB – (BRASIL, 1968; 1971).

4.1.3. Segundo Currículo Mínimo para os cursos superiores em design – 1987

Entre a constituição de 1969 e a de 1988, os debates sobre os currículos mínimos do curso superior em design não cessaram. As primeiras e poucas escolas que se dedicavam ao ensino do desenho industrial no momento moldaram-se a eles. Foram, porém, verificados diversos problemas em relação ao currículo mínimo implantado em 1969, dentre eles o fato de o currículo ser pouco preciso em detalhar as disciplinas que seriam importantes para a boa formação de designers em nível superior, o que gerou grande heterogeneidade entre os cursos que formavam profissionais com a mesma habilitação final. Por esse motivo, em 1978, no seminário "Desenho Industrial e ensino", que ocorreu na Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo (FAU/USP), foi determinada uma comissão de especialistas que, em cinco meses, deveria apresentar uma proposta de currículo mínimo para a área no 1º Endi (Encontro Nacional de Desenho Industrial). Desse encontro, após discussões entre os profissionais participantes, foi produzido o novo currículo mínimo para o ensino superior em design, que foi aprovado pelo CFE por meio da resolução nº 02/1987. A nova proposta (QUADRO 7) foi o contrário da anterior, formulada de tal modo fechada, que não permitia aos cursos criatividade, flexibilidade e adequação às necessidades sociais específicas de mercado e região geográfica, por exemplo. Foi importante por ter vindo de um fórum da categoria, e não ter sido imposta por entidades governamentais. Ela estabelecia que a habilitação dos formados em desenho industrial seria apenas duas: a

de projeto de produto e a de programação visual (CARVALHO, 2012; COUTO, 2008; FERREIRA, 2018).

QUADRO 7: Currículo Mínimo aprovado pelo CFE em 1987 para os cursos superiores em Design

Matérias de Formação básica comum às duas habilitações (projeto de produto e programação visual).	**Matérias de Formação profissional na habilitação em projeto de produto.**	**Matérias de Formação profissional na habilitação em programação visual.**
▪ Matemática; ▪ Física experimental; ▪ Meios de representação bidimensional; ▪ Meios de representação tridimensional; ▪ Matérias de formação geral comum às duas habilitações; ▪ História da arte e da tecnologia; ▪ Noções de economia; ▪ Ciências sociais; ▪ Legislação e normas.	▪ Metodologia visual; ▪ Teoria da Comunicação; ▪ Metodologia de projeto; ▪ Ergonomia; ▪ Materiais industriais; ▪ Fabricação; ▪ Sistemas mecânicos; ▪ Desenvolvimento de projeto de produto.	▪ Metodologia visual; ▪ Teoria da Comunicação; ▪ Metodologia de projeto; ▪ Ergonomia; ▪ Materiais e processos gráficos; ▪ Produção e análise gráfica; ▪ Produção e análise de imagem; ▪ Desenvolvimento de projeto de comunicação visual.

Fonte: Couto, 2008, p. 25.

O currículo mínimo, com o tempo, porém, principalmente após o segundo, em 1987, se transformou em um problema, pois inibiu toda a criatividade e flexibilidade das universidades, cabendo a elas apenas a escolha de disciplinas optativas, como componentes curriculares complementares. Conforme dispõe o próprio Conselho Nacional de Educação - CNE em sua resolução nº 776/1997, os currículos mínimos, se mostraram, ao longo dos anos, ineficazes para garantir a qualidade desejada do curso e que, além dos problemas acima citados, ainda favoreceram a interesses de grupos corporativos que tinham o objetivo de criar obstáculos à formação de profissionais que pudessem concorrer com os mesmos em um mercado de trabalho caracterizado pelo acirramento de interesses e disputa por espaço, o que ocorreu por meio da fixação de grande número de disciplinas obrigatórias e pela prorrogação temporal do curso de graduação (BRASIL, 1997).

4.1.4. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996

Uma nova emenda constitucional, a emenda nº 26, de 27 de novembro de 1985, que também não pode ser considerada emenda constitucional, mas um ato político, uma vez que não tinha o objetivo de manter o texto da constituição vigente, mas de alterá-lo

ou, mais precisamente, destruí-lo, convocou a Assembleia Geral Constituinte, com fins de elaboração de uma nova constituição, que substituiria a que estava em vigor (SILVA, 2006). A constituição de 1988, democrática e vigente, contou com um plenário de pró-participação nacional popular na Constituinte, o qual defendeu a escola pública e a educação de qualidade (COUTO, 2008).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi promulgada em 5 de outubro daquele ano e instituiu, após o fim dos regimes ditatoriais no país, um Estado democrático de direito (art. 1º), que se funda no princípio da soberania popular, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (BRASIL, 1988). O princípio da soberania popular "impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública [...] Visa, assim, a realizar o princípio democrático como garantia geral dos direitos fundamentais da pessoa humana" (SILVA, 2006, p. 117).

O art. 205 da Constituição, conjugado ao art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais, estes compreendidos como aqueles sem os quais a pessoa não se realiza, não convive de forma livre e igual em sociedade e, muitas vezes, nem mesmo sobrevive (SILVA, 2006). O art. 6º está incluído no capítulo II da Constituição, denominado "Dos direitos sociais", e tem a educação como o primeiro item de sua listagem, que inclui a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, entre outros. Em seu inciso IV, afirma que a educação é uma necessidade vital, básica, aliada às outras já elencadas no *caput* do artigo. No capítulo III, denominado "Da educação, da cultura e do desporto", a primeira seção é destinada a tratar da educação. Os arts. 205 e 227 afirmam que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, ou seja, o titular do dever está explicitado, significando que o Estado tem de se aparelhar para fornecer a todas as pessoas os serviços educacionais, assim como a família. A preferência constitucional é pelo ensino público (arts. 209 e 213), visto ser um serviço público essencial, e a iniciativa privada, nesse caso, embora seja livre, é secundária e condicionada à ação pública, que deve ter recursos financeiros específicos a ela destinados (arts. 211 a 213). Os princípios elencados no art. 206 são os que garantem que seja concretizado o direito ao ensino, quais sejam: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais da educação, por meio dos

planos de carreira e da fixação dos pisos salariais, regulados em leis específicas e a gestão democrática e com qualidade do ensino público (BRASIL, 1988).

O art. 6º, inciso IV, portanto, prevê a gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988). Afirma Silva (2006) que a gratuidade no ensino público nos três níveis – fundamental, médio e superior, é tradição no Brasil. Há diversas polêmicas a respeito da desigualdade de acesso a ele, principalmente nos níveis médio e superior, quando vertentes políticas afirmam a necessidade de se cobrar valores de quem tem condições financeiras de arcar com os custos de sua educação para ajudar a manter quem não tem.Todavia, é pacífico o entendimento de que o Brasil, como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entende a gratuidade da educação como um princípio fundamental que se tornou um direito fundamental do homem.

Especificamente em relação ao nível superior de ensino, consagra a Constituição de 1988, em seu art. 207, que as universidades gozam de "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

Ressalva ainda a CR/88, no art. 22, XXIV, a competência privativa da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Com base nesse dispositivo, foi promulgada, em 1996, uma nova lei (LDB), nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis, desde a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, até a educação superior.

A lei nº 9.394/1996, em seus títulos I e II reafirma o dever do Estado e da família em relação à educação e os princípios que devem reger o ensino, como descritos na Constituição de 1988. O título III trata do direito à educação e do dever de educar, descrevendo os mesmos itens constantes no art. 208 da Constituição de 1988, que prevê a educação básica gratuita, atendimento especial para os portadores de deficiência, oferta de ensino noturno regular, educação infantil e em creche e pré-escola para a criança de até 5 anos, entre outros. Esse dispositivo constitucional, em seus §§1º e 2º ainda prevê que o acesso ao ensino público é direito público subjetivo e que pode ser exigida judicialmente da autoridade competente a sua realização em caso de negligência ou da sua falta, o que está reafirmado no art. 5º da LDB/1996. O próximo título, IV, dispõe sobre a organização da educação nacional e delimita as competências e obrigações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em relação à educação,

que, conforme o art. 8º, ocorrerão em regime de colaboração entre os entes federativos, cabendo à União a coordenação política nacional da educação, atuando de forma normativa, redistributiva e supletiva em relação aos demais entes federados (BRASIL, 1996).

Especificamente em relação ao ensino superior, foco deste trabalho, o art. 9º, incisos VI a IX, estabelece que cabe à União assegurar processo de avaliação de rendimento em todos os níveis de ensino, para garantir a qualidade, que é princípio constitucional que deve reger o ensino (art. 206, VII, CR/1988); cabe também à União baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação; autorizar, reconhecer, credenciar supervisionar e avaliar as instituições de ensino superior e seus estabelecimentos de ensino. O §1º, do art. 9º determina que o Conselho Federal de Educação tem função normativa e atividade permanente para organizar os deveres acima citados. Caso os Estados e Distrito Federal mantenham instituições de ensino superior, também possuem as mesmas atribuições de autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação de instituições de ensino que a União (art. 9º, IX e §3º). O art. 12 determina as obrigações das instituições de ensino, respeitando o disposto no art. 207 da Constituição Federal, quando institui a autonomia didático-pedagógica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial das universidades. O art. 13 fixa as obrigações dos docentes. Os arts. 16 a 18 determinam o que compreende o sistema federal, estadual, distrital e municipal de ensino e os arts. 19 e 20 classificam as instituições de ensino em categorias administrativas que podem ser públicas, estas entendidas como as criadas, incorporadas ou mantidas pelo poder público, e privadas, as que se são mantidas ou administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

O título V da lei nº 9.394/1996 interessa mais a este estudo uma vez que, dentre os níveis e modalidades de educação e ensino que ele aborda, está a educação superior, descrita nos arts. 43 a 57. Determina a LDB/1996 que o ensino superior será ministrado em instituições públicas ou privadas de ensino superior (art. 45), que ofereçam cursos de graduação; de pós-graduação, assim entendidos os programas de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento, entre outros; cursos de extensão; e cursos sequenciais por campo de saber (art. 44). A lei especifica as finalidades da educação superior em seu art. 43, descrito a seguir:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
> III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

As instituições de ensino superior devem passar por processo de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos, que são válidos por prazos determinados e, após eles, devem ser renovados periodicamente por processo regular de avaliação (art. 46). A lei também determina que universidades são instituições pluridisciplinares, voltadas para a produção do saber, pesquisa e extensão, que se dediquem ao estudo sistemático de temas e problemas relevantes da sociedade, que tenha um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e que tenha também um terço do corpo docente trabalhando em regime integral (art. 52) – (BRASIL, 1996).

O art. 53 determina atribuições das universidades, em geral, para garantir a sua autonomia, determinada pelo art. 207 da Constituição de 1988, dentre elas, a de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (art. 53, II). Ou seja, a lei estabelece no art. 53, II, que as Diretrizes Curriculares serão o novo modelo de regulamentação do ensino superior, em detrimento dos antigos currículos mínimos (FERREIRA, 2018). O art. 54 faz o mesmo, ampliando as atribuições para as universidades públicas, especificamente, sem prejuízo do descrito no art. 53, e o art. 57 determina uma carga horária mínima de aulas a que se vê obrigado a cumprir o professor das universidades públicas. Por fim, o art. 55 determina que a União é obrigada a garantir recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino superior que elas mantêm, devendo esses recursos constarem em seu orçamento geral anual (BRASIL, 1996).

Com base no art. 53, II da lei 9.394/1996 e entendendo que o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos era essencial para o planejamento do ensino em nível nacional, variados encontros aconteceram entre dirigentes de universidade, comunidade acadêmica e entidades profissionais, mas todos apontavam para o mesmo fim: a necessidade de reforma curricular.

O Fórum de pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), que desde sua criação teve o objetivo de reunir as Instituições de Ensino Superior (IES) em torno de objetivos, ações e iniciativas que buscassem a melhoria do ensino de graduação no país, procurou estabelecer essas diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos superiores de graduação. O Plano Nacional de Graduação (PNG) foi aprovado em 1999, no XII ForGRAD, realizado em Ilhéus, na Bahia, e estabeleceu princípios para nortear as atividades de graduação nas IES e fixar diretrizes, parâmetros e metas para o real desenvolvimento dessas instituições, sem desconsiderar seus projetos pedagógicos institucionais e de cursos, que devem ser os elementos que expressam a prática pedagógica dos cursos de graduação, dando direção à ação de seus docentes, de seus gestores e de seus alunos (FORGRAD, 1999; 2000).

O PNG foi uma construção coletiva, impulsionada pelo parecer 776/1997 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), que versava sobre a "orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação" e pelo Edital 4/1997 da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura – SESu/MEC, que convocou as IES brasileiras a enviar para a SESu/MEC suas propostas individuais de diretrizes curriculares, para que pudessem ser sistematizadas e criadas aquelas que pudessem ser chamadas de gerais. Essas diretrizes deveriam conter os elementos mínimos determinados pelo MEC, quais sejam: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos e sua estruturação modular, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional, o que, de alguma forma, limitou a flexibilidade e a criatividade desejada às instituições que estavam se libertando da rigidez estabelecida a seus currículos pelo currículo mínimo que por tantos anos vigorou na educação brasileira (BRASIL, 1997; 1997a).

Além disso, as diretrizes curriculares deveriam ser orientações para a elaboração de currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos, de forma a apenas indicar tópicos de estudo e demais experiências em relação aos processos de ensino-aprendizagem na graduação, diminuir a duração dos cursos e incentivar a sua

flexibilidade. Isso permitiria várias habilitações e formações diferentes dentro de um mesmo curso, o que caracterizaria a flexibilidade devido à heterogeneidade, tanto dos alunos ingressantes, quanto de seus interesses e de suas formações precedentes à graduação. A interdisciplinaridade também deveria ser estimulada e deveria haver articulação entre teoria e prática, com a formação predominando sobre a informação, além de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O ForGRAD se posicionou contrário a tudo que fosse diferente dessas características para as diretrizes curriculares que foram enviadas pelas universidades e recebidas pelo MEC, principalmente em relação à aproximação dessas diretrizes com o que eram os currículos mínimos, além de ter enfatizado a importância dos projetos pedagógicos institucionais, que devem, a seu modo de ver, contemplar habilidades diversas de análise, apreensão, transformação do conhecimento, como também da formação humanista e ético-social dos alunos (FORGRAD, 1999; 2000).

Em se tratando dos cursos de graduação em design, em 1997, no Fórum Recife, como ficou conhecido o I Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, foram constatadas quarenta IES que mantinham cursos de design com habilitações diferentes das duas únicas previstas na Resolução n° 02/1987 do CFE (como o design de interiores, o de interface, o de hipermídia, o de moda, o de jóias, etc.). Outras áreas do conhecimento surgiram e foram agregadas ao ensino do design, como a informática, a ecologia, etc. O currículo mínimo aprovado em 1987, e que na verdade teve suas discussões iniciadas em 1978/1979 pela comissão de especialistas, já tinha quase vinte anos de existência e não correspondia à realidade das instituições de ensino, sendo verificada uma distância imensa entre o currículo real (feito de baixo pra cima) e o currículo oficial (feito de cima pra baixo). E levava ao questionamento comum de que se o mundo estava em constante transformação, como seria possível estruturar um currículo que não permitisse a flexibilização para alterações futuras, que sempre iriam acontecer? (COUTO, 2008; FERREIRA, 2018).

Em 1999, como resultado do trabalho da Comissão de Especialistas em Ensino do Design (CEEDesign), uma continuação do trabalho da Comissão de Especialistas em Ensino das Artes e do Design (CEEARTES) [22], estabelecida no âmbito da SESu/MEC, ficaram determinados os seguintes princípios básicos: a denominação “bacharelado em

[22] O CEEARTES foi criado em 1994 pela SESu/MEC que representava associações e instituições de ensino das áreas de artes plásticas, música, teatro, dança, educação artística e design. O CEEDesign foi criado em março de 1998 e assumiu integralmente a tarefa de instituir DCN para a área do design, de forma específica (COUTO, 2008).

desenho industrial" passaria a ser "bacharelado em design", seguida do nome da respectiva habilitação ou ênfase; e que deveria haver um núcleo básico de conteúdos para o ensino de design de acordo com cada área de conhecimento e ênfase (COUTO, 2008, p. 38).

Após o parecer 776/1997 do CNE, foram editados ainda o parecer n° CNE/CES 583/2001, que também é geral, e determina o conteúdo mínimo que essas diretrizes curriculares deveriam conter ao serem editadas (BRASIL, 2001). O parecer nº CNE/CES 67/2003, que reafirma o caráter de orientação que têm as DCN e as diferenças necessárias e desejadas entre elas e os antigos currículos mínimos para o ensino superior, dentre essas a liberdade, a criatividade, a flexibilidade dos cursos, a adaptabilidade e competência do graduado de se moldar às demandas imprevisíveis do mercado de trabalho, etc. (BRASIL, 2003). E o parecer nº CNE/CES 195/2003, que traçou as DCN para os cursos de graduação em música, dança, teatro e design, determinando, para cada uma das áreas abrangidas pelo parecer, o perfil desejado do formando, as suas competências e habilidades, além dos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos desejados em sua organização curricular (BRASIL, 2003a).

Esse histórico de pareceres culminou na aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em design, de forma individualizada e específica, presentes na resolução nº CNE/CES 5/2004, atualmente vigente (BRASIL, 2004).

4.1.5. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em design

A resolução nº CNE/CES 5/2004, em seu art. 2º, determina que a organização do curso de design deverá se expressar através do projeto pedagógico do mesmo, que deve proporcionar visão clara da concepção do curso de graduação em design e suas peculiaridades, incluindo modalidades e linhas de formação específicas para atender aos objetivos do formando de acordo com o perfil da região geográfica em que se insira (BRASIL, 2004).

Os arts. 3º a 5º da resolução nº CNE/CES 5/2004 foram transcritos do parecer nº CNE/CES 195/2003, *ipsis litteris*. Eles abordam, respectivamente: o perfil desejado do formando, que deve ser capacitado para desenvolver o pensamento de forma reflexiva e sensível, para realizar *projetos que respeitem e atendam às comunidades e usuários a que se destinem, no aspecto estético, artístico, tecnológico e histórico-cultural*; as

competências e habilidades que o curso de graduação em design deve proporcionar a seus egressos, quais sejam, a capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando o domínio de técnicas e processos de criação; o domínio de linguagem própria da área; a capacidade de interagir com especialistas e de dominar as várias etapas de desenvolvimento dos projetos, gerando uma visão sistêmica do mesmo e de seus processos produtivos, de gerenciamento, qualidade e visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade, revelando consciência das implicações de sua atividade, tanto do ponto de vista ético, social, antropológico, ambiental, econômico e estético; e os conteúdos e atividades desejáveis nos projetos pedagógicos e na organização curricular dos cursos superiores em design, estes divididos em básicos, específicos e teórico-práticos, como transcrito abaixo (BRASIL, 2003a; 2004).

> 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, paisagismo, 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 (BRASIL, 2004).

Os demais artigos da resolução n° CNE/CES 05/2004 falam sobre a organização curricular, que deve estabelecer condições claras de conclusão e integralização do curso, bem como de seu regime acadêmico para matrículas (art. 6º), do estágio supervisionado, que é componente curricular externo aos conteúdos acima citados (art. 7º) e das atividades complementares, que possibilitam experiências diferenciadas, internas e externas aos muros da academia, de execução de atividades independentes, interdisciplinares, de relação com a pesquisa e extensão, com o mundo do trabalho e de manifestações artísticas e culturais condizentes com o campo teórico-prático do design (art. 8º). O art. 9º regula o trabalho de conclusão de curso (TCC), que pode ser realizado, a critério da IES, na modalidade monografia, projeto de iniciação científica

ou projetos de atividades centradas em áreas afins ao curso de design e o art. 10, as formas de avaliação, internas e externas, além de descrever o conteúdo mínimo dos planos de ensino entregues aos alunos antes do início do período letivo, que devem conter os conteúdos das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação e a bibliografia básica. Por fim, o art. 11 determina que a duração dos cursos de design seria definida em resolução específica do CNE/CES, o que ocorreu com a publicação da resolução nº 2/2007, onde ficou estipulada a carga horária mínima de 2.400 horas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial (BRASIL, 2004; 2007).

Para concluir, Couto (2008) afirma que as diretrizes curriculares nacionais vieram para ficar e que as instituições de ensino superior têm um grande desafio pela frente, pois, de 2004 adiante, elas passaram a responder pelo padrão de qualidade que desejam para seus cursos de graduação. A autora traça ainda um paralelo entre as intenções e efeitos dos currículos mínimos e as das novas DCN, em quadro transcrito abaixo (QUADRO 8).

QUADRO 8: Comparação entre os procedimentos e objetivos que nortearam o Currículo Mínimo e os princípios que balizam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Currículo Mínimo	As Diretrizes Curriculares Nacionais
Enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional	as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;
enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prático, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução de CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios,	as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;

enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional "preparado",	as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;
enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;
enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada,	as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação de habilidades diferenciadas em um mesmo programa.

Fonte: Couto, 2008, p. 44-45.

4.2. Cursos tecnológicos em design de interiores: história e importância

Com o advento da lei da reforma universitária - lei n° 5.540/1968, em seu art. 23, foram instituídos os cursos profissionais de curta duração no Brasil, definidos à época, como cursos que tinham o objetivo de proporcionar habilitação de grau superior, porém intermediária ao ensino médio e ao bacharelado/licenciatura (BRASIL, 1968). Esse fato bastou para que, durante anos, os cursos tecnológicos carregassem um estigma de serem inferiores em qualidade que os demais cursos superiores, culminando em um cenário reduzido de sua oferta no país até que a LDB/1996 - lei nº 9.394/1996 - fosse publicada (JUCÁ; OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

A Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, que culminou no Parecer 29/2002 do CNE/CP (BRASIL, 2002a) traz um histórico ainda mais preocupante a respeito desse preconceito, que para seu relator se configura desde a época do império, quando a economia brasileira era baseada em mão-de-obra escrava e a elite podia se dedicar a trabalhos de erudição, sem se preocupar com aplicações práticas de seus conhecimentos. Cursos dedicados a ciências práticas eram, portanto, considerados como de formação de mão-de-obra, procurados por pessoas pouco favorecidas social e economicamente.

Quando a CF/88 e a LDB/1996 integraram a educação profissional às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, elas colaboraram para que, de maneira inicial, essas ideias começassem a mudar a respeito da educação profissional (BRASIL, 1988; 1996). A Resolução nº 3/2002 do CNE/CP define que "o curso superior de tecnologia é essencialmente um curso de graduação, com características diferenciadas, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão. O acesso aos mesmos se fará através de processo seletivo semelhante aos dos demais cursos de graduação." (BRASIL, 2002a, p. 3). Quando a LDB/1996 define em seu art. 21 que a educação brasileira compõe-se de educação básica e educação superior também contribui para que a ideia de que a educação profissional fosse considerada uma formação intermediária entre a básica e a superior fosse abandonada (BRASIL, 1996).

A educação profissional hoje não é mais entendida como uma política assistencialista ou de formação de mão-de-obra para apenas executar um conjunto de tarefas em um posto determinado, mas ela tem se tornado uma opção importante para quem, já inserido no mundo do trabalho, ou buscando ser inserido nele, tenha possibilidades de responder a demandas mais rapidamente, com a mutabilidade e adaptabilidade que a realidade contemporânea exige (BRASIL, 2002a). Andrade (2009), em sua dissertação, analisou os cursos superiores em tecnologia e sua demanda sob a ótica dos estudantes e, ao serem os alunos perguntados sobre os motivos que os levaram a buscar um curso superior deste tipo, as respostas mais obtidas e a respectiva porcentagem de respostas foram: esses cursos são focados em áreas com boas chances de emprego (45% das respostas); o mercado está valorizando diploma de curso superior tecnológico (41%); é um curso especializado (34%); já possuo experiência na área do curso e agora pretendo me diplomar (22%). Esse resultado obtido demonstra que há uma preocupação direta dos entrevistados em estar alinhados com o mercado de trabalho que exige cada vez mais um profissional especializado e constantemente atualizado.

A LDB/1996, então, assim como para os cursos de bacharelado e licenciatura já discutidos no capítulo 2 desta dissertação, trouxe inovações em relação ao ensino superior em grau tecnológico com o fim dos currículos mínimos e vigência das DCN definidas pela Resolução CNE/CP 3/2002, o que levou a uma maior flexibilidade e liberdade para organização desses cursos, além da possibilidade de adequação à realidade profissional de cada região com a observação dos projetos pedagógicos desenvolvidos por cada instituição de ensino responsável por sua implementação

(BRASIL, 1996; 2002). As DCN para os cursos superiores em tecnologia obedecem aos mesmos princípios gerais que as Diretrizes para os demais cursos de graduação (BRASIL, 2008) e definem, entre outras coisas, os objetivos dos cursos superiores de tecnologia, incluindo:

> Art. 2º [...]
> I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
> II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
> III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
> IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
> V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
> VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
> VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002, p. 1)

A LDB/1996 acabou ainda com a nomenclatura adotada pela lei nº 5.540/1968, que adotava o termo "curso superior de curta duração", contribuindo para o fim do estigma de que estes cursos eram inferiores aos tradicionais e levando à compreensão de que eles possuíam não uma carga horária reduzida, mas a carga horária necessária para a formação de profissionais nos moldes em que se propõem (BRASIL, 1996; JUCÁ; OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Para caracterizar o curso superior tecnológico, o Parecer 29/2002 do CNE leva em consideração cinco referenciais: natureza, densidade, demanda, perfil e tempo de formação, demonstrando mais uma vez que o tempo de formação, alocado em último lugar dentre os referenciais adotados, é apenas um dos fatores que caracterizam esses cursos, não podendo prescindir dos demais para caracterizá-los (BRASIL, 2002a).

Andrade (2009) afirma que, quanto à natureza e à densidade, a Resolução explora um contraponto entre ciência e tecnologia: apesar de todos os cursos terem o dever de transitar entre essas duas áreas, os cursos tecnológicos dão maior relevância à tecnologia, enquanto os bacharelados e licenciaturas o fazem com a ciência. Quanto à demanda, afirma-se que os cursos superiores em tecnologia visam atender às demandas do setor produtivo. Apesar da relevância desse aspecto, ele por si só também não ajuda a diferenciá-los dos demais cursos tradicionais. Há, sim, a formação para o mundo do trabalho, mas essa formação não é exclusiva desses cursos.

O que de fato são diferenciais dos cursos superiores em tecnologia, para a autora, é a especialização de seus currículos (perfil de formação) e o tempo de duração. Apesar disso, Andrade (2009) defende que esses cursos não podem ser miniaturas de cursos tradicionais (cita o exemplo do curso de "engenharia de operações", que não deu certo), além de terem as IES muita responsabilidade na elaboração de seus currículos, de forma que esse tempo reduzido não implique em má qualidade de formação do aluno, apesar do apelo comercial que esse tempo reduzido tem para atrair interessados. A especialização de currículos é de suma importância para quem os busca, demonstrada a busca do mercado por profissionais especialistas. Ela deixa alguns questionamentos importantes que os cursos superiores em tecnologia visam responder: "os currículos dos cursos estão sendo elaborados em sintonia com os respectivos setores da sociedade? Estarão realmente atualizados? Serão desnecessariamente longos? A criação de novas carreiras é conveniente?" e conclui que:

> a identidade e alteridade destes cursos residem na sua característica fundamental: sua natureza tecnológica vocacionada ao atendimento da realidade tecnológica do trabalho – em seus diversos segmentos – que se traduz na conjunção de um currículo bastante especializado com uma operacionalização de caráter essencialmente prática e uma duração média de 3 anos" (ANDRADE, 2009, p. 53)

Os arts. 39 a 42 da LDB/1996 foram regulamentados inicialmente pelo decreto nº 2.208/97, revogado pelo decreto nº 5.154/2004, atualmente vigente. Este decreto estabelece que a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação será organizada por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, com articulação de esforços das áreas da educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia. Além disso, prega a indissociabilidade entre teoria e prática como premissa da educação superior tecnológica (art. 2º, IV, decreto nº 5.154/2004), o que faz com que o ensino superior tecnológico e a forma como é desenvolvido se torne um ponto importante para o presente estudo, assim como os cursos tradicionais de graduação (bacharelados e licenciaturas) – (BRASIL, 1996; 2004a).

Marin *et. al.* (2019) afirmam que, segundo dados do INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de alunos matriculados em cursos superiores e tecnologia cresceu 331% entre 2014 e 2016, representando em 2016 um total de 12% dos matriculados em cursos superiores no Brasil naquele ano. É número bastante expressivo, tendo em vista os 19% de alunos matriculados nos cursos de licenciatura e os 69% em cursos de bacharelado.

O design é uma das áreas profissionais contempladas no rol das atividades em que o MEC permite que cursos de natureza tecnológica sejam desenvolvidos. De acordo com o Catálogo nacional de cursos superiores em tecnologia do MEC de 2016, essas áreas são as de:

> Ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão de negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo, hospitalar e lazer (MEC, 2016, p. 3-6).

Os cursos de design estão inseridos, então, na subárea "produção cultural e design" e são subdivididos em design de animação, interiores, moda, produto e gráfico.

O curso superior de tecnologia em design de interiores tem a carga horária mínima definida em 1600 horas e o seguinte perfil profissional de conclusão desejado:

> Cria e desenvolve projetos de espaços internos, considerando fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos, socioculturais e produtivos. Realiza pesquisa de tendências. Planeja, desenvolve e gerencia projetos de interiores com o uso de materiais e recursos sustentáveis. Desenha, representa e expressa o projeto e interiores graficamente de forma bi e tridimensional. Elabora maquetes e modelos volumétricos com uso de técnicas diferenciadas de expressão gráfica. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação (MEC, 2016, p. 102).

Como já visto, em Minas Gerais são ofertados 18 cursos de grau tecnológico em design de interiores, sendo que quatro deles encontram-se na capital mineira, todos em instituições privadas de ensino.

5. METODOLOGIA

5.1. Desenho da pesquisa

Esta pesquisa se enquadra no gênero de pesquisa qualitativa, uma vez que a abordagem quantitativa é de menor importância do que os aspectos subjetivos analisados para responder aos objetivos e problema de pesquisa. Para Assis e Jorge (2010, p. 149), as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas como "aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais" e têm o objetivo de "apreender as determinações sociais e o estabelecimento de relações objetivas e subjetivas que são operadas nos espaços macro e micro políticos" (p. 140). Afirmam Laville e Dionne (1999) que, quando se trata do real humano, é indispensável conhecer as motivações, as representações e os valores, dificilmente quantificáveis. Gunther (2006) determina que, em ciências sociais e ciências sociais aplicadas, as pesquisas normalmente se dedicam à variabilidade de comportamentos e de estados subjetivos, o que dificilmente se explicaria com isolamento de variáveis numéricas, por exemplo.

O método escolhido para investigação é o estudo de caso, o qual, segundo Yin (2010), destina-se a responder uma questão de pesquisa do tipo "como e por que", da qual não se exige controle dos eventos comportamentais observados e cujo foco é evento contemporâneo. Para o autor, ele passa por três etapas, quais sejam: 1ª etapa) Definir e projetar: na qual há a aplicação de uma teoria; 2ª etapa) Preparar e coletar: após entendida e aplicada a teoria, preparam-se técnicas de coleta de dados e levantamento de evidências; 3ª etapa) Analisar e concluir: etapa na qual se realiza a análise sistemática dos dados por meio da técnica da triangulação, no caso desta pesquisa composta pela triangulação de técnicas ou de métodos de coleta/análise dos dados (BRUNING; GODRI; WUNSCHTAKAHASHI, 2018), visto que os dados foram coletados por pesquisa documental, pelos questionários *online* e pelas entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes selecionados conforme os critérios explicitados abaixo.

Como referencial teórico de análise utilizou-se o Design Centrado no Usuário, melhor detalhado no capítulo 2 desta pesquisa e a hermenêutica dialética. O encontro da hermenêutica com a dialética é, conforme Assis e Jorge (2010, p. 148) o que possibilita compreender a união da realidade, entendida como a análise da práxis social, com o pensamento, sob o ponto de vista ético-político, uma vez que, para os autores, a

hermenêutica é “a arte da compreensão”, enquanto a dialética é “a arte do estranhamento e da crítica”.

Para Gunther (2006), o que importa é a adequação do método escolhido para responder ao problema de pesquisa, além do tratamento desses dados, que exige um trabalho cuidadoso do cientista. Isso tudo torna a pesquisa qualitativa complexa em suas análises e resultados, porém com maior credibilidade quanto maior o rigor do método aplicado para isso.

5.2. Campo e contexto da pesquisa

O estado de Minas Gerais possui diversos cursos na área de design, abrigando inclusive a Universidade do Estado de Minas Gerais que, como visto no capítulo 3 dessa pesquisa, apresentou pioneirismo no cenário de institucionalização do ensino do design no Brasil.

Escolheu-se, porém, como campo de estudo os cursos de design de ambientes/interiores, pela formação e interesse pessoal da pesquisadora pela área.

Além disso, escolheram-se os cursos de localizados na cidade de Belo Horizonte e em sua região metropolitana (um bacharelado e dois cursos superiores em tecnologia) pela facilidade de deslocamento da pesquisadora, assim como pela facilidade de acesso às faculdades e aos professores, o que foi utilizado como critério de seleção do contexto geográfico da pesquisa.

Em Belo Horizonte, há apenas um bacharelado em design de ambientes, ofertado pela UEMG, também única instituição pública a oferecer o curso na capital mineira. Há quatro cursos superiores em tecnologia localizados em BH, porém foi selecionado um deles para estudo, aquele ao qual se teve acesso ao projeto pedagógico. Na região metropolitana de BH também há um curso superior em tecnologia de design de interiores, ofertado por uma instituição pública de ensino, o qual também foi selecionado para compor essa pesquisa e cujo acesso ao projeto pedagógico foi possível. Importante ressaltar, como feito no item 5.5 dessa dissertação, que nenhum participante (professor) será identificado, como compromisso ético de pesquisa.

5.3. Amostra

Como o objeto da pesquisa gira em torno da análise da disciplina de prática projetual e dos benefícios ou malefícios da inserção do usuário real nessa disciplina da graduação, a amostra da pesquisa se limitou a professores dos cursos de design de

ambientes/interiores das IES selecionadas que atualmente lecionam a disciplina de prática projetual em algum período da graduação.

Na instituição pública analisada, localizada em Belo Horizonte, com curso em grau de bacharelado, tem-se um total de 14 professores de prática projetual. Desses, 9 responderam ao questionário aplicado. Na instituição pública localizada na Região metropolitana de BH, que oferta curso superior de tecnologia de design de interiores, tem-se um total de 4 professores; 3 deles responderam ao questionário aplicado. Na instituição privada, também ofertante de curso superior em tecnologia em design de interiores, tem-se um total de 5professores, dos quais também 3 deles responderam aos questionários aplicados. Todos os professores são designers (assim considerados, independente da denominação que sua formação tinha quando se graduaram: decoração, desenho industrial, etc.).

Em relação às entrevistas, elas foram realizadas em dois blocos distintos: no primeiro deles foram entrevistadas ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da IES 1, para que fosse possível compreender como ocorreu a mudança do curso de decoração para o de design de ambientes. No segundo bloco, foram entrevistados professores de prática projetual dos cursos de design de ambientes/interiores selecionados e o número de respondentes somados das três instituições foi de 7 professores, no total. Dentre eles, há professores que ministram aulas nos cursos de bacharelado e nos tecnólogos. Alguns professores se dividem entre o ensino das duas modalidades atualmente. Outros professores tiveram a oportunidade de ministrar aulas em um dos cursos e hoje atuam na outra modalidade de ensino. Outros há que, por um tempo, atuaram simultaneamente nos dois tipos de curso e, depois, fizeram a opção por trabalhar em apenas um deles. E há quem somente teve a oportunidade de lecionar em uma das modalidades.

Esperava-se um maior número de professores participantes da fase de entrevistas, porém, a partir de março de 2020, um cenário atípico de pandemia se instaurou no mundo devido ao vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Isso fez com que todo contato presencial planejado para acontecer entre a pesquisadora e os professores fosse inviabilizado devido ao isolamento social imposto pelos acontecimentos citados. Com isso, o planejado, que seria ir até as faculdades, conversar com os professores pessoalmente, apresentar a eles a pesquisa de maneira clara e perguntar se aceitavam participar da fase de entrevistas, com todos os cuidados éticos que ela envolve, teve de ser um contato virtual, por e-mail institucional dos professores

ou *whatsapp* e outras redes sociais no caso dos professores que as possuem. Somou-se a isso o fato de que o novo cenário exigiu uma adaptação rápida por parte de todos, aumentando a sobrecarga de trabalho remoto e diminuindo o tempo disponível para atividades que não fossem as primordiais relacionadas ao trabalho. Acredita-se que, por esses fatores intrínsecos ao cenário social vigente, os professores demonstraram um baixo grau de interesse pela participação na pesquisa, tendo em vista a gama variada de funções e adaptações que tiveram de operar nas próprias vidas - pessoal e profissional, em um curto espaço de tempo.

Porém, mesmo com esse número de participantes da entrevista abaixo do que foi esperado, inicialmente, o teor das repostas foi bastante significativo e, pode-se compreender que houve saturação, ou seja, que os entrevistados já não traziam respostas muito diversas dos demais. Importante salientar que a experiência em sala de aula e na disciplina de prática projetual é individual e cada professor tem sua percepção acerca do usuário real inserido no dia-a-dia do ensino. No entanto, fora as experiências pessoais que seriam muito enriquecedoras se maior quantidade fosse obtida, sobre as opiniões e posicionamentos acerca do usuário, das metodologias, das ferramentas de design no ensino da prática projetual, pode-se considerar que chegaram à saturação.

5.4. Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão utilizados foram os das instituições de ensino superior, localizadas em BH ou sua região metropolitana, das quais se obteve o acesso ao projeto pedagógico do curso de design de ambientes/interiores e, por consequência, incluíram-se os professores dessas respectivas instituições.

Foram excluídas as instituições de ensino superior que mantém cursos de design de ambientes/interiores que estão localizadas fora da região metropolitana de BH e, por consequência, os professores desses cursos. Foram também excluídas instituições e, por consequência, os seus professores, que se situam na região metropolitana de Belo Horizonte, mas das quais não se obteve acesso aos projetos pedagógicos.

Os professores que, mesmo das instituições selecionadas, não lecionam alguma disciplina de prática projetual também foram excluídos da pesquisa.

Por fim, os discentes também não fazem parte desta pesquisa, visto que, enquadram-se como objetivos deste trabalho compreender como o ensino acontece na prática e quais as vantagens, desvantagens e limitações da presença do usuário real nessas disciplinas de prática projetual sob o ponto de vista docente.

5.5. Aspectos éticos

Em relação aos aspectos éticos observados no desenvolvimento da atual dissertação, foi solicitada autorização de pesquisa envolvendo seres humanos ao Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Design da UEMG (CEP - UEMG). Após a autorização concedida (ANEXO 1), foram iniciadas as pesquisas, seguindo a resolução 510/2016 relativa às pesquisas na área das ciências sociais aplicadas. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi apresentado para todos os entrevistados. No caso de entrevistas que ocorrerem presencialmente, antes de março de 2020, o termo foi lido e assinado pela pesquisadora e entrevistado, ficando uma via do TCLE com o entrevistado e a outra com a entrevistadora. No caso das entrevistas realizadas após março de 2020, já em um cenário de pandemia e isolamento social, quando as entrevistas ocorreram todas por intermédio de plataformas digitais, à distância, o TCLE foi lido para o professor entrevistado e após a concordância e declaração de ciência do mesmo, a entrevista era iniciada. Foi observada a privacidade das informações obtidas no curso desta pesquisa em todas as situações. Nomes dos entrevistados e das instituições de ensino particulares e públicas envolvidas, diversas da UEMG, não serão divulgados em nenhuma hipótese, atendendo ao critério de sigilo da pesquisa. Os Professores entrevistados foram tratados genericamente por “Professor X”, sendo o X correspondente ao número da entrevista realizada, geralmente por ordem cronológica, ou como “Entrevistada 1, 2 ou 3”, quando a entrevista realizada se deu com ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da UEMG, que ocuparam o cargo antes, durante e depois da transição do curso de decoração para design de ambientes. As instituições de ensino superior (IES) foram tratadas como IES 1, 2 ou 3 e seus respectivos Projetos Pedagógicos analisados enquanto Projeto Pedagógico 1, 2 ou 3.

5.6. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram diversificados. Após a revisão da literatura realizada sobre o tema em questão, realizou-se uma pesquisa documental, na qual foram analisados os projetos pedagógicos das faculdades que se dedicam em BH e região metropolitana ao ensino do design de ambientes/interiores em nível superior (bacharelado e curso tecnológico). O procedimento de análise documental se deu por meio de leitura sistemática, de anotações e de grifos das partes que mais dialogavam com o tema da pesquisa, especificamente das partes que diziam respeito à organização

das disciplinas de prática projetual e aquelas referentes à apresentação do curso em cada IES.

Após isso, foram elaborados questionários (APÊNDICE 3) que foram disparados *on-line* para professores de prática projetual dos cursos selecionados. Como a amostragem de professores é relativamente pequena, não seria possível disparar questionários como teste prévio, o que reduziria a amostra de docentes que estariam aptos a respondê-los.

As perguntas foram pensadas de maneira a, em um primeiro momento, conhecer a perfil acadêmico do professor, sua formação e para quais turmas normalmente leciona as disciplinas de prática projetual, se para as iniciantes ou as já mais avançadas no curso.

Em seguida, buscou-se a compreensão de como a disciplina da prática projetual é abordada dentro da sala de aula: se por meio de situações problema totalmente hipotéticas ou totalmente reais, ou uma mescla delas; e se era comum realizar atividades fora da sala de aula. Solicitou-se ao professor que se manifestasse em relação à frequência com que se utilizava desses recursos pedagógicos. Pediu-se aos professores que descrevessem, no caso de uso de ambientes e usuários reais, quais seriam os benefícios e as dificuldades da implantação desse tipo de técnica para a construção do conhecimento dentro da disciplina de prática projetual. Perguntou-se também se, nesses casos, os alunos costumavam oferecer *feedbacks* ao uso dessa experiência, quando aplicável, e se ela costumava ser, sob o ponto de vista docente, satisfatória ou não para os alunos com ela envolvidos. Para finalizar essa seção, perguntou-se sobre como aconteciam as orientações das práticas em sala de aula e o desenvolvimento dos projetos, se individualmente, se em dupla, em grupo, etc.

Na última seção do questionário, buscou-se compreender como o usuário é inserido na disciplina de prática projetual: se se utilizavam de usuários/clientes totalmente hipotéticos ou se eles eram sempre reais; ou se eram utilizadas adaptações de perfis de clientes reais em sala de aula para que os alunos projetassem.

Buscou-se compreender quais as ferramentas mais utilizadas pelos professores para a construção do perfil do usuário e quais as metodologias de projeto empregadas no seu desenvolvimento em sala de aula.

Esses questionários, então, foram disparados *on-line* para averiguar, de forma preliminar, o pensamento dos docentes a respeito da presença do usuário real dentro da disciplina da prática projetual que lecionam na graduação e a maneira como agem em

relação à docência do design sob esse aspecto da presença do usuário real no ensino da graduação.

Após análise preliminar dessas respostas obtidas, de maneira separada por IES e, depois, de maneira conjunta, elaborou-se um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Como dito anteriormente, a ideia inicial seria a de que essas entrevistas fossem realizadas de maneira presencial, após contato inicial e aceite dos professores de prática projetual. No entanto, essa hipótese foi descartada após início do cenário pandêmico mundial.

As entrevistas, então, foram realizadas, à medida que os professores respondiam aos e-mails, em datas e horários favoráveis a eles e à pesquisadora, por meio de recursos digitais e tecnológicos. Algumas foram realizadas pelo *zoom*, outras pelo *whatsapp*, sempre gravadas, com autorização dos participantes, após terem os respectivos esclarecimentos sobre os aspectos éticos na pesquisa, conforme termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 1) que era lido para eles e com o qual manifestavam sua ciência e concordância antes do início da entrevista.

Após realização das entrevistas, os dados obtidos foram sistematizados, conforme item a seguir.

5.7. Sistematização e análise dos dados

A hermenêutica dialética, referencial teórico adotado para esta pesquisa, prevê quatro etapas, interrelacionadas e dinâmicas, apesar de apresentadas a seguir de forma sequencial, para análise em pesquisa qualitativa, sob o ponto de vista de Assis e Jorge (2010): a primeira delas é a ordenação dos dados obtidos, com leituras de materiais, transcrições de áudios e organização de dados por categorias empíricas, definidas pelo pesquisador. A segunda é a da classificação dos dados, na qual há leitura e escuta exaustiva de cada unidade de análise (documento, questionário, entrevista realizada, etc.) e se faz uma síntese geral de cada uma delas, possibilitando a visualização das ideias centrais de cada uma, representadas em núcleos de sentido. Após, há uma leitura transversal, com a filtragem dos temas mais relevantes relacionados ao objeto em estudo, comparando as respostas de cada entrevistado (síntese vertical) com as categorias mais citadas (síntese horizontal). Nesse momento, observam-se as falas dos entrevistados que se identificam com as categorias empíricas pré-definidas pelo pesquisador e monta-se um quadro de análise para cada grupo de pessoas entrevistada.

Na prática, a pesquisa se desenvolveu da maneira descrita a seguir.

Para melhor compreender o que foi estudado na parte teórica do curso sobre a transição do curso de design de ambientes para o curso de decoração e o papel que o usuário alcançou nesse processo, foram entrevistadas três ex-coordenadoras do curso de design de ambientes que estiveram presentes nesse processo, antes da transição do curso para design, durante ela e após sua efetivação. Com a análise de suas falas, pôde-se compreender melhor como esse fato ocorreu, quais foram os elementos primordiais dessa mudança e como o usuário era e passou a ser tratado nesse processo. A análise desses dados foi realizada inicialmente comparando-se a fala de uma entrevistada às falas das outras e entendendo-as como complementares, visto se tratar de uma narrativa histórica, em tempo cronológico linear. Ao final, puderam-se comparar esses depoimentos de ex-coordenadoras com outros coletados junto aos professores de prática projetual que também vivenciaram esse momento histórico, seja enquanto alunos ou já enquanto professores de prática projetual no design de ambientes e compreender de maneira mais ampla o papel do usuário dos projetos de design nesse processo.

Em relação à pesquisa documental, realizou-se análise hermenêutica, interpretativa, dos projetos pedagógicos dos cursos superiores em design de ambientes/interiores selecionados e foi verificada a forma como o projeto pedagógico da instituição aborda a questão da inserção do usuário real no ensino da graduação. Foram realizadas leituras sistemáticas, com o grifo e destaque das partes mais importantes dos documentos, além de anotações paralelas à sua leitura. Cada um dos Projetos Pedagógicos foi analisado separadamente (capítulo 6, item 6.2) e, após, foi realizada uma análise conjunta de todos eles (capítulo 7 - discussão).

Os questionários foram aplicados de maneira prévia à entrevista semiestruturada com os professores de prática projetual. Eles foram divididos em duas seções: na primeira, coletavam-se os dados sociodemográficos para caracterização da amostra e compilação em tabelas, ou seja, foi realizada uma análise descritiva. A segunda seção foi composta por questões fechadas e abertas, possibilitando a compreensão de o quanto, na perspectiva docente, esse usuário está ou não, de maneira rotineira, inserido na prática projetual em sala de aula. Os questionários foram enviados por e-mail, usando para isso o *Google* Formulários. Após as respostas de cada professor, era realizada a leitura preliminar de suas respostas. Depois, elas foram analisadas em conjunto com as outras respostas dos professores da mesma IES. E, por fim, foram compiladas em gráficos, tabelas e quadros para que pudessem ser traçados paralelos

entre as respostas dos professores de prática projetual dos 3 cursos selecionados para participar desse estudo.

Essa análise dos questionários foi realizada pergunta a pergunta e pode ser verificada com mais clareza no capítulo 6, item 6.3. Para verificar a repetibilidade de opiniões e expressões na resposta às questões abertas, sobre o usuário real, os benefícios e os problemas de sua existência no ensino da prática projetual, uma nuvem de palavras foi construída para todas as falas dos professores das três IES, em conjunto, e, após, uma para cada IES separadamente, de maneira a possibilitar uma visualização gráfica das principais ideias e opiniões abordadas por eles sobre o assunto.

Com a realização das entrevistas semiestruturadas foi possível ampliar os dados coletados a respeito das posições e opiniões do professores e aprofundar, através do exercício da escuta ativa, no que eles julgavam importante compartilhar sobre o objeto de estudo da atual pesquisa. As perguntas semiestruturadas serviram de guia para condução dessa conversa, apenas para que não ficasse nenhum assunto selecionado sem ser abordado. As entrevistas ocorreram de maneira tranquila, no ritmo de fala e sequência que os professores preferiram impor sobre cada tópico, com a pesquisadora fazendo pequenas interrupções apenas para esclarecimentos de dúvidas que eventualmente aparecessem no decorrer das falas dos entrevistados.

Após a transcrição dos dados, foi analisado o que cada professor disse sobre cada tema, que se tornou uma categoria de análise. Pode-se ver mais sobre elas com detalhes nos capítulos 6, item 6.4 e seus subitens. Elas são, porém, listadas a seguir: o usuário; o usuário real; usuário real - benefícios e problemas; usuário real - aproximação com o mercado de trabalho; usuário real - *feedback* real; usuário real e a criatividade do aluno; metodologias e ferramentas de design que são mais utilizadas para compreensão do usuário nas disciplinas de prática projetual e, por fim, a última categoria de análise, referente ao ensino tecnológico e ao bacharelado, suas vantagens, desvantagens e a abordagem do usuário no processo projetual em ambas as modalidades de curso.

6. RESULTADOS

6.1. Entrevistas com ex-coordenadoras do curso de Design de Ambientes da UEMG para compreender o impacto das DCNs na transição do ensino da Decoração para o Design de Ambientes.

Foram realizadas três entrevistas com ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da UEMG, de maneira que as entrevistadas descrevessem como era a organização do curso em relação à disciplina de prática projetual antes da mudança curricular ocorrida em 2004, com a implantação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de design na graduação e quando o curso de Decoração da UEMG passou a ser designado Design de Ambientes. Preocupou-se em realizar a seleção das entrevistadas de maneira que representassem a coordenação antes de 2004, durante a transição curricular e após a implantação das DCNs, para que ficasse claro o que mudou ao longo do processo em relação à prática projetual e ao próprio entendimento do design.

As entrevistas foram realizadas tanto presencialmente, como por meios à distância (*whatsapp* e *zoom*), dependendo da disponibilidade de horários e preferência das entrevistadas. Os nomes das entrevistadas e o período em que estiveram na função de coordenação não serão especificados, como maneira de manter o sigilo da pesquisa e das pessoas envolvidas.

O roteiro de entrevista semiestruturada construído para as ex-coordenadoras está no Apêndice 2, deste trabalho.

Um dado observado foi que as respostas em relação à disciplina da prática projetual variaram muito de acordo com a época em que cada uma das entrevistadas ocupou o cargo de coordenação. Como visto na atual pesquisa, as matrizes curriculares da ED/UEMG sofreram ao longo dos anos diversas mudanças, estas vinculadas: à vigência dos currículos mínimos ou das diretrizes curriculares para o curso de graduação em design; aos nomes antigos que os cursos da Escola de design possuíam (decoração, no caso do design de ambientes) e a sua transição para a nova denominação; ao currículo novo implantado na ED a partir do ano de 2004 e à implantação da disciplina metodologia aplicada ao projeto de design de ambientes, que começou a ser ministrada após essa transição.

Observa-se que, quanto mais afastado da realidade atual foi o período em que ocuparam o cargo de coordenação de curso, mais focada no ambiente e menos focada na pessoa que usaria o espaço, se mostrava a disciplina de prática projetual.

A *Entrevistada 1*, que ocupou a função de coordenação antes de 2004, ressaltou que desde que foi aluna até o momento em que foi coordenadora do curso não houve mudanças significativas na prática projetual. Que a disciplina sempre ocorreu mais ou menos da mesma maneira: "o professor lançava um tema, os alunos pesquisavam, apresentavam as ideias e os professores, geralmente em dupla, acompanhavam o desenvolvimento, corrigindo, sugerindo." A *Entrevistada 1* ainda citou o fato de serem os professores os responsáveis por toda a estruturação da disciplina, apesar de ser o seu programa sempre discutido com a coordenação, e ficava a cargo deles selecionar a situação a ser trabalhada em sala de aula, o que normalmente eles faziam com base na experiência que tinham no mercado de trabalho. "Então o usuário era sempre considerado, mas normalmente eram criados usuários fictícios. Em alguns casos, esporádicos, quando o professor encontrasse uma situação real em que pudesse trabalhar com os alunos ele fazia, mas na maioria das vezes não. A gente mesmo criava as condições [para o desenvolvimento do projeto]". Ela ainda cita que algumas entidades externas procuravam a Escola de Design para propor algumas demandas, o que hoje seria considerado um projeto de extensão, mas na época não tinha essa denominação e o processo era bastante informal: não acontecia por meio do centro de extensão, como hoje. E, normalmente os professores aceitavam o desafio e propunham a demanda para os alunos. Os que quisessem participar tinham a oportunidade de, nesses casos, trabalhar com usuários reais. Como exemplo citou o projeto de um carro para um desfile de um evento sindical e o projeto de ornamentação do hoje extinto Othon Palace Hotel, para uma festa de *réveillon*.

A *Entrevistada 2*, que ocupou a função de coordenação durante a transição de currículos, corrobora todas as informações acima obtidas e acrescenta que, durante a transição, os professores tiveram de pesquisar e se inteirar mais sobre os procedimentos específicos de design que passariam a ser ensinados dentro de sala de aula. A entrevistada citou como exemplo o caso do *briefing*, que fazia parte do processo de design, mas eles não sabiam como aplicar. Algumas nomenclaturas que eram usadas na disciplina que estavam inadequadas, por exemplo, usava-se o termo "planta baixa", que vinha da arquitetura, sendo que para o design o nome ideal deveria ser "planta de *layout*", entre outros detalhes que foram aprendendo e estudando para poder ensinar.

A *Entrevistada 2* ainda salienta que, nos primeiros anos de curso, após a implantação do novo currículo, os professores tiveram de compreender o que era projetar em design. Ela mesma diz que somente teve essa oportunidade quando, em um Centro de pesquisa dentro da ED, teve a oportunidade de trabalhar em conjunto com professores e alunos de outras áreas do design e, de forma conjunta, aliada à experiência com entidades externas à Escola de Design, e com outros cursos que buscou realizar, é que sua capacitação foi ampliada, dando a ela a amplitude de informações necessárias para levar para sala de aula e a testar novos métodos junto aos alunos de design de ambientes para projetar.

Para a *Entrevistada 2*, então, mesmo havendo a transição formal de currículos no ano de 2004, ainda levou um tempo para que essa transição efetivamente acontecesse na forma de ensinar a prática projetual. Para ela, os professores responsáveis pela metodologia aplicada ao projeto de design de ambientes à época, aplicaram em sala de aula muitos conceitos que foram desenvolvidos e expostos em sala de aula de um curso de pós-graduação que foi ministrado na Escola de Design em 2008. E foi nessa época que o processo de projetação em design foi consolidado de fato.

A respeito então das práticas projetuais realizadas no currículo antigo (decoração), ressalta a *Entrevistada 2* que era muito comum que os professores apresentassem o "espaço" para que fosse mobiliado ou decorado. Raros os professores que apresentavam ou descreviam o usuário. Com a mudança do foco do curso para "design", os professores compreenderam que mais importante que apresentar o espaço, era essencial apresentar as pessoas que utilizariam aquele lugar; para quem era aquele projeto. Então, durante o tempo que foi professora de prática projetual, juntamente com sua dupla de trabalho em sala de aula, relata a *Entrevistada 2* que levaram clientes reais em sala de aula para falar sobre o que elas desejavam para o espaço, os seus gostos e preferências. E, quando não era possível fazer desta forma, começaram a trabalhar com os alunos a ideia de persona, que são personagens criados com uma série de informações pré-estabelecidas, mas que funcionava muito bem para o processo projetual. Outro método utilizado pelas professoras para manter os alunos em contato com o usuário real foi a observação de pessoas em ambientes públicos, método etnográfico de pesquisa, em que um perfil geral desses usuários de ambientes públicos (rodoviária, ponto de ônibus, praças, etc.) fosse construído e que uma solução projetual em design para os problemas observados pudesse ser proposta. Ou seja, em design trabalhava-se com muita diversidade, o que não era comum no curso de decoração.

A *Entrevistada 2* ao refletir sobre os programas da disciplina, afirma que eles sempre serviram para direcionar os alunos, ao serem apresentados em sala de aula, para o que seria importante estarem atentos, como seria a divisão das notas e os critérios avaliativos, uma vez que acreditava que deveria haver maneiras mais objetivas de avaliar um trabalho em design, de forma que não prevalecesse apenas o gosto do professor, ou sua avaliação sobre a estética do projeto final, mas algo que realmente proporcionasse aos alunos chance de melhorar e aprender com a avaliação realizada.

Em consonância com a fala da *Entrevistada 2*, está o ponto de vista de outra ex-coordenadora do curso de Design de ambientes da ED, que ocupou o cargo após a consolidação deste processo de transição curricular. A *Entrevistada 3* afirma, sobre o processo projetual em design, que

> Uma das preocupações das professoras da disciplina e da coordenação do curso era que a disciplina fosse conduzida priorizando o processo projetual de design com foco no ser humano e não no ambiente. Isso desencadeou estudos que resultaram em um conjunto de métodos que passou a ser aplicado como uma maneira do fazer projetual. Esse fazer projetual que tinha o foco mais voltado para o arranjo estético do ambiente foi mudando lentamente, buscando o entendimento do ser humano, priorizando suas demandas nas propostas de solução projetual. Sabemos que o método, de fato, não resolveria a questão, no entanto, a proposição era inserir pesquisas mais aprofundadas e que pudessem fundamentar o processo. Tínhamos o objetivo de sair de uma prática projetual pautada no bom senso e bom gosto pessoal, na qual o professor muitas vezes replicava sua maneira individualizada de projetar na sala de aula (ENTREVISTADA 3, 2019).

Em relação à abordagem do usuário dentro da disciplina de prática projetual, ressalta a *Entrevistada 3* que isso normalmente ficava a cargo do professor, que considerava a didática necessária a cada disciplina e sua experiência profissional para propor as atividades do período letivo. Se o contato direto com o usuário não era possível, por motivos diversos, outras técnicas eram utilizadas para simular este contato, como, por exemplo, o uso do arquétipo, das personas, como forma de compreender as especificidades comportamentais do indivíduo relacionando-as com as demandas do ambiente. Algumas vezes o usuário esteve presente em sala de aula para ser entrevistado pelos alunos; em outros casos, os alunos foram até o usuário e ao local do projeto para entrevistarem.

Ressalta a *Entrevistada 3*, porém, em relação ao programa da disciplina de prática projetual, que em todo início de semestre letivo os professores da disciplina se reuniam com a coordenação para organizar os conteúdos e temas a serem trabalhados; verificar o que os alunos apresentavam de deficiência em relação ao conteúdo e

desenvolvimento dos trabalhos, bem como analisar em que, de fato, apresentaram ganhos e o que ainda não estava eficaz e precisava ser reajustado. Após essas reuniões, os professores elaboravam o programa das disciplinas, que deveria ser enviado à coordenação 30 dias antes do início do período letivo e apresentado aos alunos no primeiro dia de aula de cada disciplina, ficando a cargo do professor responsável as alterações que ele via como necessárias, visto que o programa não é rígido e pode sofrer mudanças para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

6.2. Resultados da pesquisa documental – a disciplina de prática projetual em design de ambientes/interiores

Tendo em vista a futura atividade profissional do designer de ambientes, que abrange, entre outras, a função projetiva (BRASIL, 2016), o projeto se torna, em grande parte dos casos, o produto que se entrega ao cliente (MALARD, 2005). Por esse motivo, a disciplina de prática projetual é um dos núcleos de formação prática do designer de ambientes e será analisada em casos específicos a seguir, de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição selecionada para pesquisa.

6.2.1. A disciplina de prática projetual em design de ambientes no curso de graduação da IES 1 – PROJETO PEDAGÓGICO 1.

A seguinte análise foi feita com base no Projeto Pedagógico 1 (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018) do curso de design de ambientes da IES 1, que foi publicado em 2003 e que teve sua validade renovada em 2015. Sabe-se que a IES 1 possui, a partir de 2020, um novo projeto pedagógico para o curso de design de ambientes, que contempla mudanças significativas na forma como o ensino é organizado. Todavia, como este é o primeiro ano de sua validade, ainda não houve turmas de prática projetual que tiveram a oportunidade de vivenciar a nova estrutura de ensino, o que culminou na exclusão de sua análise por parte da pesquisadora, visto ser o foco deste estudo a inserção do usuário real nessa disciplina a partir das experiências que os docentes já vivenciaram.

O Projeto Pedagógico 1 (2018), então, consiste na materialização dos esforços empreendidos desde o ano de 1994, com a criação do Fórum de avaliação e reforma do ensino das Artes e Design (CEEARTES) e contempla os aspectos fundamentais à formação do designer, mas também aspectos específicos do curso, determinados pelas características da região em que está localizado, observando sempre o caráter múltiplo

do design, que aceita contribuições de outras áreas do conhecimento para atuar socialmente.

O documento está organizado em seções que abordam os temas relacionados ao ensino (projeto do curso, objetivos, perfil do profissional a ser formado, análise sistêmica dos conteúdos, relação entre teoria e prática, etc.), à pesquisa e extensão (centros, laboratórios e núcleos existentes na IES 1). Além disso, ele também determina os critérios para avaliação de discentes e docentes, a matriz curricular e suas implicações, as ementas de todas as disciplinas que a compõem, além de assuntos relacionados ao funcionamento técnico-administrativo da IES 1.

De forma concernente ao que se pretende analisar na presente pesquisa e o que é relevante a ela, serão verificados os aspectos relacionados ao ensino e suas abordagens, não se considerando o disposto no Projeto Pedagógico 1 sobre pesquisa, extensão, pós-graduação e atividades técnico-administrativas da IES 1.

Para definição do projeto do curso, o documento teve como base o parecer CES/CNE 0146/2002, que determina o perfil de profissional que se deseja formar, devendo ser ele o que se ocupa do projeto de sistemas ou objetos de uso, aplicando-se o enfoque interdisciplinar característico do design e considerando-se sempre o usuário, o sistema econômico, social e cultural em que se insere, além dos meios disponíveis, na localidade, para sua produção/implementação. O usuário e seu contexto social, portanto, são elementos indispensáveis para que um determinado perfil de profissional, como exposto e desejado pelo Projeto Pedagógico 1 (2018, p. 9) do curso, seja formado.

O projeto pedagógico 1 também trata do histórico da nomenclatura da instituição e de seu curso, que passou de “decoração” para “design de ambientes”, “devido aos conhecimentos específicos correspondentes às atividades desenvolvidas por seus egressos nos ambientes internos e externos às construções” (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 9-10).

Sobre o curso de design de ambientes, por sua vez, determina o documento que ele deve ter duração de 4 anos, distribuídos em 8 semestres, cuja carga horária mínima para sua integralização é de 3204 (três mil duzentos e quatro) horas. São oferecidas 40 vagas para o turno da manhã e 40 para o turno da tarde, cujo ingresso fica condicionado à aprovação em processo seletivo público, e a matrícula realizada sempre no início do ano (primeiro semestre) – (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 10).

Os objetivos do curso, conforme o Projeto Pedagógico 1, estão descritos a seguir:

> **Objetivo geral**
> Formar recursos humanos capazes de delinear a estrutura geral do processo de design, tanto no que se refere aos aspectos da atividade projetual, como na identificação e antecipação de problemas de design relacionados às orientações universais da disciplina que promovam o equilíbrio da natureza com o bem-estar físico, econômico e social do indivíduo.
>
> **Objetivos específicos**
> - Contribuir para a formação integral dos indivíduos, necessária à atuação responsável e idônea da atividade profissional, sintonizada com os planos de desenvolvimento da região e do país; e às necessidades e expectativas dos clientes/usuários.
> - Fornecer os pressupostos básicos, intelectuais e tecnológicos, para a compreensão, desenvolvimento e manejo das linguagens e do processo holístico de solução de problemas de design no âmbito acadêmico e ou profissional.
> - Promover e estimular o desenvolvimento das capacidades básicas, cognitivas e pessoais para lidar com situações específicas, bem como as competências que favoreçam a complementaridade curricular e potencializem o espírito empreendedor e gerencial, seja em atividades livres ou acadêmicas; juntamente com profissionais liberais dentro de empresas;
> - Desenvolver a relação teoria x prática que antecipe novas condições para a prática da atividade, com reflexão crítica sobre a dinâmica do contexto, as contínuas mudanças no desenvolvimento tecnológico e as expectativas e necessidades dos seres humanos.
> - Estimular os trabalhos em equipe como embasamento aos procedimentos futuros com seus pares ou para gerenciar trabalhos.
> - Desenvolver uma cultura extensionista orientada à difusão pública da produção do curso; e pela relação dialética do design com a sociedade nos vários níveis de parceria e reciprocidade que provoquem intervenções e melhorias no meio circundante.
> - Estimular a pesquisa e promover sua articulação com os vários níveis de promoção de conhecimentos, desde a pesquisa de base até a pesquisa aplicada, que proponham mudanças e transformações nas áreas do design.
> - Promover atividades laboratoriais para o experimento técnico, formal e material que impulsione a busca permanente de alternativas para recriar as riquezas materiais e iconográficas da região, privilegiando o patrimônio cultural do Estado (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 11-12 – grifo nosso).

Pode-se observar que os objetivos propostos estão relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Dentre os ligados ao ensino, verifica-se que a prática projetual é contemplada quando se especifica a necessidade de se relacionar teoria e prática, mas sem deixar de considerar as necessidades e expectativas dos clientes/usuários, além da dinâmica do contexto social e suas mudanças contínuas.

Observa-se que, desta maneira, o projeto pedagógico atende aos objetivos do art. 43, especificamente no seu subitem VI, da LDB/1996, quando descreve as finalidades do ensino superior, principalmente no que se refere a “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços

especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade" (BRASIL, 1996), como visto no capítulo 4, deste trabalho.

Bahia *et. al.* (2016, p. 1281), ao se referirem à prática projetual, determinam que ela é disciplina que recebe destaque nas matrizes curriculares dos cursos de design, uma vez que ela deve conferir "aos designers em formação bases para o exercício prático da profissão, associados aos pré-requisitos normativos e metodológicos que orientam o desenvolvimento de soluções em design".

O Projeto Pedagógico 1 ainda afirma que, mesmo o curso tendo caráter generalista, o perfil do profissional que a instituição de ensino deseja formar é aquele que seja capaz de solucionar problemas relacionados a processos de desenvolvimento de produtos e serviços adequados ao homem e seu contexto. Na sequência, afirma o documento que o design de ambientes é determinante para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que estão diretamente ligadas ao espaço que sofreu interferências de design e onde são realizadas atividades humanas (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 13-14).

Um problema exposto no próprio projeto pedagógico do curso de design de ambientes é que, justamente pelo fato de ser o design um campo do conhecimento interdisciplinar, é comum que as disciplinas diversificadas oferecidas em sua matriz curricular se apresentem, em um primeiro momento, de maneira desconexa e fragmentada em relação ao processo como um todo. Desafio que se torna maior na prática projetual e que somente pode ser solucionado quando se faz uma "abordagem sistêmica dos conteúdos" e quando os problemas de design são compreendidos de maneira contextualizada (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 14).

Ao definir design, Bahia *et. al.* (2016, p. 1282) se basearam também no projeto pedagógico do curso de design de ambientes e, por isso, o fazem como "uma disciplina holística que através de uma análise crítica da realidade consegue atribuir aos objetos, serviços ou ambientes, aspectos intangíveis, valores, sentidos, provocar reações e interações entre humano, objeto e ambiente". O Projeto Pedagógico 1 (2018, p.14), então, determina que "nessa perspectiva holística ou sistêmica cada aspecto é contextual e só pode ser compreendido dentro daquela situação real", reafirmando tanto a necessidade da flexibilidade de núcleos interdisciplinares de organização de disciplinas, quanto a de a situação real ser considerada para cada caso estudado nas disciplinas práticas.

No mesmo sentido, alguns autores (ANASTASSAKIS, 2013; COUTO, 2011; GARCEZ; RIBEIRO; PEREIRA, 2016) determinam que o ensino da prática projetual deveria ser interdisciplinar, e fazer a conexão entre os assuntos estudados nas disciplinas teóricas e técnicas da graduação, com os saberes da prática, direcionada para a realidade que será encontrada pelo aluno no mercado de trabalho. Por isso, as práticas projetuais devem cada vez mais usar metodologias centradas no ser humano e utilizar-se de um usuário real para serem efetivas em relação ao aprendizado do aluno.

A forma de abordagem do conhecimento, dentro do processo pedagógico do design, deve acontecer do contexto mais simples para o mais complexo, do geral para o específico. Os alunos devem percorrer os três níveis programados para o aprendizado, desde o primeiro, que aborda o conteúdo específico básico do curso; passando pelo segundo nível, que consiste na análise e desenvolvimento de conceito; até atingir o terceiro nível, de aperfeiçoamento e domínio do conhecimento, quando projetos ligados à práxis profissional aplicados a situações reais devem ser realizados – Figura 16, à frente (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 16).

Para Oliveira e Couto (2009, p. 5), o desenvolvimento do projeto deveria ser "o ponto de convergência e de articulação dos diversos níveis de saberes adquiridos durante o curso de graduação em design, de forma a conjugar experiências, reflexões, análises e ações práticas" e, por esse motivo, a prática projetual assume "um papel nuclear, estrutural, não só em termos curriculares, mas, especialmente, no sentido pedagógico e cognitivo".

Desta maneira, como esquematicamente demonstrado na Figura 16, observa-se que a aplicação dos conhecimentos em situações reais deveria ser o ápice do aprendizado projetual em design, devendo ser experimentada, conforme o planejamento do processo de design no projeto pedagógico, ao final do terceiro nível de ensino-aprendizagem. O projeto de graduação é de natureza diversa daqueles abordados no decorrer do curso de graduação e deve estabelecer, conforme determinado no projeto pedagógico, a ligação entre a formação teórico-acadêmica e a prática profissional, podendo o tema abordado ser de preferência do aluno, sob orientação de um professor que possa conduzir o processo até sua apresentação final para uma banca examinadora. O processo de relação entre teoria e prática no curso de design de ambientes deve também "apoiar-se na pesquisa, na reflexão crítica e na visão integrada do contexto, no centro do qual está o homem, destinatário do produto da sua atividade" (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 17).

Figura 16: Processo de ensino do design, conforme projeto pedagógico do curso de design de ambientes da IES 1.

16

PROCESSO DO DESIGN

Estudos da imagem — **visão sistêmica** — Estudos do objeto

Entendimento da totalidade do projeto

Função Fase analítica (para que serve) Percepção e dinâmica para a transformação e materialização do já conhecido.	**Comunicação** Fase conceitual (para quem é) Desenvolvimento das qualidades expressivas e comunicativas do produto.	**Produção** Fase tecnológica (como é) Transformação das matérias-primas, formas e padrões, em produtos.
PROCESSO PEDAGÓGICO DO DESIGN		
1º nível Conteúdo específico básico	**2º nível** Análise e desenvolvimento de conceitos	**3º nível** Aperfeiçoamento e domínio
Marco teórico fundamental Metodologia geral Tecnologia própria e linguagem básica do processo de design	Aplicação do processo geral básico na análise, avaliação e proposição de soluções a diferentes problemas de design em diferentes contextos	Aplicação dos princípios, métodos e técnicas no planejamento, desenvolvimento e gestão das diferentes fases do projeto/produto.
Formação geral Conteúdos básicos Estudos das linguagens e competências	Flexibilidade temática Práticas independentes Desenvolvimento de *expertises* Definição de perfis múltiplos Desenvolvimento de vocações	Prática profissional Definição de habilidades e competências
Ensaios desvinculados do sistema produtivo Desenvolvimento do pensamento e potencial criativo	Projetos – laboratórios alternativos integrados ao panorama produtivo e de mercado.	Projetos ligados à práxis profissional aplicados a situações reais de produção e com suporte tecnológico de uma empresa

Articulação teoria e prática.
Estágio
Atividades paralelas
Avaliações periódicas
Flexibilização de conteúdos (eletivas)

Fonte: Projeto Pedagógico 1 (2018, p. 16).

A matriz curricular do curso de design de ambientes pode ser verificada na Figura 15 e, dentre os conteúdos existentes, será enfatizada a disciplina de prática projetual, cujo ementário se encontra no projeto pedagógico do curso, como descrito a seguir:

> **Matéria:** prática projetual.
> **Ementa:** planejamento e desenvolvimento de projetos de várias complexidades como instrumento para experimentar e verificar metodologias e aplicações tecnológicas.

> **Conteúdos:**
> - Princípios ordenadores e análise estética do projeto de interiores e exteriores.
> - Orientação à pesquisa.
> - Percepção e concepção dos espaços de interiores planejados isoladamente. Análise de ambientes internos às residências.
> - Ambiente residencial. Individual ou familiar.
> - Integração de ambientes com várias funções.
> - Ambiente comercial. Atendimento a cliente individual ou a grupo de clientes. Projeto para grupo heterogêneo de usuários.
> - Ambiente empresarial, efêmeros, de eventos ou de lazer. Interação de espaços no ambiente de trabalho.
> - Mobiliário como determinante do espaço.
> - Planejamento de ambientes de lazer e eventos (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 50).

A diversidade de situações que a prática projetual deve abordar justifica a repetição reiterada e suas ramificações na matriz. Todavia, vale ressaltar a ementa da disciplina, que determina a evolução das complexidades em que se devem experimentar as metodologias de design estudadas nas disciplinas específicas do curso, além de, nos conteúdos, também ser possível identificar características gerais, como a orientação à pesquisa e a obediência aos princípios ordenadores do projeto de interiores e exteriores. O usuário ou cliente é citado em alguns pontos, de forma direta ou indireta. Quando se fala em ambiente residencial individual ou familiar, por exemplo, fica implícito que a especificidade do cliente determinará soluções diversas de design; da mesma forma quando referências a cliente individual, a grupo de clientes, homogêneo ou heterogêneo, em ambientes comerciais, também explicita que o usuário do espaço é decisivo na solução projetual mais adequada ao que se pretende.

6.2.2. A disciplina de prática projetual em Design de interiores – cursos tecnólogos selecionados em Belo Horizonte e região metropolitana

6.2.2.1. Na instituição pública analisada - PROJETO PEDAGÓGICO 2

A presente análise, assim como a realizada no item 6.2.1, acima, foi baseada no estudo aprofundado do projeto pedagógico da Instituição Pública 2, que na região metropolitana de Belo Horizonte, ministra o curso superior de tecnologia de Design de Interiores. Este projeto pedagógico será, de agora em diante, tratado, para fins de referências e citações como “PROJETO PEDAGÓGICO 2 (2016)”, obedecendo ao sigilo de pesquisa necessário, já mencionado nos aspectos éticos deste trabalho.

O Projeto Pedagógico 2 (2016) é organizado em seis seções. A primeira é dedicada à caracterização da instituição pública de ensino superior à qual o curso de design de interiores está vinculado; a segunda contém a concepção do curso, com justificativa, objetivos do curso, formas de acesso, etc.; a terceira visa aclarar a estrutura do curso, com a descrição de seu regime acadêmico, organização curricular, critérios de aproveitamento de disciplinas ou cursos anteriores, metodologias de ensino aplicadas em sala de aula. A quarta seção diz respeito aos critérios e procedimentos de avaliação do curso, dos discentes e dos professores. A quinta e a sexta seção são destinadas às considerações finais e às referências utilizadas na construção do documento.

Da mesma maneira que na seção anterior, será mantida a análise apenas sob os aspectos do ensino, não mantendo o foco sobre pesquisa e extensão ou qualquer outra atividade técnico-administrativa relativa ao curso em questão, por não serem esses os objetivos deste trabalho.

Este documento contempla os aspectos fundamentais do curso, inserido no contexto da cidade que o abriga e, por se albergar em uma instituição pública, converge com os objetivos da própria instituição, que são "oferecer ensino público, gratuito e de qualidade para os cidadãos brasileiros, contribuindo para a emancipação dos sujeitos" (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 9). O acesso a este curso se dá em igualdade de condições e de maneira gratuita para todos, por meio de vestibular próprio ou Sisu (Sistema de seleção unificada), por obtenção de novo título ou por transferência interinstitucional. Afirma este documento estar o curso alinhado tanto com as necessidades do mercado, quanto com as necessidades de relações humanas e de bem-estar, além de ser baseado em três princípios, quais sejam, o da inserção social, o da acessibilidade e o da sustentabilidade e justiça social.

Como objetivos específicos do curso superior em tecnologia de Design de Interiores desta instituição, depreende-se que ele foi criado para "responder à demanda de mercado [da cidade em que está inserido e seus arredores], a partir da necessidade de se formar um profissional com habilidades e competências específicas para elaborar projetos de interiores" (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 10). Busca-se, com isso, a formação de um egresso criativo, apto a ocupar postos de trabalho diversos relacionados à área em questão.

Em relação à matriz curricular do curso, ela é organizada a partir de três eixos temáticos: 1) Fundamentos; 2) Projetos e representações e 3) Tecnologias, distribuídos em 5 períodos de formação, podendo os créditos serem integralizados em até o dobro do

tempo (máximo 10 semestres de duração). A carga horária total é de 1740 horas, com funcionamento no período noturno e com 40 vagas anuais para os ingressantes.

O primeiro eixo (“fundamentos”) contempla as disciplinas de cultura brasileira, história da arquitetura, história da arte, história do mobiliário e do objeto, introdução e teoria do design, plástica, gestão e empreendedorismo, informática, metodologia do trabalho científico, prática e ética profissional, diretrizes para o trabalho de conclusão de curso, ou seja, as disciplinas relacionadas aos fundamentos estão distribuídas ao longo do curso, do início ao fim.

O segundo eixo, o de “Projetos e representações”, contempla as disciplinas de cor e ambientação, desenho arquitetônico, desenho de observação, desenho de perspectiva, detalhamento de projetos e mobiliário, ergonomia e acessibilidade, paisagismo, projeto de Design de Interiores I, projeto de Design de Interiores II, projeto de Design de Interiores III.

O terceiro eixo, o de “Tecnologias”, contempla as disciplinas de conforto ambiental I, conforto ambiental II, desenho assistido por computador – CAD, Ecodesign, iluminação, maquetes e modelos, materiais aplicados ao Design de Interiores.

São nesses 2 últimos eixos que se concentram as disciplinas de prática projetual, núcleo de estudo da presente pesquisa.

A organização das disciplinas (FIGURA 17, à frente), conforme dispõe o próprio documento, visa o aprendizado dos aspectos práticos e teóricos atinentes à profissão e, em geral, sua orientação aos alunos é feita em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com a natureza do aspecto discutido em sala de aula.

Busca-se, com isso, problematizar as possibilidades projetuais e “que os discentes compreendam e traduzam as *necessidades dos usuários*, garantindo conforto e eficiência no uso do espaço a ser projetado” (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 10 – grifo nosso). Busca-se um egresso que tenha perfil que abranja o “domínio dos processos criativos e ferramentas de produção de design de interiores, o domínio de conhecimentos técnicos, a visão sistêmica e domínio das diversas etapas do projeto de interiores, o conhecimento sobre aspectos socioeconômicos e culturais aplicados ao projeto de interiores, ética, organização e empreendedorismo” (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 20).

FIGURA 17: Matriz curricular[23] do curso de tecnologia de Design de Interiores da Instituição pública estudada na região metropolitana de Belo Horizonte.

1° Período						
Código	**Disciplinas**	**CHT**	**CHP**	**CH Total**	**Créditos**	**Pré-requisitos**
DES003	Desenho arquitetônico	2	4	90	6	-
ART001	Desenho de observação	1	3	60	4	-
ART002	História da Arte	4	0	60	4	-
PRO003	Informática	2	0	30	2	-
TAU009	Introdução e teoria do Design	2	4	90	6	-
POR001	Metodologia do trabalho científico	2	0	30	2	-
Total		**13**	**11**	**360**	**24**	

2° Período						
Código	**Disciplinas**	**CHT**	**CHP**	**CH Total**	**Créditos**	**Pré-requisitos**
DES004	Desenho assistido no computador - CAD	2	2	60	4	DES003
DES005	Desenho de perspectiva	2	2	60	4	ART001
HAR002	História da Arquitetura	4	0	60	4	ART002
TAU010	Materiais aplicados ao design de interiores	3	0	45	3	-
ART003	Plástica	2	4	90	6	-
PRJ012	Projeto de Design de Interiores I	2	2	60	4	DES003 TAU009
Total		**15**	**10**	**375**	**25**	

3° Período						
Código	**Disciplinas**	**CHT**	**CHP**	**CH Total**	**Créditos**	**Pré-requisitos**
TAU001	Conforto ambiental I	3	0	45	3	-
DES006	Cor e ambientação	1	2	45	3	-
HAR007	Cultura brasileira	4	0	60	4	-
PRJ013	Ergonomia e acessibilidade	3	0	45	3	-
HAR010	História do mobiliário e do objeto	4	0	60	4	-
DES007	Maquetes e Modelos	0	2	30	2	DES004
PRJ014	Projeto de Design de Interiores II	1	3	60	4	PRJ012
Total		**16**	**7**	**345**	**23**	

[23] Vigente antes das alterações provocadas pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que alterou os currículos de cursos superiores a partir de 2020.

4° Período						
Código	**Disciplinas**	**CHT**	**CHP**	**CH Total**	**Créditos**	**Pré-requisitos**
TAU002	Conforto ambiental II	3	0	45	3	TAU001
PRJ015	Detalhamento de projetos e mobiliário	3	3	90	6	PRJ012
TCC005	Diretrizes para o TCC do Design de Interiores	2	0	30	2	PRJ014
TAU013	Iluminação	2	0	30	2	-
PRJ007	Paisagismo	2	2	60	4	-
PRJ016	Projeto de Design de Interiores III	1	3	60	4	PRJ014
	Optativa	2	0	30	2	
Total		**15**	**8**	**345**	**23**	

5° Período						
Código	**Disciplinas**	**CHT**	**CHP**	**CH Total**	**Créditos**	**Pré-requisitos**
TAU014	Ecodesign	2	0	30	2	-
ADM002	Gestão e empreendedorismo	2	0	30	2	-
PRJ017	Prática e ética profissional	2	0	30	2	-
TCC006	Trabalho de Conclusão deCurso – Design de Interiores	1	7	120	8	TCC005
	Optativa	2	0	30	2	
Total		**9**	**7**	**240**	**16**	

Optativas						
Código	**Disciplinas**	**CHT**	**CHP**	**CH Total**	**Créditos**	**Pré-requisitos**
GEO001	Climatologia urbana	1	1	30	2	-
FIL001	Estética	2	0	30	2	-
LIB001	Libras	2	0	30	2	-
COC003	Segurança do trabalho	4	0	60	4	-
SOC001	Sociologia	2	0	30	2	-
TEC001	Tecnologia das construções I	3	0	60	4	-
	Tópicos especiais I			30	2	-
	Tópicos especiais II			45	3	-
	Tópicos especiais III			60	4	-

Fonte: Projeto Pedagógico 2 (2016, p. 27-28).

Importante ressaltar que, apesar da divisão em disciplinas delimitadas, o Projeto Pedagógico 2 (2016, p. 31-32) expõe as estratégias para realização da interdisciplinaridade e integração entre elas, que são as “metodologias de ensino” utilizadas no curso. Dispõe o documento que a integração entre as disciplinas e conteúdos ministrados se dá por meio do “planejamento conjunto de aulas, da realização de projetos que integrem conhecimentos de diferentes disciplinas e da atribuição de notas de maneira compartilhada” para que os conteúdos façam mais sentido para os alunos e possam ser melhor aproveitados. A outra forma de integração exposta é entre teoria e prática, prevista pela “realização das disciplinas de Projeto de Design de Interiores e do Trabalho de Conclusão de Curso”, no caso de o aluno optar por desenvolver o TCC na modalidade “projeto”. Nesse último caso, ele deve,

acompanhado dos professores responsáveis pelas disciplinas que são necessárias para a resolução da situação problema escolhida, apresentar uma solução para um "*problema real*" – grifo nosso – que terá a oportunidade de analisar, pesquisar e projetar.

Além da integração entre disciplinas e entre teoria e prática, o Projeto Pedagógico 2 também prevê estratégias de fomento ao empreendedorismo, por meio de uma disciplina específica (Gestão e empreendedorismo), ressaltando que o professor responsável por tal disciplina deve manter contato constante com instituições que fomentam esse tipo de atitude, como o SEBRAE, por exemplo, além de desenvolver atividades que também as incentivam, como a criação de "empresas juniores" por parte dos alunos. Outra estratégia de integração relevante descrita no documento é a "integração com o setor produtivo local e regional", que é entendida como a promoção de visitas técnicas, participação em eventos e a realização de estágios que, neste curso, são não-obrigatórios. Essa prática, conforme o Projeto Pedagógico 2 (2016, p. 51 – grifo nosso) tem "o objetivo de proporcionar aos discentes e professores *contato com a realidade*", que é o que se espera de um curso tecnológico, pela sua própria definição e objetivo, conforme visto no item 4.2 acima.

Em sua justificativa, o Projeto Pedagógico 2 (2016, p. 12 – grifo nosso) aborda o crescimento da oferta dos cursos de design de interiores no Brasil e, especificamente, no estado de Minas Gerais, ao mesmo tempo em que trabalha algumas definições, como a de designer de interiores. O documento assim define esse profissional:

> O profissional de design de interiores tem a responsabilidade de solucionar problemas de espaço, tem a função de elaborar o ambiente coerentemente, seguindo normas técnicas de ergonomia, conforto termo-acústico e iluminação, além de ser um *profissional capaz de captar as reais necessidades dos clientes e concretizá-las através de projetos específicos*. Além disso, esse profissional pode reconstruir o espaço através da releitura do *layout*, da ampliação ou redução de espaços, dos efeitos cênicos e das aplicações de tendências e novidades técnicas e do desenvolvimento de peças exclusivas.
>
> O designer é um incentivador da melhoria da qualidade de vida, pois *se apresenta como interlocutor das necessidades e expectativas dos clientes e usuários, analisando e compreendendo a relação das vivencias dessas pessoas com o seu espaço e possibilitando a melhoria das relações do homem com o ambiente*.
>
> [...]
>
> Os designers de interiores *são profissionais com competências para captar e traduzir as necessidades de indivíduos, de grupos sociais e de comunidades*, buscando implementar e organizar espaços edificados ou temporários, enfocando a conservação, valorização do ambiente construído e a utilização racional dos recursos disponíveis.

Importante notar que a descrição da função do designer de interiores não deixa de conter a relação íntima existente entre os profissionais e os clientes/usuários, para os quais se trabalha e para os quais se busca a efetiva resolução do problema projetual em análise por meio de um projeto (ver grifos).

Projeto este que, conforme o Projeto Pedagógico 2 (2016, p. 12), deve obedecer aos pilares da sustentabilidade e da redução do impacto ambiental e geração de lixo em todas as suas fases, mas, principalmente, deve enfocar "a realidade atual como ponto culminante do comportamento humano. Para tanto, é necessária uma aprendizagem social, uma mudança de comportamentos e um crescente compartilhamento relacionado com os novos estilos de vida". Daí depreende-se que o projeto é tão dinâmico como a própria sociedade e suas mudanças relativas às formas de viver, de habitar e de se comportar, demonstrada, então a necessidade de ser o profissional de design de interiores uma pessoa conectada com seu tempo e com os costumes sociais vigentes.

6.2.2.2. Na instituição particular analisada - PROJETO PEDAGÓGICO 3

O terceiro projeto pedagógico analisado pertence a uma instituição particular de ensino, Instituição 3, dedicada ao ensino superior, localizada em Belo Horizonte. Para fins de sigilo da pesquisa, este documento será tratado como "Projeto Pedagógico 3 (2020)" nas referências e citações realizadas ao longo do texto.

O Projeto Pedagógico 3 é organizado em 10 subseções, subdividas da seguinte maneira: o capítulo 1 é dedicado à apresentação do projeto pedagógico. O capítulo 2, dedicado à apresentação da instituição que o abriga. O capítulo 3 contém o projeto pedagógico institucional. A partir do capítulo 4, inicia-se a apresentação do curso de tecnologia em Design de Interiores da Instituição 3. O capítulo 5 trata das experiências complementares de aprendizagem, seguido pelo capítulo 6, que trata do apoio acadêmico ao discente. O capítulo 7 descreve as avaliações, seus tipos e critérios, seguido pelo oitavo e nono capítulos, que tratam, respectivamente, dos corpos docente, discente e técnico-administrativo e da infraestrutura e instalações. O último capítulo, o décimo, descreve os serviços da biblioteca e, após ele, a referências utilizadas para a construção do documento analisado são expostas.

O acesso a este curso superior em tecnologia de Design de Interiores pode se dar por meio de aprovação em vestibular semestral realizado pela própria IES 3, por PROUNI e Sisu; por obtenção de novo título ou por transferência entre instituições de nível superior. O prazo para integralização dos módulos é de, no mínimo 4 semestres e,

no máximo, 8 semestres. Há 100 vagas disponibilizadas por semestre nos turnos da manhã e da noite.

O objetivo geral da IES com este curso é "qualificar o aluno para se tornar um profissional apto a desenvolver projetos com soluções técnicas e criativas que proporcionem qualidade, conforto, com soluções atuais de forma a *responder criativamente as demandas do mercado*" (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 45 – grifo nosso). De maneira específica, porém, aparecem outros aspectos como, por exemplo, proporcionar ao aluno formação que interrelacione a teoria e a prática, de maneira sustentável e inovadora; a inserção dos alunos na prática profissional coletiva; a formação de "um profissional capaz de atuar em projeto de interiores propondo adequação de espaços a diversos usos, tendo em vista a relação dos sujeitos com o meio-ambiente, seus hábitos e costumes" (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 45), formar um egresso consciente da responsabilidade com a história do espaço de intervenção, assim como consciente do papel que exerce enquanto agente propulsor de mudanças sociais.

Após isso, ao ser analisada a missão da IES 3, verifica-se que está atrelada diretamente ao profissional que ela quer formar, sendo ela a de

> desenvolvimento de um profissional com sólido conhecimento técnico-teórico, flexível, participativo e criativo por meio de: incentivo à aprendizagem que vise alto desempenho, liderança, empreendedorismo e educação contínua; [...] e o uso do conhecimento para a transformação da sociedade e criação de oportunidades pela interação social, ou seja, troca de experiências técnicas e sociais, cognitivas e atitudinais por meio de estratégias inovadoras que fomentem o pensamento do estudante sobre o seu entorno social (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 11-12).

O perfil esperado de egresso que a IES 3 objetiva é, especificamente, o do aluno que, ao final do curso, tenha desenvolvido as seguintes competências listadas abaixo:

> a) Propor soluções inovadoras, fazendo-se valer do domínio da linguagem e do processo de criação;
> b) Ter uma visão sistêmica do projeto, de forma manipular uma variada combinação de materiais, processos de fabricação, aspectos econômicos e psicossociais do cliente e do projeto;
> c) Equacionar as necessidades mercadológicas e empreendedoras dos projetos comerciais com os quesitos de funcionalidade, modernidade e viabilidade econômica;
> d) Gerir e criar amplamente projetos de design;
> e) Acompanhar as transformações do mercado produtor e de consumo para ambientes comerciais;
> f) Combinar beleza a funcionalidade;
> g) Agir de forma integrada em equipes e trabalhos multidisciplinares;
> h) Criar e desenvolver materiais alternativos como forma de preservação do meio ambiente;

> i) Ter o olhar crítico sobre seu trabalho;
> j) Realizar pesquisa de tendências de comportamento, cores, formas, texturas e acabamentos;
> k) Realizar representações gráficas em plantas baixas, cortes e perspectivas de projetos;
> l) Materializar os projetos de design de interiores, por meio de recursos e apresentações;
> m) Projetar ocupações, tendo em vista locação de mobiliário e fluxos dos espaços residenciais e comerciais;
> n) Analisar a viabilidade e funcionalidade dos projetos (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 46-47 – grifo nosso).

Essa missão e perfil de egresso desejados vão ao encontro do que a própria instituição diz a respeito da organização de seu currículo relativo ao curso superior de tecnologia de Design de Interiores: que ele está pautado nas DCNs para ensino do design, que busca a formação baseada em competências e habilidades e que, para atingir a finalidade de oferecer aos alunos um processo de formação "sólido e crítico", apostou nos pilares do trabalho coletivo de coordenadores, corpo docente e discente, além de se apoiar no pilar da "aprendizagem significativa", que nada mais é que a contextualização do conhecimento, por meio da integração da teoria com a prática, utilizando-se da pesquisa, extensão e da interdisciplinaridade, esta desenvolvida por meio de projetos interdisciplinares desenvolvidos ao longo dos módulos de aprendizagem (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 22-23). Por esse motivo, o modelo curricular adotado por essa IES 3 se organiza em "ciclos modulares de aprendizagem", ao contrário do modelo curricular tradicional que tem estrutura rígida e sequenciada em períodos.

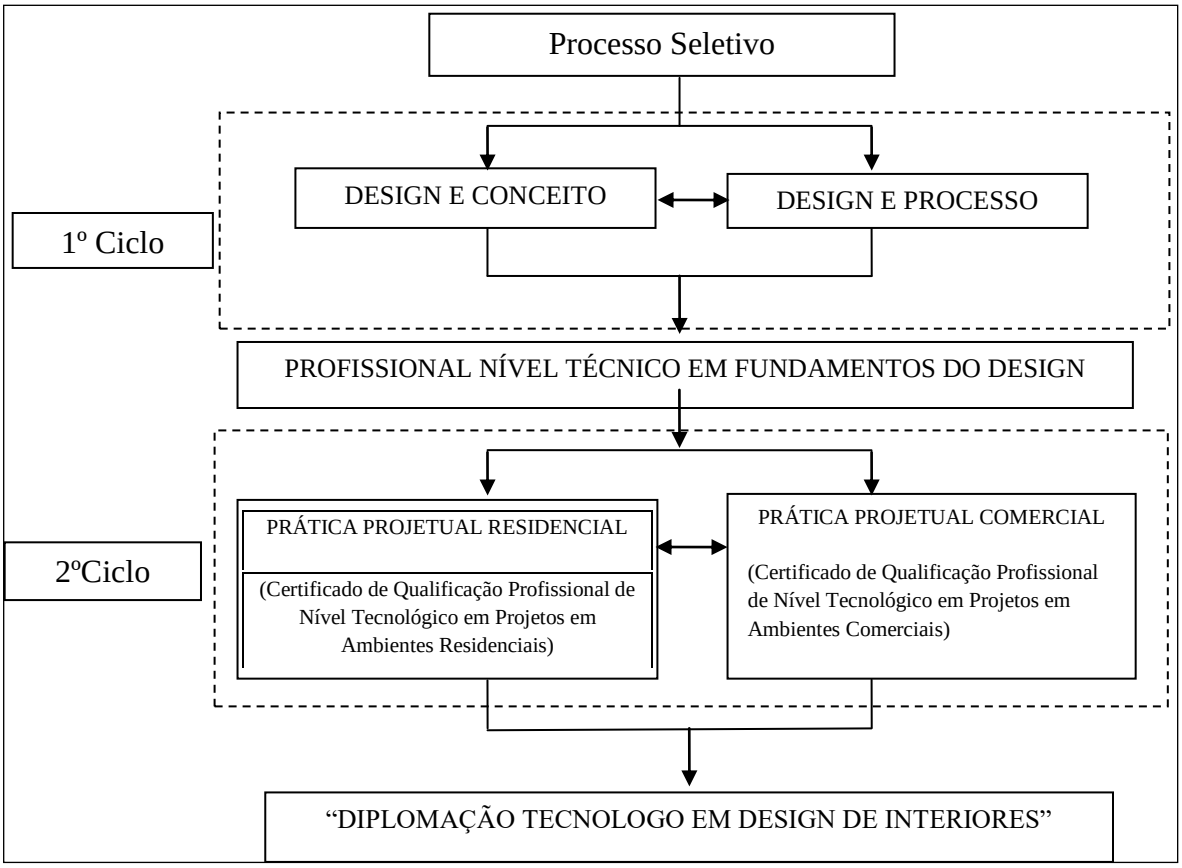
> Este *design* de currículos substitui a noção de períodos pela noção de eixos de formação e ciclos modulares de aprendizagem, que, por sua vez, se tornam os elementos básicos de articulação e de progressão do processo educativo. A organização e o processo da aprendizagem passam a ser compreendidos como períodos de tempo maiores do que um semestre, constituindo um processo contínuo, dentro de um mesmo ciclo e entre ciclos distintos, e permitindo uma maior flexibilização da entrada de alunos, devido principalmente à inexistência de pré-requisitos entre os módulos de um ciclo de aprendizagem. A cada ciclo modular de aprendizagem, ou a cada grupo de ciclos modulares, corresponde um eixo de formação específica, sendo cada eixo de formação específica um desdobramento do eixo de formação geral do curso (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 25).

> Nessa perspectiva, a constituição das matrizes curriculares como *design* dá-se pela organização engenhosa de Ciclos Modulares de Aprendizagem, em que o complexo temático, decorrente do cruzamento dos eixos de formação geral e específicos, aglutina e confere unidade aos ciclos/módulos e aos demais componentes que os integram, sejam eles disciplinares ou não, contribuindo para a constituição dos itinerários formativos. Tais itinerários encontram nas competências e habilidades, definidas desde o complexo temático, a sua base estruturante, por tratarem das dimensões formativas com amplitude e complexidade, e por explicitarem o grau de progressão e de flexibilidade da trajetória formativa integral almejada, em convergência com os demais

> propósitos formativos estabelecidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 29).

Exemplo de estrutura curricular modular adota na IES 3 está na Figura 18:

FIGURA 18: Estrutura curricular modular – IES 3



Fonte: Projeto pedagógico 3, 2020, p. 34.

Nesse caso, cada ciclo modular de aprendizagem corresponde um eixo de formação específica:

> os ciclos modulares de aprendizagem (aos quais estão ligados os módulos, cuja duração é de um semestre letivo), embora articulados pelo eixo de formação geral, configuram unidades pedagógicas autônomas, representativas de um eixo de formação específica. Os módulos, por sua vez, são formados por componentes curriculares que se reúnem em torno de um tema que representa o desdobramento de um eixo de formação específica, o qual lhes confere certa identidade/unidade (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 29).

Após a entrada do aluno na IES 3, ele trilha o percurso acima (FIGURA 18), angariando certificados à medida que desenvolve os módulos de design de interiores em ambientes residenciais e comerciais, respectivamente. Esses módulos são compostos de

estudos sobre técnicas de iluminação, projeto de mobiliário, paisagismo e modelagem computacional específicos para cada caso estudado.

A matriz curricular pode ser verificada na Figura 19, abaixo.

FIGURA 19: Matriz curricular do curso superior de tecnologia de Design de Interiores da IES 3

MODULO 1A: Design e Representação		
1A	Empreendedorismo (EAD)	80 h/a
	Teoria e História do Design	40 h/a
	Desenho de Observação	40 h/a
	Representação Gráfica 2D	80 h/a
	Comunicação: leitura, escrita e oratória	80 h/a
	Projeto Interdisciplinar 1A	176 h/a
MODULO 1B: Design e Processos		
1B	Raciocínio Lógico (EAD)	80 h/a
	Estudos da Forma e da Cor	40 h/a
	Técnicas de Acabamento e Construção	40 h/a
	Desenho Técnico e Arquitetônico	80 h/a
	Projeto de Mobiliário	80 h/a
	Projeto Interdisciplinar 1B	176 h/a
MODULO 2A: Prática Projetual Comercial		
2A	Semiótica (EAD)	80 h/a
	Projetos Especiais: Representação Técnica e Detalhamento	40 h/a
	Luminotécnica	40 h/a
	Projetos de Ambientes Corporativos	80 h/a
	Representação Gráfica 3D	80 h/a
	Projeto Interdisciplinar 2A	176 h/a
MODULO 2B: Prática Projetual Residencial		
2B	Ergonomia e Projetos Complementares (EAD)	80 h/a
	Paisagismo	40 h/a
	Conforto Ambiental	40 h/a
	Projeto de Ambientes Residenciais	80 h/a
	Design Efêmero em Ambientes	80 h/a
	Projeto Interdisciplinar 2B	176 h/a
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		
	Nivelamento – ADAPTI	192 h/a
		TOTAL: 2.176 horas
DISCIPLINA OPTATIVA		
	Libras	40h/a
		TOTAL: 2.216 horas

Fonte: Projeto pedagógico 3, 2020, p. 60-61

Interessante notar um perfil diferente nessa instituição, notado em seu projeto pedagógico, que privilegia os aspectos técnicos de projeto, como a representação técnica, e os aspectos teórico-práticos de mercado, pouco descrevendo sobre a relação entre aluno-usuário nesse documento. Mas nota-se uma real intenção interdisciplinar ao se colocar, a cada módulo, um projeto que abarque todas as disciplinas já estudadas.

Como forma de compilar o que foi analisado em relação aos projetos pedagógicos de cada IES selecionada para participar dessa pesquisa, criou-se o quadro a seguir (QUADRO 9):

Quadro 9: análise comparativa dos principais pontos dos projetos pedagógicos das IES 1, 2 e 3

	Formação e Tempo de duração do curso	Relação Designer e Usuário	Perfil do egresso	Interdisciplinaridade	Empreendedorismo	Práticas orientadas para o real previstas?	Estágio curricular obrigatório?
IES 1 (PP 1, 2018)	Bacharelado 4 anos	Fortemente abordada	Prevê necessidades dos usuários e comunidades	Há o desejo, mas não prevê ações concretas	Pouco frisado no âmbito do ensino	Ao final do curso. No mais, fica a critério do professor.	Sim
IES 2 (PP 2, 2016)	Tecnólogo 5 semestres	Muito abordada	Prevê necessidades dos usuários e comunidades	Prevê planejamento conjunto de disciplinas	Muito frisado no ensino.	Nas disciplinas de prática projetual.	Não
IES 3 (PP 3, 2016)	Tecnólogo 4 semestres	Pouquíssimo abordada	Prevê necessidades do mercado	Módulos. Não disciplinas isoladas. Projetos interdisciplinares previstos em cada módulo	Em um projeto interdisciplinar.	Em um projeto interdisciplinar.	Não

Fonte: elaborado pela autora.

6.3. Resultados dos questionários realizados com os professores dos cursos tecnológicos e do bacharelado em design de ambientes/interiores

O questionário aplicado aos professores de prática projetual das três instituições analisadas (APÊNDICE 3) foi desenvolvido com perguntas abertas, nas quais se obteriam respostas discursivas; perguntas fechadas nas quais apenas uma opção seria passível de marcação e outras perguntas nas quais mais de uma resposta era permitida; e perguntas fechadas, cuja resposta seria, em escala de 1 a 5, onde 1 representaria “nunca” e 5 representaria “sempre”, para que os professores indicassem a frequência com que usavam uma determinada técnica de ensino-aprendizagem na disciplina de prática projetual.

O questionário foi dividido em três seções, cuja primeira delas, a análise descritiva da amostra, teve o objetivo de compreender o perfil dos professores em relação aos seus dados sociodemográficos, ou seja, à sua formação acadêmica, bem como o tempo em que lecionam a disciplina de prática projetual em cursos de design de ambientes/interiores.

A segunda seção teve o objetivo de mapear, de maneira geral, a forma como a prática projetual é normalmente ensinada nesses cursos em relação aos casos e problemas apresentados aos alunos para que desenvolvam seus projetos: se normalmente são utilizados, para tal, casos e problemas totalmente hipotéticos, ou simulação de casos reais ou ainda casos totalmente reais, com vivência de alunos em ambiente extraclasse. Para os professores que responderam que utilizavam casos reais em suas aulas, perguntou-se, para que respondessem de maneira discursiva, quais os benefícios dessa técnica de ensino-aprendizagem e quais as dificuldades em implementá-la. Se, quando utilizam esse tipo de método, costumavam ou não receber *feedback* dos alunos e o quão positivo ou negativo esse *feedback* costumava se apresentar. Perguntou-se como os alunos desenvolvem os projetos, se normalmente o fazem de maneira individual, se em dupla, trio ou grupo e a maneira como esses projetos são orientados em sala de aula. Além disso, perguntou-se quais as desvantagens e limitações do uso de casos reais em sala de aula para o ensino-aprendizagem.

A última e terceira seção, por sua vez, teve o objetivo de compreender como o usuário é normalmente inserido dentro das disciplinas de prática projetual, e com qual frequência os alunos projetam para clientes totalmente hipotéticos; com qual frequência os professores desenvolvem junto aos alunos os clientes para os quais vão projetar ou a que o próprio aluno cria o perfil do usuário com que irá trabalhar. Também buscou-se saber a frequência com que os professores apresentam aos alunos perfis de usuários/clientes reais para que desenvolvam o projeto ou com que o professor leva clientes reais em sala de aula para a disciplina de prática projetual ou ainda, por fim, a frequência com que o professor leva os alunos para fora da sala de aula para ter contato com o um usuário real em um ambiente externo. Perguntou-se quais as ferramentas de design são normalmente utilizadas em sala de aula para caracterização do perfil do usuário e quais os métodos de design que já utilizou em suas aulas para o desenvolvimento do projeto.

Na Instituição de ensino superior 1 (IES 1), de um total de 14 questionários enviados, foram obtidas 9 respostas, com um total de 64% de professores respondentes.

Na Instituição de ensino superior 2 (IES 2), em um total de 3 questionários enviados, foram obtidas 3 respostas, com um total de 100% de respondentes.

Na Instituição de ensino superior 3 (IES 3), obteve-se 60% de respostas, uma vez que de 5 questionários enviados, 3 foram as respostas obtidas.

De um total então de 22 questionários enviados, houve 15 respostas recebidas, o que caracteriza uma média de 68% do total.

Os dados obtidos nessa seção de análise descritiva da amostra podem ser verificados no quadro 10, a seguir.

QUADRO 10: Análise descritiva - questionário aplicado aos professores de prática projetual das três IES selecionadas.

Característica	n	%	n	%	n	%
	IES 1		IES 2		IES 3	
Faixa etária						
Entre 20 e 30 anos	1	11				
Entre 31 e 40 anos	3	34	2	67	2	67
Entre 41 e 50 anos	1	11	1	33	1	33
Entre 51 e 60 anos	2	22				
Maior de 60 anos	2	22				
Formação dos professores na graduação						
Design de ambientes		55		75		50
Arquitetura e Urbanismo		18				50
Design de Produto		18				
Design gráfico		9				
Outros				25		
Mestrado (pós-graduação *stricto sensu* na área de:)						
Design		62		34		
Arquitetura e urbanismo		25		34		100
Engenharia		13				
História				34		
Leciona prática projetual para turmas						
Iniciantes						
Avançadas		40				
Ambas		60		100		100
Tempo que leciona a disciplina de prática projetual						
Entre 3 e 5 anos						33
Entre 5 e 10 anos		22		33		67
Entre 10 e 15 anos		22		33		
Há mais de 15 anos		56		34		

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o quadro 10, pode-se verificar, em relação ao perfil dos professores nas instituições analisadas, a seguinte característica: idades bastante variadas na IES 1, demonstrando a convivência de várias gerações de professores no ambiente de trabalho.

Nas IES 2 e 3, a faixa etária dos professores é próxima, demonstrando que poucas gerações convivem entre si.

Em relação ao perfil acadêmico dos professores, tem-se o seguinte: a maior parte dos professores tem graduação na área em que lecionam, principalmente em cursos de design, predominantemente em design de ambientes/interiores, independente de como esses cursos eram denominados à época em que se formaram (decoração, composição de interiores, design de ambientes, design de interiores). Seguido a essa formação, também há professores com formação em arquitetura e urbanismo e professores com graduação em outros cursos de design, como design gráfico e de produto (ou desenho industrial, como era denominado à época de formação de alguns também). Há professores com mais de um curso superior em áreas correlatas ou não, configurando 26% do total de respondentes os que têm duas formações diferentes na graduação.

Com relação à formação complementar dos professores no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, apenas um dos professores que respondeu ao questionário não possuía essa especialização *lato sensu*, mas possuía outras especializações *stricto sensu*. Verifica-se que os cursos de especialização são os mais variados, ligados à área das artes, educação, gestão, marketing, design, arquitetura, projetos, sustentabilidade, etc. Para os professores que não cursaram mestrado ou doutorado, é comum que haja mais de uma pós-graduação *lato sensu* concluída em áreas diversas.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, observa-se que a maioria dos professores cursaram e concluíram o mestrado. Nem todos na área do design, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* em design no país é relativamente nova, datando a primeira delas de 1994 (PUC-RJ), a partir de quando outros programas de pós-graduação em design se estabeleceram no país ao longo do final do século XX e primeiras décadas do século XXI (NEVES *et. al*., 2014). Aqueles, porém, que concluíram a pós-graduação recentemente possuem, todos, títulos de mestres ou doutores em design e, excepcionalmente, em arquitetura e urbanismo. Aqueles que concluíram o mestrado há mais tempo, porém, possuem a pós-graduação em áreas diversas. O perfil por instituição também pôde ser visto no Quadro 11.

A maior parte dos professores (60%) declarou já ter ministrado aulas tanto para turmas iniciantes (primeira metade do curso), quanto para turmas avançadas (metade final do curso). 40% declararam ministrar aulas apenas para turmas avançadas. Nenhum afirmou lecionar apenas para turmas iniciantes na prática projetual.

Sobre o tempo de trabalho enquanto professor em disciplinas de prática projetual, pôde-se também obter o perfil dos professores e sua experiência docente por IES analisada.

Em relação à segunda seção do questionário, que visava traçar um panorama de como a disciplina de prática projetual é ensinada em sala de aula em relação ao tipo de situação problema levada para que os alunos desenvolvam os projetos, obteve-se o seguinte perfil (QUADRO 11):

Quadro 11: Como a prática projetual é abordada em sala de aula em relação ao tipo de situação problema estudada.

Situações apresentadas aos professores	% de professores por IES que utiliza cada situação apresentada - Escala de 1 a 5, onde 1 significa que nunca usa e 5 significa que sempre usa.														
	IES 1					IES 2					IES 3				
	1 (nunca)	2	3	4	5 (sempre)	1 (nunca)	2	3	4	5 (sempre)	1 (nunca)	2	3	4	5 (sempre)
a) Casos totalmente hipotéticos para projetar	45	33	22				33	33	34		33	33	34		
b) Adaptação de casos reais para projetar	11		11	56	22			33	64					64	33
c) Casos reais - vivências extra-classe com usuários reais para projetar	12	22	22	22	22		33		64		33		33		34

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que os professores tendem a não priorizar a utilização de casos totalmente hipotéticos (Situação A) para o ensino-aprendizagem na disciplina de prática projetual nas três instituições de ensino analisadas. Ao contrário, portanto, verifica-se que há predominância de utilização de adaptação de situações reais nas três IES (Situação B). A frequência de utilização de casos reais, com vivências extraclasse e usuários reais (Situação C), porém, é bastante variada, tendo a opinião dos professores flutuado entre o nunca e o sempre na IES 1 e 3, sem predominância de um ou outro caso, e na IES 2 houve maior propensão em usar esse tipo de técnica no momento do ensino-aprendizagem da prática projetual em sala de aula.

Em relação ainda à Situação C, casos reais para projetar, 80% dos professores declaram que é comum receber *feedback* dos alunos quando se utiliza esse tipo de

situação problema na disciplina e, relataram os professores, que, em geral, esse *feedback* é positivo (QUADRO 12).

Quadro 12: *Feedback* de alunos sobre a prática projetual baseada em situações reais.

Escala de satisfação dos alunos de acordo com os *feedbacks* recebidos pelos professores	% de professores por IES analisada		
	IES 1	IES 2	IES 3
1 (nada satisfatória)			
2			
3	22		
4	44	67	67
5 (totalmente satisfatória)	33	33	33

Fonte: elaborado pela autora.

Na terceira seção do questionário, buscou-se a avaliação de como normalmente ocorre a abordagem do usuário nas disciplinas de prática projetual. Se o *briefing* é realizado em sala de aula com clientes fictícios (criados pelos próprios alunos ou desenvolvidos em conjunto com os professores) ou reais (em sala de aula ou fora dela). O perfil geral visualizado foi o do quadro 13, à frente.

Pode-se observar que, as abordagens mais comuns de usuários nas disciplinas de prática projetual são a III – o próprio aluno cria o perfil de usuário com quem irá trabalhar; IV – apresentação de perfis de usuários reais para que os alunos desenvolvam o projeto e VI – Leva alunos para contato com os usuários fora de sala de aula. Destaque também para a opção I – apresenta aos alunos perfis fictícios de clientes para que projetem para ele, na IES 2, em que 67% dos professores afirmaram utilizar muito frequentemente esse tipo de abordagem. Algumas incoerências puderam ser verificadas, o que se abordado no capítulo 7 – discussão.

Em relação às ferramentas de design utilizadas para traçar o perfil desse usuário, entre algumas opções pré-estabelecidas para que os professores assinalassem e outra opção para que acrescentassem ferramentas diversas das dali descritas, obteve-se o tipo de perfil de resposta abaixo (QUADRO 14). Importante ressaltar que os professores podiam marcar mais de um item. O número que está à frente de cada ferramenta significa o número de marcações que cada ferramenta recebeu dos professores por instituição, lembrando que o número de respostas aos questionários foram nove, na IES 1, e três, nas IES 2 e 3

Quadro 13: Como o usuário normalmente é abordado na disciplina de prática projetual em sala de aula

Como o usuário normamente é abordado na disciplina de prática projetual em sala de aula	% de professores por IES que utiliza cada situação apresentada - Escala de 1 a 5, onde 1 significa que nunca usa e 5 significa que sempre usa.														
	IES 1					IES 2					IES 3				
	1 (nunca)	2	3	4	5 (sempre	1 (nunca	2	3	4	5 (sempre	1 (nunca	2	3	4	5 (sempre
I) Cria usuário hipotético e apresenta aos alunos para que projetem	22	44	22	11		33			67		33	33	34		
II) Desenvolve junto aos alunos o perfil de usuários/clientes para	22	22	33	11	11	67	33				33	33	34		
III) Os próprios alunos criam o perfil de usuário para quem irão projetar		11	44	33	11		11		67		33			33	34
IV) Apresenta aos alunos perfis de usuários/clientes reais para que desenvolvam o projeto		44	22	33					100		33			33	34
V) Leva usuários em sala de aula para que o *briefing* seja feito com base nesse	44	22	22	11		33		33	34		33		33	34	
VI) Leva alunos para contato com o usuário fora da sala de aula para realizarem o *briefing*	44	22	22	11					100		33		33	34	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 14: ferramentas de design mais utilizadas na disciplina de prática projetual para caracterização de usuários

	IES 1	IES 2	IES 3
I - Persona	8	2	2
II - Painel estilo de vida	8	3	3
III - Painel semântico	7	2	2
IV - Painel iconográfico	6	3	1
V - Mapa de percepção	7	1	
VI - Mapa de empatia	5		
VII - *Blueprint*	2		
VII - Jornada do usuário	4		
IX - Outras ferramentas listadas pelos próprios professores:	Entrevista; investigação bibliográfica; *business model canvas*; *moodboard*	*Moodboard*	*Moodboard*

Fonte: elaborado pela autora.

Importante ressaltar que a diferença de perfil entre as instituições de ensino superior, IES 1 é um bacharelado, IES 2 e 3 são cursos superiores de tecnologia, são aparentemente determinantes em relação à quantidade de ferramentas estudadas e aplicadas em sala de aula. Algumas dessas ferramentas são bastante específicas de alguns segmentos do design, como, por exemplo, a jornada do usuário e o *blueprint*, são técnicas muito aplicadas em design de serviços; o *business model canvas* costuma ser mais utilizado em investigações relativas a projetos comerciais e consultorias relativas à gestão estratégica de negócios. Pelo emprego predominante das metodologias de números I a V, pode-se observar a generalidade das mesmas em relação aos projetos que são dedicados a uma pessoa específica ou a um universo reduzido delas (Painéis de estilo de vida/semântico/iconográfico), até a pessoas desconhecidas, em um universo generalizado de usuários (persona). A ferramenta relativa ao design aplicado a usuários de produtos ou serviços comerciais que mais se destacou foi o mapa de percepção, demonstrando que se costuma trabalhar esse tipo de ideia sobre percepção de consumidores, mas com mais ênfase também na IES 1 que nas demais. O foco direcionado para projetos em ambientes residenciais é, portanto, claro nas IES 2 e 3, assim como a maior abrangência dos casos estudados e possibilidades de atuação em design é maior na IES 1.

Em relação aos métodos de design empregados nas aulas de prática projetual, obteve-se o seguinte perfil de respostas (QUADRO 15). Reforçando-se que, também nesse caso, era possível aos professores marcarem mais de uma opção. Os números alocados em frente a cada método de design referem-se, portanto, ao número de marcações que cada um deles recebeu por instituição.

Em relação às metodologias de design empregadas na prática projetual, uma análise aproximada à anterior pode ser realizada, de forma que a instituição que mais se destacou no uso de metodologias foi a IES 1, enquanto as demais apresentaram utilização de menos diversidade de metodologias, dentre as exemplificadas.

As metodologias que necessitam de *feedback* do usuário e o metaprojeto, que também é uma delas, se apresentaram menos empregadas do que as metodologias que não necessariamente pregam esse tipo de *feedback* ao longo do processo projetual. O *slow* design, é pouco utilizado, mas apenas ficou caracterizada sua utilização na IES 1. As metodologias lineares podem ser destacadas, como aquelas que têm etapas bem definidas para realização do projeto, assim como o design *thinking*.

Quadro 15: metodologias de design desenvolvidos nas disciplinas de prática projetual

	IES 1	IES 2	IES 3
Metodologias lineares	5	2	1
Metodologias que necessitam de *feedback* dos usuários durante o processo	3		1
Design *thinking*	5	2	2
Metaprojeto	4		
Design centrado no ser humano/usuário	7	3	2
Slow design	3		
Outras metodologias descritas por professores	Design de serviço; método GIIC; *at one*		

Fonte: elaborado pela autora.

O design centrado no ser humano/usuário foi o método mais assinalado pelos professores. Interessante ressaltar que não há relação direta entre o emprego desse método e a existência de um usuário real nos projetos, visto que, mesmo professores que demonstraram não trabalhar com a presença de usuários reais em prática projetual descrevem a utilização desse método em suas aulas. Interessante ressaltar que os professores que mais reforçaram a alta conexão entre suas aulas e a prática do design no mercado nas respostas discursivas do questionário, analisadas no item 6.3.1, à frente, não assinalaram o DCH e o DCU enquanto metodologia predominante no ensino-aprendizagem da prática projetual.

Os demais métodos listados pelos professores da IES 1 podem ser caracterizados novamente em ramos específicos do design, como o design de serviços e o design aplicado à gestão estratégica dos negócios e imagem coorporativa, o que, pela análise desses resultados preliminares, parece não ser muito trabalhado nos cursos das IES 2 e 3.

Quando se perguntou a respeito da utilização de casos reais para os alunos projetarem na disciplina de prática projetual, solicitou-se aos professores que descrevessem, em sua opinião, quais seriam tanto os benefícios, quanto as desvantagens/limitações desse tipo de técnica de ensino aprendizagem, assim como as dificuldades encontradas para sua implementação na prática projetual acadêmica. As respostas obtidas foram diversas e serão analisadas a seguir.

6.3.1. Benefícios, sob o ponto de vista docente, da prática projetual envolvendo clientes/usuários/ambientes reais

Inicialmente, em relação aos benefícios da utilização de clientes e situações reais para o ensino-aprendizagem na prática projetual, as respostas dos professores das três instituições de ensino superior foram transportadas para uma nuvem de palavras, cujo resultado pode ser visto a seguir (FIGURA 20):

Figura 20: Nuvem de palavras – benefícios da utilização de usuários reais nas disciplinas de prática projetual – IES 1, 2 e 3.

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se que a predominância de palavras nas respostas obtidas foram: cliente, real/reais/realidade, projeto(s), projetual, prática, soluções, profissional, contato, percepção/perceber, dificuldades, demandas, possível, processo, método, informações, *briefing*, melhor, *feedback*, mercado, consciência, iluminação, usuário, apresentação, público, implementação.

Para analisar melhor, então, as respostas obtidas, dividiram-se as respostas em algumas categorias predominantes: clientes reais, habilidades desenvolvidas pelos alunos, mercado e prática profissional, nas quais as principais palavras foram subdivididas, conforme abaixo (QUADRO 16).

Quadro 16: subdivisão das principais palavras das respostas em categorias de análise

Clientes reais	Habilidades desenvolvidas pelos alunos	Mercado e prática profissional
Realidade	Processo	Soluções
Demandas	Método	Profissional
Percepção/perceber	Melhora	Contato
Informações	Consciência	Projeto
Briefing	Apresentação	Mercado
Feedback	Percepção/perceber	Possível
Dificuldades	Autonomia	Iluminação
Usuário	Empatia	Implementação
Público	Habilidade de comunicação	
	Resolução de conflitos	

Fonte: elaborado pela autora

Na primeira categoria, a de "Clientes reais", podem ser identificados alguns dos principais apontamentos dos professores em relação a isso. O primeiro é com relação ao *briefing*:

> A utilização de um cliente real possibilita a construção de um *briefing* mais consistente (QUESTIONÁRIO B1).
>
> O aluno não tem como alterar o *briefing* quando encontra dificuldades (QUESTIONÁRIO A1).

O *briefing* nas práticas projetuais é o que define todo o direcionamento do projeto, visto que é por meio dele que se tem a real dimensão dos desejos, necessidades e expectativas do cliente em relação àquele trabalho contratado. Quando o cliente é idealizado ou seu perfil é criado pelo próprio aluno sozinho ou em conjunto com o professor, por exemplo, percebe-se, pelos depoimentos dos docentes, que há uma tendência por parte dos alunos em manipular esse *briefing*, para conseguirem apresentar propostas de solução projetuais mais fáceis ou dentro do que planejaram.

> Os alunos demonstram ter a consciência de que o trabalho para o cliente fictício possibilita manipulação das informações de projeto visando facilitar o processo ao longo do seu desenvolvimento. Essa consciência não impediu que alguns alunos ajustassem o *briefing* para adequação das informações de contexto de projeto ao que desejava fazer (QUESTIONÁRIO C1).
>
> Acho benéfico por aproximar a vivência do aluno à realidade profissional e fazê-lo perceber que, muitas vezes, não é possível "ajustar" ou "manipular' o *briefing* (quando os próprios alunos o criam) ou quando as dificuldades projetuais aparecem ao longo do processo (QUESTIONÁRIO A4).

Percebe-se que a coleta de informações para desenvolvimento do projeto não passa apenas pelo que o cliente declara expressamente no *briefing*, mas passa pelas percepções que o aluno adquire quando entra em contato direto com o cliente, o que tem conexão com a segunda categoria de análise, a das "habilidades desenvolvidas pelos alunos" que tendem a ser trabalhadas e melhoradas, quais sejam, a de percepção, observação e entendimento do público para o qual projeta; o exercício da fala e postura profissional perante o cliente e a maneira pela qual pode realizar a apresentação de resultados de projeto.

> É importante para melhor entendimento do público que busca ou pode buscar o profissional no mercado (QUESTIONÁRIO A11).
>
> Apesar de não utilizar este método, acredito que isso possa dar ao aluno a oportunidade de elaborar um roteiro de entrevistas, perceber o estilo do cliente, ter contato, praticar a fala e postura diante do cliente e, talvez, praticar melhor a elaboração de um *briefing* mais próximo de uma realidade (QUESTIONÁRIO A4).
>
> Os casos reais são significativos porque o aluno vivencia com maior profundidade as problemáticas da prática de projetos: percebe-se melhor o usuário, suas demandas, bem como a questão/problema projetual, por isso, os interpretam de maneira mais significativa e verdadeira. (QUESTIONÁRIO A10).

O fato de haver um cliente real leva inevitavelmente a um *feedback* de sua parte para com quem projeta e, de maneira geral, os professores julgam que isso é algo positivo para o processo de ensino-aprendizagem do aluno de prática projetual.

> A manifestação do usuário é muito importante na apresentação do aluno ao final do projeto (QUESTIONÁRIO A13).
>
> O contato com contextos reais propicia o exercício da coleta de informações, tanto de *briefing* quanto de f*eedback*, estimulando (motivando) o desenvolvimento do trabalho (QUESTIONÁRIO C1).

Apesar de a palavra "motivação" não ter sido destaque por repetição, na nuvem de palavras, foi ideia bastante trabalhada (ou insinuada) pelos professores em suas respostas. Pode-se perceber que essa é uma preocupação constante dos professores, que compreendem, de maneira geral, que o aprendizado é facilitado quando há motivação e interesse por parte dos alunos:

> De um modo geral, a proximidade com a realidade motiva os estudantes (QUESTIONÁRIO C3).
>
> Quando o aluno se depara com situações reais, o projeto se torna mais desafiador e mais palpável (QUESTIONÁRIO B4).

> Os alunos se mostram mais motivados e interessados em experiências reais, contribuindo para a formação e prática profissional (QUESTIONÁRIO A2).
>
> Conhecer o local é muito mais valioso para o aluno do que simplesmente ver os projetos (QUESTIONÁRIO A13).

A melhor compreensão do processo e metodologia projetual por parte dos alunos é uma das habilidades exercitadas pelos alunos, proporcionada pelo desenvolvimento de projetos com clientes/usuários reais destacadas pelos professores.

> O *feedback* de um cliente real somado às orientações dos docentes contribui para o entendimento ampliado do processo que soma questões de mercado e implementação com orientações técnicas e criativas (QUESTIONÁRIO A9).
>
> Mais do que o aluno se beneficiar da vivência real, é a experiência do processo e o uso de ferramentas para atingir o resultado que agregam valor a essa experiência (QUESTIONÁRIO A6).

Outra habilidade trabalhada e também já citada é a melhora em sua percepção e o desenvolvimento da escuta do cliente e de suas demandas; a melhora na percepção da relação do usuário com o ambiente que sofrerá a intervenção:

> Nesse caso há uma melhor percepção da relação pessoa-ambiente e das demandas do projeto, assim como melhor percepção espacial (QUESTIONÁRIO C2).
>
> O aluno poderá, nesse caso, desenvolver as capacidades de observação, de fazer perguntas e de compreender o espaço a ser projetado; exercitar a escuta do cliente [...] (QUESTIONÁRIO C3).
>
> É maravilhoso poder contar com a participação do cliente no processo; é um aprendizado importantíssimo para o aluno: ele exercita o diálogo, a capacidade de apresentação, de discussão, de entender que o cliente também deve ser ouvido para as decisões de projeto, de discutir com o cliente as soluções, de aceitar que, muitas vezes, o cliente não vai aceitar o que ele propõe... são muitos os benefícios (QUESTIONÁRIO C1).

Outras habilidades desenvolvidas pelos alunos ao lidar com usuários reais são a empatia, a autonomia, a habilidade de comunicação, a resolução de conflitos, conforme trecho destacado abaixo:

> Uma questão benéfica é o exercício de investigação frente a um cenário real que exige empatia e autonomia dos discentes. As “respostas” não estão dadas, elas serão descobertas. Nesse ponto, são trabalhados o caráter investigativo e o tato social para lidar com pessoas e situações reais. Nos projetos em que há validação do cliente, é possível exercitar competências de comunicação, vendas e até mesmo resolução de conflitos (QUESTIONÁRIO A9).

Ao se falar sobre a terceira categoria de análise, qual seja, a do “Mercado e prática profissional”, obteve-se algumas colocações interessantes a respeito dos benefícios dessa técnica de ensino-aprendizagem empregada nas disciplinas de prática projetual, tanto relacionadas ao conhecimento do ambiente, suas características e problemas, materiais empregados, etc. Além da coerência entre objetivos dos clientes e os custos totais do projeto e obra.

> Os alunos preferem situações reais (clientes e/ou espaços e/ou público) do que situações fictícias. As situações reais os aproximam muito da real prática profissional de design de interiores. Sentem que realmente estão aprendendo para a vida profissional (QUESTIONÁRIO C1).
>
> O ambiente real oferece a oportunidade de levantamento métrico, melhor percepção de insolação e de ventilação do ambiente a ser trabalhado, bem como dos processos construtivos, suas patologias e materiais empregados, auxiliando o aluno no entendimento de na prática dessas atividades. Quanto aos custos para a implementação, a realidade projetual auxilia em buscar soluções de maior coerência com os recursos de cliente real (QUESTIONÁRIO A10).
>
> A prática projetual aliada a situações reais tangibiliza e aproxima o estudante das situações-problema reais, que irão vivenciar na prática profissional, assim como dá um caráter já de posicionamento profissional para o aluno, com soluções projetuais que de fato atendam às demandas (QUESTIONÁRIO B3).

Em relação a isso, alguns professores até manifestaram a preferência por esse tipo de técnica de ensino-aprendizagem em suas colocações:

> Interessante relatar que quando eu não consigo projetos ou clientes reais, eu faço uma descrição do cenário para que o estudante ache que aquilo é, de fato, real. Costuma funcionar (QUESTIONÁRIO C3).
>
> Gosto que minha sala de aula lide com uma intensa conexão com a vida real e o mercado de trabalho (QUESTIONÁRIO B4).

Os resultados dos questionários aplicados foram analisados com a três instituições em conjunto, pois, pensou-se que a comparação e relação de falas dos diversos professores enriqueceria a análise. Se, porém, fosse avaliada cada instituição separadamente, em nuvem de palavras, pode-se verificar a principal ênfase que os professores de cada instituição preferem dar, no direcionamento de suas aulas, por instituição de ensino superior analisada (FIGURA 21). Observa-se que, no ensino, as IES 1 e 2 tendem a dar mais ênfase ao cliente e as percepções dos alunos em relação a eles. Na IES 1, a palavra método destoou em comparação às demais instituições, nas quais não apareceu em destaque. Na IES 2, as palavras desenvolvimento e processo podem ser entendidas como método, apesar de pouco citado literalmente pelos

professores. Onde a ênfase profissional foi, no entanto, realmente verificada, foi na IES 3, quando aparece no centro da nuvem de palavras, em contraposição com as outras instituições de ensino superior, em que o cliente aparece ao centro.

Figura 21: nuvem de palavras por IES – benefícios da utilização de usuários reais na disciplina de prática projetual.

IES 1 **IES 2** **IES 3**

Fonte: elaborado pela autora.

6.3.2. Desvantagens, limitações e dificuldades, sob o ponto de vista docente, da prática projetual envolvendo clientes/usuários/ambientes reais

Quando perguntados acerca das dificuldades encontradas nas disciplinas de prática projetual a respeito da implementação desse tipo de técnica de ensino-aprendizagem com inclusão de usuários reais em sala de aula, os professores apresentaram considerações diversas.

A dificuldade mais citada foi a de encontrar pessoas dispostas a compartilhar "problemas" e a participar de maneira efetiva ao longo do processo. A articulação de pessoas interessadas com locais adequados para a realização da prática é complexa. Professores afirmaram que nem sempre o cliente real se dispõe a apresentar suas "demandas, problemas ou mesmo expor sua personalidade e desejos. Acanham-se na exposição para pessoas desconhecidas ou mesmo para exposição para dois turnos de alunos" (QUESTIONÁRIO A10), como ocorre em algumas instituições de ensino.

A segunda delas diz respeito aos locais disponíveis para visitação: nem sempre há locais adequados ao tema estudado disponíveis para serem visitados enquanto

determinado assunto está sendo estudado. Também nem sempre todos os alunos têm disponibilidade para visitá-los quando isso é proposto, o que dificulta esse tipo de técnica.

A terceira dificuldade citada é o contexto. Nem sempre o ambiente encontrado ou pessoa disponível possui uma demanda que se encaixa dentro do tema e contexto da disciplina. “Há necessidade do ensino de projetos de vários ambientes, tais como: comerciais, institucionais, residenciais, corporativos, industriais, dentre outros. Os residenciais são os de melhor possibilidade para casos reais” (QUESTIONÁRIO A10).

Outras vezes o “cliente ou espaço real vem colocar poucos desafios. Quando isso ocorre, creio ser prudente o professor intervir de modo a garantir um desafio a mais no aprendizado” (QUESTIONÁRIO B4).

A disponibilidade de professores foi também outro fator dificultador mencionado, uma vez que se há mais de um caso real, como no caso abordado por um professor na resposta ao questionário, “a diversidade de perfis/*briefings* demandam mais do professor no momento da orientação (e nem sempre temos dois professores de prática projetual em sala de aula) – (QUESTIONÁRIO B3).

O tempo disponível para orientação e conclusão da disciplina foi outra questão abordada pelos professores, visto que, principalmente quando os espaços reais são diversos dos residenciais, ou seja, quando normalmente “possuem dimensões físicas ou complexidades muitas vezes não coerentes com a realidade de tempo e projeto para sala de aula, ou mesmo tempo de conclusão de projeto para implementação” (QUESTIONÁRIO A10), o trabalho com eles se torna inviável. O tempo reduzido do curso, de maneira geral, também foi mencionado, visto que, devido a isso, a prática projetual “requer situações mais amplas, em razão de hipóteses futuras e para estimular o uso da criatividade” (QUESTIONÁRIO A4).

Professores, principalmente aqueles que lecionam disciplinas que podem ser consideradas “recortes” da prática projetual, como eles mesmos denominaram, também possuem dificuldades na utilização de usuários reais dentro da disciplina da prática projetual, visto que afirmam considerar esse tipo de técnica mais adequada para aquelas disciplinas que abordam a prática projetual de maneira mais “inteira, completa ou abrangente”, ou seja, quando os alunos “elaboram desde o *layout* até o detalhamento” (QUESTIONÁRIO A4). Isso muitas vezes não acontece nessas disciplinas, devido a sua especificidade e abordagem do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Dois dos quinze professores disseram não ver dificuldades nesse tipo de abordagem da prática projetual, e ressaltaram que entendem ser muito enriquecedora a experiência. Disseram que sempre procuram estimular visita a obras ou locais similares, além da pesquisa de campo.

6.4. Resultados das entrevistas realizadas com os professores dos cursos tecnológicos e do bacharelado em design de ambientes/interiores que realizavam práticas projetuais introduzindo usuários reais em suas práticas

Entre os meses de abril a junho do ano de 2020, já em um cenário de pandemia devido à Covid-19, entrou-se em contato com os professores via e-mail, verificando com eles a sua disponibilidade em participar de uma entrevista por meio digital, visto a impossibilidade de um encontro ao vivo durante esse período extraordinário.

Talvez por ser sido o contato com os professores de maneira virtual, a resposta recebida foi relativamente pequena, ao contrário do que se esperava ao se realizar uma abordagem pessoal, junto a cada professor, explicando a eles sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido e perguntando se aceitavam, ao conhecer o trabalho, serem entrevistados.

Recebeu-se a reposta de sete professores, obtendo, dentre eles, representantes das três instituições de ensino superior analisadas nessa dissertação. Dos sete, um deles não havia respondido ao questionário *on line* enviado aos professores. Os demais todos responderam também ao questionário, o que possibilitou que fossem traçados paralelos entre os assuntos abordados nele e na entrevista.

Buscou-se, com a entrevista, uma ampliação de informações, um melhor entendimento sobre os temas superficialmente abordados no questionário, que foi um primeiro olhar sobre a questão; um direcionador do presente estudo. As questões fechadas realizadas no questionário não permitiam maiores explicações dos professores sobre o porquê de adotarem algumas posturas em sala de aula em relação à prática projetual. A entrevista, com a possibilidade da fala do entrevistado, amplia a possibilidade de coleta de informações relevantes, visto poder o docente expor seu ponto de vista sobre a prática diária do ensino em sala de aula.

Inicialmente foi construído um roteiro de entrevista semiestruturada no qual o objetivo era buscar, junto aos docentes, relatos sobre os diversos temas abordados, relacionados ao usuário. O roteiro, que pode ser visto no Apêndice 4, de maneira

nenhuma pode ser considerado um rol taxativo de perguntas. À medida que as falas dos entrevistados iam acontecendo, a pesquisadora se sentia à vontade para dirimir eventuais dúvidas que surgissem com suas falas e para fazer ponderações e propor reflexões para os docentes ao longo da entrevista. Esse roteiro pode ser considerado, de fato, como balizador, direcionador, das entrevistas, mas não como algo que impossibilitasse qualquer expansão por parte do entrevistado ou da entrevistadora.

A primeira pergunta, que foi: “por que abordar o usuário no ensino da prática projetual?”, tinha o objetivo de coletar informações sobre o que o professor entendia da importância ou não da presença do usuário, de maneira ampla, na prática projetual, sendo ele real ou fictício.

A segunda questão buscou investigar as ferramentas de design utilizadas comumente pelo docente, nas práticas projetuais em design de ambientes, que permitiam, em sua concepção, levar o aluno a uma melhor compreensão do usuário ou cliente para quem projetava. O objetivo desta pergunta era entender por meio de quais ferramentas o professor comumente tenta fazer com que o aluno entenda o usuário, suas aspirações e objetivos em um projeto a ele direcionado.

A terceira pergunta buscou obter do professor um relato, uma descrição de uma prática projetual que já tenha participado e orientado, que envolveu a presença de usuários reais. Buscou-se, com isso, compreender os benefícios e vantagens, assim como as limitações e dificuldades relacionadas ao aprendizado dos alunos quando utilizada esse tipo de técnica de ensino-aprendizagem na prática projetual em design de ambientes.

A quarta pergunta diz respeito às metodologias de projeto mais utilizadas pelos professores em sala de aula. Ela buscava informações sobre os principais métodos e metodologias adotadas pelo professor para o desenvolvimento de trabalhos na disciplina de prática projetual.

A pergunta 5 dizia respeito à prática profissional externa, enquanto designer de ambientes, exercida pelo professor. Se essa prática acontece no dia-a-dia de maneira concomitante ao exercício docente ou se o professor está em regime de dedicação exclusiva à instituição para qual trabalha. Com essa pergunta, buscou-se analisar a possível relação entre a prática docente e a maneira como é exteriorizada em sala de aula, e se essa sofre alguma influência da maneira pela qual o professor se posiciona enquanto profissional de design no mercado.

A sexta e última pergunta da entrevista semiestruturada tratava das diferenças no ensino que podem ser observadas na prática docente em design de ambientes em cursos superiores tecnológicos e em bacharelados. Essa pergunta foi realizada apenas aos docentes que declararam possuir atualmente ou já ter possuído algum vínculo ou experiência em ambas as graduações (bacharelado e tecnólogo). Buscava-se identificar, sob o ponto de vista docente, quais as vantagens e desvantagens de um tipo de ensino em relação ao outro e entender a diferença do ensino da prática projetual nos dois casos, se há algum foco específico ou alguma maneira diferente de lecionar conforme o perfil do curso e como o usuário está inserido nesse contexto.

As entrevistas foram realizadas por meio de aplicativos de videoconferência (*zoom* ou *whatsapp*). Todas elas foram gravadas e, após isso, transcritas, para uma posterior análise.

Com a leitura sistemática das entrevistas transcritas, categorias de análise foram identificadas e, a partir daí, os dados obtidos foram sistematizados, conforme o que se passa abaixo.

6.4.1. Usuário

Sobre o usuário, pode-se observar que os professores entrevistados abordaram o tema por alguns caminhos diferentes.

Alguns o fizeram do ponto de vista histórico, da transição da decoração para o design de ambientes; outros o fizeram partindo de como foi o ensino que experienciaram na faculdade e como entendem o que é o papel do usuário. Mas todos concordaram em um ponto: o de que a atenção ao usuário é a essência do design, sem o qual o design não faz sentido.

Para o entrevistado *Professor 6*, “o usuário é a principal pessoa no processo de construção de uma solução em design na atualidade”. Ele dá esse destaque para a “atualidade” tendo em vista, explicou, a forma como o design se organizou, logo em seu início, com foco na indústria, utilizando-se do funcionalismo moderno enquanto doutrina dominante. Hoje, ressalta o *Professor 6*, “entende-se que não existe esse design que não vá ser para pessoas”.

O *Professor 5* afirma: “o usuário, para nós designers, é o elemento central de tudo aquilo que a gente faz”. O *Professor 4*, ao discorrer sobre o usuário e projeto, afirma que eles são interdependentes:

> usuário e projeto, logicamente, um não existe sem o outro. O usuário é a essência de qualquer projeto. Não só em design de ambientes: em qualquer design. Ele é a essência. Sem ele não tem sentido projetar. Não tem projeto. Não tem sentido. Nós estamos trabalhando para o ser humano. Ele é o essencial. (PROFESSOR 4)

O *Professor 1* entende que todo o trabalho do designer "tem como foco o indivíduo, o usuário, seja do produto, do espaço, da informação. Nesse sentido, o trabalho em prática projetual deve ter como principal foco as demandas, as necessidades, os anseios e as possibilidades do usuário."

O Professor 3 afirma que, em suas duas graduações, tanto na área do design, quanto em outra área correlata, em nenhuma delas, o usuário foi abordado em profundidade. E ele diz que, de quando se formou, até hoje, isso pouco mudou, e a maioria das pessoas começam a projetar sem entender o usuário na profundidade em que ele deveria ser compreendido.

> Eu me formei igual à maioria das pessoas ainda se forma hoje: começam a projetar e esquecem que existe um cliente, um usuário, e passam a decidir, resolver por ele. Fazem as coisas como eles, os projetistas, pensam e gostam. E esse usuário, que é o foco mais importante do trabalho, é deixado de lado. E o que acontece na maioria das vezes com o recém-formado: ele erra! E tem de fazer tudo de novo. E brinco com meus alunos: vocês vão morrer de fome! (risos). Porque pelo mesmo preço, você tem de fazer dez vezes o mesmo projeto! (PROFESSOR 3).

Para o *Professor 3*, "pensar esse usuário, em nossa profissão, é algo importantíssimo!", pois, quanto menos o profissional erra, mais tempo ele ganha para conseguir trabalhar. Ele diz isso ao afirmar que tudo, em nossa profissão, é muito trabalhoso. Além do fato de que, quanto mais o designer erra e o cliente percebe que eles não estão conseguindo se entender, mais o cliente fica insatisfeito, o que dificulta a relação entre profissional e cliente. Ainda mais que algumas coisas envolvem simplesmente gosto, e, nesse ponto, realmente cada pessoa tem um diferente. Com a experiência e o passar dos anos, consegue-se perceber melhor o cliente e atender seus anseios, por mais que sejam discrepantes dos gostos e aspirações de quem projeta, ou daquilo que o profissional acha que é ou não algo belo. O Professor 3 exemplificou ao dizer que um cliente, uma vez, ao contratá-lo para fazer o seu ambiente comercial, mostrou para ele a marca da loja. Por meio da marca, ele, como profissional, já compreendeu o gosto do cliente e, por isso, fez o ambiente da loja com muito rosa, dourado, brilho, etc. Relata o *Professor 3*:

> Se fosse minha loja eu não colocaria isso! Mas eu compreendi o cliente por meio da logomarca que ele me apresentou. Então, com a experiência, a gente fica mais esperto. Mas se a faculdade preparasse melhor o aluno para o entendimento do usuário, os alunos errariam menos e aprenderiam mais rápido, sem a necessidade de muitos anos de experiência (PROFESSOR 3).

O *Professor 2* fez uma digressão sobre a atual interpretação do papel do usuário para o design partindo de um ponto de vista histórico, da transição da decoração para o design de ambientes. Para ele, até meados do século passado, na decoração, não se tinha a preocupação com a pessoa, como há no design. A preocupação maior estava na aparência, no espaço e no conforto desse espaço, de uma maneira genérica. Para ser um decorador era necessário conhecer os estilos decorativos, suas regras, e reproduzi-las em determinados contextos. A partir da metade do século XX, isso começou a mudar e passou-se a ter uma maior preocupação com a pessoa e em como o ambiente pode influenciar a vida dela, seu dia-a-dia, seu bem-estar. Houve, então, um deslocamento do ponto principal do projeto, que deixa de ser a aparência e se volta para a pessoa:

> Uma abordagem de projeto que não considere o usuário não faz sentido pra mim. Não tem como eu ensinar a projetar se não houver para quem se está projetando. Por quê? Porque é essa pessoa que irá determinar o contexto, ela é o ponto fundamental do contexto. Não tem como eu trabalhar com desenvolvimento de projetos em design de interiores sem ter essa pessoa, porque os projetos de design, eles são focados no usuário. Eu continuo projetando espaços: o que eu manipulo são os aspectos materiais, físicos, do ambiente. Só que, agora, eu faço essa manipulação tentando entender a forma como isso vai impactar, influenciar a vida da pessoa a quem o seu uso é destinado. (PROFESSOR 2).

O *Professor 7*, ao discorrer sobre sua formação, oriunda da decoração, afirma que, quando estudou, a maior parte de seus professores, do curso de decoração, eram arquitetos. No curso prevalecia um olhar para a estética maior que para o usuário em si:

> o curso era muito estético; prevalecia muito a beleza. Havia muitas disciplinas que envolviam arte no curso. Isso tudo contribuiu para minha sensibilização, claro. Mas não havia essa preocupação com o usuário, na forma como temos hoje: de se pegar um *briefing* e afunilar, afunilar, até que se compreenda quem é esse usuário para quem se projeta! Eu fiz um caminho de mudança, aos poucos, para essa questão de atenção ao usuário. Mas, na época, não se falava nele! Em *briefing*, então, nunca! (PROFESSOR 7).

Além desse apelo estético, havia também uma preocupação muito grande, como afirma o *Professor 7*, com a representação técnica. Ele relata que aprendeu muita ergonomia, anatomia humana e, sobretudo, dados, representação e detalhamento da arquitetura. “O professor, ele orientava muito a respeito dessa representação e dos dados

relativos à arquitetura. Mas o *briefing*, esse dependia de cada um, individualmente. Da vivência e sensibilização de cada aluno. Cada um levava muito de si para o projeto, pois, o professor, nisso ele não direcionava."

O *Professor 3*, em relação ao que pensa sobre o usuário dentro da disciplina de prática projetual, afirma que não acredita que essa disciplina seja de fato a melhor para ampliar o conhecimento do aluno a respeito do usuário. Para ele, esse assunto talvez devesse ser tratado em uma disciplina de psicologia ou algo que, nesse sentido, ajudasse os alunos a realmente entender o outro:

> Eu não sei te explicar o que seria muito bem essa psicologia da compreensão do outro, que é muito difícil. No dia-a-dia a gente não entende ninguém, a gente briga com os outros porque a gente não consegue entender como foi a vida da pessoa, como a pessoa é ou porque ela está dizendo aquilo; porque está querendo aquilo. A gente já acha que a opinião da gente é que vale (PROFESSOR 3).

6.4.2. Usuário real

Perguntou-se aos professores o que pensavam a respeito do usuário real e, enquanto solicitou-se a descrição de alguma prática que já tivessem orientado com a utilização desse tipo de recurso na disciplina de prática projetual, foi pedido também que relatassem o que de bom houve nesse percurso e o que de problemas enfrentaram com a presença desse usuário.

Inicialmente os professores discorreram sobre esse usuário e o que pensam sobre ele de maneira genérica.

O *Professor 1* demonstra ser bastante adepto a esse tipo de recurso, pois entende que "o estudante deve ter o contato com as realidades dos indivíduos desde o primeiro momento". Dessa forma, ele poderá entender a importância de aprofundar o conhecimento sobre esse usuário.

Ao descrever uma experiência que teve de desenvolver um projeto para um espaço institucional que abrigava idosos em uma prática projetual, o *Professor 2* relata que ao conversar com as pessoas, os funcionários da instituição, que viviam a realidade do espaço e de suas atividades diariamente conheciam profundamente as suas necessidades. Por isso, elas fizeram considerações que mudaram o curso do projeto, como, por exemplo, na escolha de materiais para as camas dos idosos, que deveriam ser de material resistente à água, devido à necessidade constante de higienização desses locais:

> Quando você tem contato com uma pessoa que vive aquilo diariamente você tem ali muito mais informação para projetar com mais chance de assertividade. Porque a pessoa te dá informação de dia-a-dia, de detalhes, que pra mim, é o que faz toda a diferença em projeto: os detalhes. Então essa questão das camas ninguém tinha pensado e nem pensaria se não falassem e tiveram outras tantas [informações para que nos alertaram] que na época a gente via que realmente fazia diferença e por isso a importância desse contato direto com o usuário (PROFESSOR 2).

Por esse motivo, o *Professor 2* manifesta preferências por esse tipo de forma de ensino, tendo em vista que o contato com o usuário real proporciona, em sua opinião, um aprendizado mais amplo e experiências mais ricas no sentido de coleta de informações e contato com o mercado de trabalho. Para ele, a possibilidade de o próprio aluno criar o perfil do cliente para quem projetará não encontra guarida no estilo de ensino que adota para suas aulas.

> Quando o usuário, no meu entendimento, ele existe, ele é de verdade, quando o meu aluno pode ter contato com essa pessoa, entrevistar essa pessoa, observar essa pessoa no ambiente, pra coletar informações além da fala, da entrevista, eu acho que isso é muito mais rico, porque você tem uma proximidade com a prática profissional na vida real. E isso faz mais sentido para o aluno. Ele fica meio que impedido de manipular as informações de projeto, ou pra ser mais fácil pra ele ou pra ele fazer o que ele quiser. Então ele já começa, desde já, desde a faculdade, a pensar com o pé no chão. Que é aquilo, que é assim, que não é pra mim, que é pra outra pessoa. Então quando esse usuário, esse cliente é fictício, no sentido de que é o aluno que inventa tudo, pra mim não faz sentido nenhum. Ou ele trabalha esse *briefing*, esse entendimento dessas necessidades, dessas preferências, dessas rotinas, hábitos da pessoa, do público alvo por meio de pesquisa, ou ele vai pra vida real. A pessoa inventar do nada quem é o cliente, pra mim isso não faz sentido nenhum (PROFESSOR 2).

A partir dessa fala, pode-se desenvolver a hipótese de trabalho com tipos diversos de usuários nas disciplinas de prática projetual em design de ambientes. Contextos de projetos residenciais normalmente são menos complexos em relação ao usuário, partindo-se do pressuposto que se consegue delimitar quem são aqueles que utilizam o espaço de maneira clara e precisa. As residências normalmente são individuais ou unifamiliares e o padrão de comportamento naquele espaço pode ser compreendido com mais facilidade. Todavia, em contextos mais complexos de projetos, em que o cliente, que contrata o profissional de design para realizar o projeto, não é, necessariamente, o usuário do espaço, ou é apenas um de seus usuários, o que acontece comumente em contextos comerciais, institucionais e industriais, a relação entre designer e usuário muda e, dessa maneira, muda também a forma de se investigar sobre ele.

O *Professor 1* exemplifica essa realidade:

> Tenho trabalhado muito com ensino de projeto para espaços institucionais. Então, tem-se os dois perfis: o cliente, que tem uma característica enquanto dono do negócio e usuário; e o outro, da pessoa que se beneficia do espaço, que é também usuário. Nessa perspectiva, entendo que deve haver uma investigação muito extensa, muito aprofundada sobre quem é o usuário (PROFESSOR 1).

E para isso que isso ocorra, as ferramentas e metodologias de design, que serão vistas logo à frente, são muito úteis e utilizadas.

O *Professor 5* entende que "ter o usuário real o processo é realmente uma condição muito mais fidedigna e próxima da projetação". Porém, ele entende que há desafios para se fazer isso, que serão comentados a frente, e que nem sempre esse tipo de técnica de ensino-aprendizagem é a mais adequada ou nem sempre é possível de ser utilizada.

Afirma o *Professor* 5 que, mesmo as práticas que não utilizem do recurso de ter a pessoa física, ali presente, devem considerar a realidade, o que não exclui o entendimento de usuários reais pensados e compreendidos de maneira expandida, conforme descrito a seguir:

> Não apenas entendo o usuário real de maneira simplificada. Compreendo também esse usuário enquanto um ser expandido. Muitas vezes, através até de ferramentas do design, há formas de a gente projetar para o usuário real através de personas, através de pesquisas de públicos. E a gente tendo também a impossibilidade de ter a pessoa física, real, nada impede que, e, aliás, eu até entendo que toda ação de design deve considerar a realidade. É um elemento, assim, necessário para qualquer projetação.
> [...]
> Quando se tem um usuário real envolvido no processo, nós temos um estudo de caso: uma questão mais aplicada à necessidade dele. Mas, de um modo geral, os trabalhos de design, a meu ver, eles precisam privilegiar essa atuação para esse usuário que pertence a um nicho, a um grupo social, eu preciso caracterizá-lo. Porque, se não, se torna uma ação completamente distante e aí ela não vai atender àquilo que é necessário (PROFESSOR 5).

Um exemplo de usuário entendido de maneira expandida pode ser verificado em uma prática projetual em que não havia uma pessoa física, mas, sim, um ser abstrato, porém, real, para o qual os alunos tiveram de desenvolver um ambiente residencial: a cozinha. Os professores responsáveis pela disciplina solicitaram que os alunos investigassem como seria a sociedade daqui a 10 anos e projetassem uma cozinha para esse público, para essa sociedade. O *Professor 4* esclareceu que, com esse exercício, os alunos investigaram como é a sociedade hoje e, com esse entendimento, vislumbraram como ela seria 10 anos à frente. E, a partir daí, como seria esse ambiente, essa cozinha,

adequada a essa sociedade. O *Professor 4* explicou que os resultados obtidos foram totalmente distintos, porém, todos extremamente coerentes: algumas cozinhas muito tecnológicas, outras abordavam o resgate do humano em profundidade. Conforme o *Professor 4*, "os alunos adquiriram um olhar mais significativo de projeto por meio dessa abordagem metaprojetual" e, por que não, do usuário?

O *Professor 6*, apesar das dificuldades e limitações ressaltadas à frente, acredita que a presença do usuário real pode trazer momentos interessantes para o aprendizado na prática projetual. Para ele além do fato de, ao se ter um usuário real, ele trazer questões reais para o aprendizado e vivência do aluno como um depoimento real, uma vida real e situações-conflito reais, há, nesse caso, uma mutabilidade e uma dinâmica que não pode ser oferecida ao aluno quando o professor chega com uma demanda definida. Ressalta o entrevistado que, muitas vezes, a pessoa busca o serviço do designer, mas não necessariamente sabe que tipo de solução que ela quer ter. Muitas vezes não possui clareza sequer para compreender o que, para ela, é mais urgente enquanto demanda de acordo com suas necessidades. Ele exemplifica:

> O cliente pode te pedir pra fazer o seu quarto, mas ele precisaria, na verdade, é de uma sala, inicialmente, por exemplo. Aquele problema era mais latente. E quando a gente trabalha com um usuário fictício isso não vai acontecer, porque eu já tenho uma demanda e a demanda vai ser a realidade: não há o que investigar. Não tenho algo vivo, ali, para me oferecer outras realidades, outras situações (PROFESSOR 6).

Portanto, acredita o *Professor 6* que é importante para o aluno, é um crescimento para eles, poder fazer esse diagnóstico com mais clareza e identificar que, dentro daquela demanda inicial, pode haver outras questões que devem ser trabalhadas.

O exemplo acima foi citado dentro de um contexto residencial. Porém, em um contexto institucional, comercial ou industrial, quando está envolvida uma pessoa jurídica (PJ), essa mutabilidade fica mais evidente, visto que essa PJ

> pode ser adquirida por outra, pode ser vendida, tem cargos que se alteram, tem posições que se alteram; há legislação que entra em vigor ou que sai, isso vai mudar completamente a dinâmica daquela realidade. Então, eu acho que é extremamente importante ter essas pessoas reais no processo. Além, é claro, um ponto que eu entendo como muito importante, que é a aproximação da academia com o mercado (PROFESSOR 6).

6.4.2.1. Usuário Real: benefícios e problemas

O *Professor 7* pôde discorrer sobre o que acreditava ser uma vantagem da presença do usuário real no processo de ensino-aprendizagem da prática projetual em

design de ambientes, quando compara sua própria experiência enquanto aluno, na graduação. Ele afirma que seu primeiro contato efetivo com o usuário real na prática projetual foi quando teve a oportunidade de desenvolver, no trabalho final de graduação, um projeto para uma clínica de ortopedia e fisioterapia no interior de Minas Gerais. Ele acredita que esse contato real possibilitou a ele um despertar para a complexidade e para o grau de responsabilidade na elaboração de um projeto que seria, de fato, implementado. Descreve que, em sua pesquisa para a criação do projeto, visitou os lugares, entrevistou e conversou com pessoas envolvidas, fez um caderno de levantamento, fez observações *in loco* e se atentou para a questão do usuário. Então, ele, enquanto aluno, na época, considera que, nesse trabalho, desenvolveu seu primeiro *briefing*, mesmo não tendo dimensão disso. Relata que o trabalho que desenvolveu, nesse TCC, foi diferente de tudo que havia feito na graduação, uma vez que eles não viam nenhum projeto acontecer de verdade. E, com esse, seria diferente.

Durante o processo de transição de professores da instituição de ensino a que se vinculava, o *Professor 7* relata que, à medida que os professores mais velhos, arquitetos, foram se aposentando e, em seu lugar, assumiram os novos professores que eram ou designers ou ainda arquitetos, porém, com mentalidade mais aberta, flexível, ele observou que houve uma maior tendência de tentar aproximar a prática projetual de cenários e pessoas reais. Pelo menos em algum tema, de uma das práticas do semestre. Não que tenha sido uma transição sem conflitos:

> Lembro que duas professoras foram auxiliar um professor arquiteto em uma disciplina de projeto e elas ousaram em trazer o usuário para dentro de sala de aula. Elas tiveram de enfrentar o professor por causa disso. Isso foi antes dos anos 2000. Mas essas foram as primeiras práticas assim (PROFESSOR 7).

Ao descreverem práticas projetuais que orientaram em suas disciplinas e nas quais havia um usuário real envolvido, os professores relataram os pontos positivos e os negativos que enfrentaram nesse processo.

O *Professor 1* relatou que na última prática em que havia orientado nesse sentido, fizeram contato com um empresário do setor moveleiro de Belo Horizonte. Ele ofereceu um dia de visita no *show room* de seu estabelecimento comercial, no qual a gerente do local os recebeu e explicou sobre os produtos e contou a história da loja. Em outra ocasião, o empresário foi até a sala de aula e os alunos tiveram a oportunidade de

preparar perguntas para ele. Os alunos deveriam projetar um *stand* de feira para seu negócio.

Para o *Professor 1*, o ponto positivo desse contato foi o fato de os alunos trabalharem em contato com o empresário, que pôde explicar os propósitos e a realidade de seu negócio, além de expor o que ele esperava de resultado ao buscar o trabalho de designers. Então, o *Professor 1* relata que os alunos se envolveram com o projeto de uma maneira diferenciada: "o entusiasmo do estudante é muito diferente quando a gente trabalha com um cliente real". Porém, como ponto negativo, não dessa experiência em si, que o *Professor 1* avalia ter sido de forma geral muito positiva, mas do fato de se trabalhar com usuários reais: é difícil conseguir pessoas que se disponibilizem em ir à faculdade auxiliar os professores nesse sentido; porque "não bastaria só o contato parcial. Tem de ser o contato integral, assim como acontece na realidade projetual" para o aprendizado ser efetivo.

O *Professor 3* relatou uma experiência em que ele próprio foi o cliente de uma turma que não o conhecia ainda. Ele acha que foi bom o fato de ter um cliente para entrevistar, perguntar, mesmo que a turma soubesse que ele era o professor e que, no final, o que havia era uma simulação da realidade. A presença de alguém de fora, que oferecesse a eles a oportunidade de buscar informações foi muito interessante. No sentido do que julga terem sido pontos negativos, foi o de que, por ele ser profissional da área do design, os alunos faziam perguntas e ele respondia de uma maneira muito mais completa do que aquilo que eles realmente queriam saber. "Eu tentava ajudá-los. Então, uma pessoa, um cliente, da área, é muito melhor. Porque normalmente um cliente que não é da área não vai falar nem um terço do que você está querendo ouvir. Eles são objetivos e uma pessoa, um cliente da área, vai falar muito mais coisa".

O *Professor 6* relatou um fato, também nesse sentido, de quando se tem um cliente que é designer ou arquiteto. A turma estava desenvolvendo um projeto para uma empresa que tinha um formato muito próximo de *start ups*, mas que tinha um olhar muito direcionado para a estratégia, para o negócio, ainda que fosse um negócio social. A cliente, dona do negócio, era designer. Portanto, relata o *Professor 6* que "ela chegou com aquele *briefing* perfeito, todo amarrado: eu preciso disso, eu tenho essa questão de acessibilidade, isso, isso e aquilo. Então os alunos ficaram até um pouco assustados: meu Deus! Que tanto de informação é essa que eu preciso coletar!?"

Em uma ocasião diferente, ainda o *Professor 6*, ao trabalhar com a turma um projeto para outro negócio social, teve uma cliente que nunca havia tido contato nenhum

com o design. “Ela chegou contando a vida! (risos) E os alunos ficaram perdidos: e aí? De tudo isso que ela está falando, o que é importante? Como eu sistematizo isso e transformo isso em processo?”. Nesse ponto, o *Professor 6* afirma que a presença dos professores em sala de aula foi essencial para direcionar a atenção dos alunos ao que era importante no momento da fala do cliente, seja para chamar atenção aos pontos primordiais, como para correlacionar alguns gostos da cliente com possibilidades ou não de compatibilização com as normas técnicas de projeto, e outros detalhes envolvendo materiais, etc.

Essas duas realidades, portanto, vão acontecer na prática projetual cotidiana e são interessantes para o aluno vivenciá-las ainda em sala de aula. Os professores devem, porém, auxiliar durante todo o processo, para que os alunos não se sintam sozinhos e consigam conectar as informações para transformá-las em processo e decisões projetuais (PROFESSOR 6).

O *Professor 3* também abordou em seu depoimento essa dificuldade de fala e entendimento dos clientes reais, o que pode ser um pouco confuso para o aluno que está começando a ter contato com o universo projetual:

> As pessoas criam, muitas vezes, umas máscaras. O cliente também confunde muito o projetista, porque às vezes não fala a realidade, não fala o que quer realmente. Às vezes tem vergonha. Eu pergunto assim, pro casal: vocês querem dois chuveiros no banheiro? Um olha pro outro e fica com vergonha de falar que quer. Então é uma coisa assim: eles não falam o que querem, mesmo você insistindo, você tem de “adivinhar” (entre aspas). (PROFESSOR 3).

O *Professor 2* exemplificou uma prática que realizou na primeira disciplina de projeto dos alunos, que era voltada para os ambientes residenciais. Esse Professor afirma que tenta trabalhar sempre com um cliente real e, quando não é possível, cria elementos para que esse contexto seja o mais próximo do real possível. Portanto, dentro da temática indígena, que foi a proposta de trabalho para essa turma a que se referia, tentou criar um ambiente mais real possível para que essa prática acontecesse. Os alunos deveriam criar um *loft* para um cliente, dentro dessa proposta. O ambiente escolhido para abrigar o *loft* foi a biblioteca da faculdade. Logo, os alunos deveriam fazer o levantamento do espaço da biblioteca e transformá-lo em *loft*, para o cliente. Este, por sua vez, foi um professor que era especializado no tema, tendo dedicado sua pós-graduação a compreender a cultura indígena.

Em relação ao levantamento realizado em um ambiente real, o Professor 2 destaca alguns pontos positivos:

> A gente trabalhou com os alunos a questão de levantamento métrico e fotográfico do espaço e eles passaram essa planta pro AutoCAD e trabalharam em cima do ambiente real. Isso foi legal porque eles tiveram a experiência de fazer um levantamento e eles puderam voltar ao espaço toda hora que eles precisaram de alguma informação. Isso é bom porque eles vão treinando. Na vida real, muitas vezes é difícil voltar para ver um detalhe. E com isso eles começaram a aprender o que era importante de ser observado em um levantamento (PROFESSOR 2).

Em relação ao cliente real, explica o *Professor 2* que, inicialmente, o convidado foi à sala de aula, os alunos prepararam uma série de questionamentos para ele. Ele foi muito solícito e deu uma aula sobre a temática indígena e de como se apropriar dessas ideias e aplicá-las no design de ambientes/interiores, o que poderia ser considerado ético ou não em termos de apropriação cultural. Os alunos tentaram entender esse cliente, buscando, além do contato inicial, compreendê-lo por meio de redes sociais e outros lugares em que a figura do cliente estava exposta. Relata o Professor 2:

> Eles [os alunos] tentaram conhecer quem era esse cliente real e projetar <u>para ele</u> (grifo nosso, pela ênfase da fala). E isso foi muito legal, principalmente pelo cliente convidado ser uma pessoa acessível e que teve muita paciência com os alunos, porque eles também estão aprendendo uma postura profissional. Às vezes eles fazem uma pergunta pro cliente que não é muito adequada ou que é muito grosseira e invade demais a privacidade da pessoa. Aí, na nossa frente [dos professores], a gente vai ponderando essas coisas (PROFESSOR 2).

O *Professor 4* exemplificou uma prática projetual que envolveu um ambiente e um cliente real. Os alunos projetaram o ambiente para um restaurante, o que envolveu a parte de alimentação aberta ao público e a de trabalho, exclusiva para os funcionários: a cozinha industrial. Para ele a experiência foi muito positiva devido ao fato de esse projeto ter aliado o que eles estavam estudando, na teoria, com a visita e o projeto de um ambiente real dentro da mesma temática. Para o *Professor 4*, o aluno fica muito mais atento e o trabalho fica muito mais real quando envolve um usuário e um ambiente real:

> Os alunos foram lá, fizeram o levantamento, a diretora do restaurante falou o que, para eles, significava a alimentação, quais eram as áreas de alimentação, os setores do cliente, o que ela queria, qual era o conceito deles. Então foi positivo porque o aluno conheceu o que é uma cozinha industrial, porque ele foi visitar uma. Não tem jeito de a gente falar em cozinha industrial sem fazer uma visita: fica muito simplório. Esse cliente real foi positivo por causa disso: porque tem áreas do design que precisam da vivência do espaço. E não é fácil isso. Pro aluno, por exemplo, se ele for fazer um projeto desses depois

> de formado, não é fácil fazer visitas numa cozinha industrial. Então, esse projeto, que era real, foi importante para o aluno enquanto teoria e enquanto prática, lógico. Mas, nesse caso, a teoria também foi muito positiva (PROFESSOR 4).

A dificuldade relatada pelo *Professor 4* foi, na realidade, uma dificuldade genérica para esse tipo de abordagem de conteúdo, envolvendo usuários e ambientes reais. Não especificamente uma dificuldade nessa experiência em si. Para ele, conciliar o que está acontecendo em sala de aula com uma experiência prática externa, nem sempre é possível, tendo em vista a gama variada de assuntos que devem ser abordados nesse tipo de disciplina, como é a prática projetual. Ainda mais quando se tenta abordar assuntos muito atuais, que estão em voga no momento, no mundo do design de ambientes. E exemplificou:

> O ponto negativo é exatamente encontrar possibilidade para isso, porque nem sempre a gente consegue trazer essas situações reais para a sala de aula. Às vezes, trazer o que está acontecendo, o contexto do mundo, para a sala de aula e associar com o usuário real é um pouco complicado. Mas, se a gente não abordar esses temas, a coisa perde o significado também. Porque o aluno precisa entender o que está acontecendo na atualidade para perceber esses conteúdos na prática de projeto. Por exemplo, no contexto atual, que está exigindo d'a gente um olhar mais apurado para o idoso, nós estamos nesse contexto. Muitas vezes eu não consigo um ambiente real, nem um usuário idoso, para estar lá, para poder falar sobre esse assunto. Mas eu não posso deixar de falar desse assunto, não posso deixar de dar esses ambientes, não posso deixar de falar desse conteúdo, não posso deixar esse tema de lado. Então, não dá pra ser tão real. Ou dá pra ser real, mas eu não consigo levar o usuário para falar sobre o assunto. E o aluno tem de investigar. As dificuldades são essas (PROFESSOR 4).

Sobre a dificuldade de se alcançar um resultado coeso na prática projetual desenvolvida com um ambiente e cliente real, o *Professor 2* compartilhou uma experiência: após a fase de *briefing*, mapeamento funcional, conceituação e geração de alternativas que a turma realizou para o espaço institucional em que trabalhavam, ela foi dividida em grupos para que, cada um deles projetasse um ou dois ambientes específicos. Essa medida foi necessária para que o espaço trabalhado, muito grande e complexo, pudesse ter o projeto concluído dentro do tempo da disciplina de prática projetual. Isso, porém, trouxe consequências negativas para o resultado final do projeto, que, na opinião do *Professor 2*, pareceu uma "colcha de retalhos" visto que, mesmo todos trabalhando com o mesmo conceito de design, as hipóteses de tradução e materialização desse conceito são muito variadas. E isso, para ele, é inerente ao processo de design: "no design isso é maravilhoso! Você não tem uma única solução. Pensando agora, acredito que foi inocência da minha parte achar que seria um projeto

coeso, porque não tem como ser. É diverso! São muitas possibilidades" (PROFESSOR 2). Por isso, ele descreve esse fato como um problema da solução projetual trabalhada nesses moldes, com a turma dividida, e, para que o projeto pudesse ser entregue e executado de fato pela instituição em que foi desenvolvido, houve necessidade de continuação do mesmo, para uniformização de soluções dos diversos ambientes, antes da entrega final à instituição, o que se deu em um projeto de extensão, dentro da universidade.

6.4.2.2. Usuário real: aproximação com o mercado de trabalho

O *Professor 5* entende que há ganhos e perdas com a presença do usuário real em práticas projetuais nas disciplinas da graduação. Ele entende que há um fator positivo, que é a aproximação do aluno com o que ele vai viver no mercado de trabalho, além do fato de se ter um direcionamento maior na realização das atividades: "eu tenho um cliente: ele é porta-voz de suas necessidades. Tenho um local: onde é feita a visita. Isso se aproxima muito do que os alunos vão viver na prática profissional" (PROFESSOR 5). Todavia, para o mesmo Professor, esse direcionamento é bom apenas até certo ponto, tendo em vista que a prática projetual pode ter a possibilidade de abordar o design de maneiras diferentes. E ele diz isso se referindo principalmente ao olhar metaprojetual, que acredita que seja muito benéfico para o desenvolvimento de inúmeras habilidades do aluno e que amplia as possibilidades de entrega do serviço de design:

> Ao mesmo tempo eu percebo que as atividades, principalmente as metaprojetuais, que são aquelas em que o aluno se envolve no olhar para sociedade, elege o problema e começa a pensar o design por esse problema, eu entendo que isso traz um potencial empreendedor, proativo e de entendimento de um design que não está pronto. Isso em termos pedagógicos e de aprendizado é muito rico. Esse aluno é capaz de ser um agente que enxerga a sociedade e identifica como o design pode responder às demandas que essa sociedade lança. Aí a gente começa a formar um profissional que não é o funcionário do escritório tal, ou ele não vai ser aquele designer que vai trabalhar dentro de um fluxo que já existe ao longo de muitos anos. A gente entende um protagonismo. Acho que essa é a palavra. O metaprojeto tem nos ajudado muito a desenvolver esse olhar protagonista do design. Do designer.
> [...]
> Há um método que auxilia. É diferente de a gente dar um cliente prontinho, e vamos desenvolver o projeto porque a situação é essa. Aí eu acho que limita também, porque nesse caso a gente vai ter uma solução, talvez, que seja bem reducionista. Que são alguns modelos em que eu, por exemplo, fui formado dentro de modelos assim, em que a gente já tinha ali um cliente definido. Muitas vezes um cliente fictício definido, então era muito limitante (PROFESSOR 5).

O *Professor 6* acredita que essa aproximação da academia com o mercado de trabalho é benéfica, uma vez que existe uma lacuna nesse espaço. Não só no design, mas em quase todas as áreas do conhecimento. “A gente escuta com frequência os alunos dizerem: mas no meu estágio é diferente! Na vida real é diferente! E obviamente que vai ser, porque na academia o que temos são situações mais estáveis” (PROFESSOR 6). A presença de um usuário real pode trazer alterações e mudanças que conferem uma dinâmica maior ao processo. Quando se levam usuários reais para práticas dentro da faculdade, também é comum escutar: “–‘Nossa, professor! Ele mudou a demanda!’ Ora, isso é uma situação real de mercado. Pode acontecer. Seu prazo vai diminuir, como você vai negociar isso? Se fosse uma situação de orçamento, como seu orçamento seria impactado?” (PROFESSOR 6).

6.4.2.3. Usuário real: *feedback* real

Um dos fatos comentados com frequência foi o *feedback* recebido pelo aluno nos casos que tiveram usuários reais envolvidos no processo. Em alguns casos o *feedback* fluiu com naturalidade. Em outros, houve dificuldade de se ter o usuário presente no momento de apresentações e correções de trabalhos. Em outros, nem houve *feedback* externo; apenas dos professores, devido a problemas de entendimento ao longo do processo.

Os professores que abordaram o tema e tiveram facilidade com o retorno do cliente, relataram o seguinte:

O *Professor 2*, ao exemplificar sobre um trabalho realizado, disse que, no dia da apresentação final, o cliente estava presente e foi de mesa em mesa assistir à apresentação de cada trabalho, enquanto fazia as colocações sobre o que realmente o atenderia em suas necessidades, suas preferências. No que ele não se via, ele não poupou os alunos: “lógico que ele falou com educação, com cuidado. Mas os alunos ouviram críticas, tanto as positivas, quanto as negativas” (PROFESSOR 2).

No entanto, ao exemplificar o *feedback* oferecido por outros clientes reais em um projeto desenvolvido junto a alunos na prática projetual, o *Professor 2* relata que, por não terem nenhuma noção de design, os clientes simplesmente disseram que “gostaram de tudo”. Todavia ele, enquanto professor, entendia que havia pontos na solução projetual dos alunos que poderiam ser melhorados e seria interessante se eles tivessem ouvido isso do cliente no momento da apresentação. Nessa situação, o *feedback* real não contribuiu muito com o aprendizado do aluno.

O *Professor 4* afirma que esse contato com o usuário real foi muito importante, uma vez que, além de o aluno ter de trabalhar realmente de acordo com o que o usuário pediu, o "usuário volta para escolher o projeto. Então o aluno fica muito mais atento, por saber que será avaliado pelo próprio cliente" (PROFESSOR 4).

O *Professor 6* afirma que a experiência do *feedback* real foi positiva porque os alunos ficaram atentos às principais dúvidas dos clientes. Viabilidade e identidade foram os temas mais abordados por estes durante a apresentação dos alunos. Eles perceberam que era importante saber determinar uma faixa de gastos para o cliente, porque essa foi uma das perguntas que eles mais ouviram: "quanto eu vou gastar para fazer isso?". E a maioria deles ainda estava completamente perdida nesse sentido.

Na oportunidade em que uma designer foi a cliente da turma e assistiu às apresentações, ela fez considerações no sentido de falta de criatividade e identidade nos projetos, o que fez com que os alunos compreendessem o valor e a importância do processo de criação:

> quando foi uma designer a cliente, ela falou: "- gente, Ok. Tá muito legal o que vocês estão me apresentando, mas eu encontro isso em qualquer aba do *pinterest*. O que eu vejo de conexão aí? O que vocês criaram a partir do que eu falei?" Então, serviu pra mostrar pra eles também, que a solução de design é muito mais do que a junção daquelas necessidades. Eu entendo que isso existe, eu entendo que isso é importante, mas cadê a criatividade, cadê o processo? Então os alunos passaram a se perguntar sobre como eles conseguem trazer uma essência, um conceito, como isso fica mais evidente nos projetos. Isso foi interessante (PROFESSOR 6).

Houve, porém, casos de *feedback* frustrado, ou outros em que ele não ocorreu, como relatado a seguir:

Em um exemplo citado pelo *Professor 3*, o usuário convidado a participar da prática se recusou a participar da correção dos trabalhos, por gastar tempo e, de certa forma, ser trabalhoso. Ao final, os próprios professores da disciplina fizeram as correções, dentro do contexto das demandas do cliente, mas isso foi um pouco frustrante tanto para o professor, que teve de imaginar uma possível forma de avaliar do cliente, como para os alunos, que não tiveram o cliente na apresentação final, como era esperado. Esse Professor chegou a pensar uma forma de ser possível que isso funcionasse melhor: "se a escola remunerasse, essa pessoa poderia estar presente em todas as aulas. Poderia até ser um aluno, de um período um pouco mais a frente, uma espécie de monitor nas aulas. Porque o voluntário se compromete, mas não tem muita disponibilidade normalmente" (PROFESSOR 3). Apesar desse problema e de o

Professor 3 ter relatado o fato de que, para os alunos, fica um pouco evidente que um cliente convidado não é exatamente um cliente real, mas sim uma espécie de "teatro, porque ninguém vai a uma escola pedir um projeto pra 50 alunos!", eles tiveram de seguir o que cliente pediu; pensar como aquele projeto poderia ser realizado de maneira que aquele cliente ficasse satisfeito. Por isso, apesar do *feedback* frustrado, o Professor 3 ainda classificou a experiência como tendo seus pontos positivos: "valeu, porque eles enxergaram, naquele momento, com o cliente lá na frente, eles tiveram a certeza de que estavam projetando para essa pessoa. A personalidade de cada um deve estar no trabalho, mas o cliente deve ser sempre atendido!".

O Professor 7, além de relatar os problemas enfrentados ao longo do processo com o usuário selecionado para a realização da prática projetual, que envolvia um empresário do ramo da moda, do bairro Prado – BH, o fato de durante o processo o cliente ficar com certo receio de expor a loja e de admitir os eventuais problemas encontrados pelos alunos, também ficou receoso em relação à cópia de peças por ele criadas (por isso ser muito comum no ramo da moda) e, por esse motivo, acabou criando muitos obstáculos para o desenvolvimento do projeto, além de não aceitar muitas sugestões e se recusar a acompanhar as apresentações finais, tendo em vista o tempo que seria por ele despendido para tanto. Relata o *Professor 7* que, nesse caso, os alunos concluíram o trabalho como se esse usuário fosse de fato fictício e somente receberam *feedback* dos professores. O usuário não voltou para ver o resultado, nem opinar a respeito do que foi desenvolvido. O mesmo Professor passou por experiência parecida ao desenvolver um trabalho com os alunos em uma fábrica de calçados. A princípio os gerentes foram muito solícitos, mas, quando perceberam o grau de detalhe com que o designer trabalha para realizar um projeto, se assustaram e começaram a esconder informações, com receio de problemas de segurança no trabalho e com eventuais processos na Justiça do Trabalho e denúncias ao MPT. Por isso, também não houve *feedback*: os donos da fábrica se desinteressaram quando viram os eventuais problemas a que poderiam estar sujeitos, por não poder confiar, talvez, na discrição do grupo de alunos que estava visitando a fábrica. No entanto, para os dois casos, o *Professor 7* alega que também houve vantagens: os alunos puderam conhecer uma fábrica de sapatos por dentro e tiveram contato com o universo da moda e um ambiente real para fazer medições, etc.

6.4.2.4. Usuário real e a criatividade do aluno

"Eu acredito que, quando há um usuário real envolvido, compromete muito a criatividade do aluno!" (PROFESSOR 7). O *Professor 7* justifica essa fala por entender que, precipuamente nas primeiras disciplinas de prática projetual, quando o aluno pode ser mais livre, a presença do usuário real, com um *briefing* hermético e uma série de restrições, principalmente orçamentárias, pode comprometer a criatividade do aluno. Por esse motivo, ele prefere trabalhar as demandas propostas para a prática em sala de aula com situações que sejam baseadas em situações reais, mas com um *briefing* adaptado, para trazer mais liberdade e não conter a criatividade do aluno.

> Nas primeiras práticas, a gente pode estimular o aluno a ser criativo. Trazer tanta realidade, tanta dificuldade... Assim, são tantas observações e detalhes que, no início, podem até entristecer o aluno. Desanimá-lo. É bom ele saber que o mercado é difícil, mas eu sinto que é bom ele ser livre também (PROFESSOR 7).

O *Professor 6*, ao ser questionado sobre a criatividade e se ela independe da presença de um usuário real na disciplina de prática projetual, disse entender a criatividade como "a resposta da segurança do aluno em relação ao processo". Ele, então, responde com base em sua experiência em sala de aula que,

> aqueles alunos que sentiam segurança no processo, que se dedicavam à criação de um conceito, imergiam naquela realidade e, ao mesmo tempo, traziam referências que saíam daquela realidade, que dialogavam muito mais com a essência e com o sentido, quando eles chegavam numa situação de entrevista e o cliente falava "eu quero um caixote de madeira", eles não vinham com uma geração de alternativas, desenhando um caixote de madeira. Eles vinham com a ideia: "como eu consigo pensar nisso em relação ao conceito?". Era um processo muito mais fluido. E eles tinham respostas extremamente criativas. Ao contrário, aquele aluno que tinha uma desconfiança ou insegurança no processo, quando o cliente falava: "eu quero um caixote de madeira", ele simplesmente desconsiderava tudo aquilo que ele havia desenhado e colocava o caixote de madeira. Então, não sei. Pensando nisso agora, eu até talvez valide a ideia de que na primeira prática é melhor que eles trabalhem com um cliente fictício, porque eles vão conseguir experimentar todo aquele processo, ter mais segurança, pra depois conseguir conversar com o usuário real e acreditar naquele processo que eles estão fazendo (PROFESSOR 6).

O *Professor 4* define a criatividade como a "desconstrução de alguns conceitos para a construção de outros; é o momento em que se começa a sair um pouco de alguns paradigmas para poder trilhar outros olhares; é ver o mundo de uma maneira diversa daquela comum, que está sendo percebida". Portanto, para ele, a presença do usuário real não interfere nisso diretamente. Ele acredita que o que vai interferir na criatividade do aluno é a sua maturidade. Portanto, o aluno iniciante na prática projetual não tem

ainda a criatividade desenvolvida a ponto de conseguir extrapolar uma solução projetual com ousadia.

> O aluno, quando está iniciando na prática projetual, ele fica muito medroso! Ele tem medo de ousar. Mas não sabe sequer projetar ainda. Ousar, piorou! Se o usuário real estiver com ele, ele vai ficar mais tenso. Vai querer propor novas ideias, novos olhares. E pra ser criativo é necessário esse desenvolvimento. Tem-se que desenvolver esses conteúdos para que se perceba qual é o modelo, para assim poder sair do modelo (PROFESSOR 4).

O *Professor 5* pensa um pouco diferente sobre a presença do usuário real na prática projetual em relação à possível interferência na criatividade do aluno: para ele o discurso utilizado para questionar a sua presença, que geralmente envolve a limitação de recursos financeiros, e que essa limitação pode interferir na criatividade do aluno não faz sentido, uma vez que ele entende que

> é exatamente nesse tipo de situação que a gente tem de conciliar recursos, ideias, respostas a uma necessidade e, às vezes, não vai ser uma solução altamente apelativa no quesito estético, mas eu entendo que design não é isso. Design é conjunto. Design é símbolo, design é estética, design é função. E isso aplicado a contextos: contextos reais. Contextos de desafios reais, sejam eles dados diretamente pelo cliente ou investigados por mim como designer (PROFESSOR 5).

Ele aproveita esse contexto para criticar a postura de alguns professores em bancas de trabalhos de conclusão de curso das quais ele já teve a oportunidade de participar. Em muitas ocasiões ele teve a oportunidade de ouvir como *feedback* da banca para o formando: “acho que você poderia ter tido um resultado estético muito melhor!”. E, para ele, não é bem assim. O que deve ser analisado não é apenas o fator estético, mas a adequação da solução à demanda e ao problema posto. Exemplificou com soluções para ambientes públicos: “se o contexto é público, de escassez, se houve um diagnóstico de design e as necessidades foram atendidas, não adianta propor soluções de apelo estético não-viáveis para o caso concreto” (PROFESSOR 5).

> Eu tenho pensado cada vez mais nesse design que é processo, que é coerência entre problema, demanda e solução. Eu entendo que a gente ainda lida com um apelo estético muito forte. Não que ele seja um problema, claro que toda solução de design ela é bela. O belo é uma necessidade. Mas <u>o conforme a esses padrões</u> é que é a questão. O belo ainda tem uma tendência muito forte de estar vinculado a grandes intervenções financeiras, tecnológicas e nem sempre a solução vai pedir isso. Então eu vejo na criatividade um conceito mais expandido. É chegar à solução com aquilo que se tem como pré-requisito (PROFESSOR 5 – grifo nosso).

6.5. Ferramentas e metodologias para compreensão de usuários em projetos de design

6.5.1. Metodologias de projeto

Sobre as metodologias de projeto de design que são comumente utilizadas na disciplina de prática projetual em design de ambientes/interiores, perguntou-se aos professores o que acreditavam ser melhor para que os alunos compreendessem o processo com mais clareza e segurança.

O *Professor 2*, ao analisar essa questão, afirmou que, em qualquer lugar em que se trabalhe com design de ambientes/interiores, parte-se sempre da premissa de que se tem um problema projetual e que se deve buscar uma solução para o mesmo. Para que isso aconteça, um projeto que satisfaça essa condição deve passar, em geral, por cinco etapas. Após a captação e negociação com o cliente, a primeira etapa é o "momento em que se compreende o contexto de projeto". Depois, o momento em que será avaliada a "estratégia, que é o conceito de design. Ocorre a geração de alternativas, possibilidades, estudos e a definição da solução. Essa é a segunda etapa". A terceira etapa consiste na elaboração de "todos os desenhos, documentos, planilhas, e a documentação da construção. Isso vai permitir a execução do projeto". A quarta etapa é a execução propriamente dita: "você vai montar uma equipe de profissionais, monitorar essa execução, enfim, o seu projeto vai virar um produto". A última etapa consiste na análise pós-ocupação: "você vai voltar naquele espaço, que já foi testado pelo uso e coletar informações que se tornarão *inputs* para outros projetos, ou talvez você tenha até de ajustar algo naquele projeto que já foi implementado". Para esse Professor:

> Isso não varia. Isso é assim em qualquer lugar do mundo. O que você pode variar são as milhões de ferramentas de design que se pode explorar, inventar, pensar para nos ajudar nessas etapas. Ajudar a captar a informação, sintetizá-la. Ajudar com estratégias de diversos tipos. As ferramentas são infinitas e você pode até inventar a sua própria (PROFESSOR 2).

No mais, é pela repetição que se espera o aprendizado do aluno. Para o *Professor 2* não adianta realizar o processo uma única vez; usar uma ferramenta uma única vez. "Não funciona muito bem. Seria o aprendizado pela repetição: fazendo e errando, tendo *feedback* dos professores nas orientações, corrigindo, errando".

O *Professor 1* afirma que sempre busca para suas aulas um método com etapas mais bem definidas para o ensino. É possível a articulação com outros métodos e

intervenção em etapas do processo. “sempre costumo partir do *briefing*, conceito, geração de alternativas, solução. Aquele percurso linear. Só que isso não impede de articular de maneira diferenciada as etapas e outros métodos. Eu não deixo aberto demais, mas também não fecho demais” (PROFESSOR 1).

O *Professor 3*, no mesmo sentido, diz sempre dar uma aula de metodologia, quando possível, no início do semestre em que leciona a prática projetual. “é uma metodologia mais sistêmica. Com base no Bruno Munari. E eu gosto muito porque organiza”. Afirma esse Professor que os alunos, em regra, chegam à prática sem entender muito bem a metodologia ou, se já a conhecem, estão ansiosos por começar a projetar. Contudo, devem entender que existe um caminho que deve ser seguido:

> Em uma metodologia organizada, você parte do problema e vai até a solução, passa por caminhos, para evitar, como diz o Munari, o método artístico-romântico, que a maioria usa, no caso. Quando o aluno recebe o trabalho, já começa a desenhar. E não é hora de desenhar. Primeiro tem que se organizar. Tem que coletar dados, conhecer as obras análogas, analisar esses dados – porque muitos coletam e não analisam. Quando se chega ao primeiro croqui, ao primeiro esboço, já se analisou tanto. É de organização que eu falo (PROFESSOR 3).

Sobre a diferença entre o método “artístico-romântico” e o método sistêmico de criação desenvolvido ao longo dos projetos de design, o *Professor 3* relata que, há alguns anos, participou de um *workshop* que os Irmãos Campana, ainda em começo de carreira, realizaram em Belo Horizonte, em uma galeria de arte. Eles trabalharam com uma metodologia diferente para criação e desenvolvimento de móveis e outros objetos. Na verdade, não havia sequer desenhos relacionados ao processo de criação, era algo bastante intuitivo, criativo, resultado de utilização de sucatas, de maneira bastante artística. Para o *Professor 5*, porém, quando se trata do ensino em design, a coisa não pode acontecer dessa maneira, visto que, sem uma metodologia mais sistêmica, fica muito difícil para o aluno compreender o real desenvolvimento do processo e os caminhos a serem trilhados antes de se chegar à solução projetual.

A importância do diálogo entre a disciplina de metodologia e a de prática projetual é essencial para o desenvolvimento do aluno em suas habilidades projetuais. O *Professor 4* relatou uma experiência em que teve a oportunidade de lecionar simultaneamente a disciplina de metodologia aplicada ao projeto e a disciplina de prática projetual: “A gente trazia o que estava sendo ensinado na metodologia para dentro da sala de aula. Foi uma parceria entre as duas disciplinas. Isso facilitou o entendimento do aluno significativamente. A compreensão deles de projeto foi

excepcional" (PROFESSOR 4). Para esse Professor, o resultado final da turma no curso em relação ao grau de compreensão e análise de projeto está relacionado a esse trabalho em conjunto, entre a metodologia e a prática projetual.

O *Professor 5* explica que o que tenta realizar em suas aulas é justamente essa ponte entre o que os alunos estudam na disciplina de metodologia de design aplicada ao design de ambientes e a prática projetual. Na IES em que trabalha, quando os alunos chegam à primeira prática projetual, já passaram pelo estudo da metodologia. Logo, aquilo que estudaram na metodologia deve ser exercitado nesse primeiro momento de contato com o universo projetual na prática. O método utilizado é o fluxo aplicado ao design de ambientes que, hoje, já vem sendo citado academicamente enquanto método de design, baseado em Bruno Munari, mas que possui uma especificidade para o design de ambientes. O que o Professor 5 observa é, assim como os Professores 2 e 1, citados anteriormente, a necessidade de incorporação de ferramentas a esse método que permitam se exercite o design contemporâneo na academia.

O *Professor 4* analisa também a metodologia que aplica em sala de aula, normalmente, nas aulas de prática projetual. Foi desenvolvida uma metodologia na IES em que trabalha, especificamente para o design de ambientes, uma vez que as metodologias de design foram sempre muito ligadas ao design de produto e, portanto, não se aplicam totalmente ao design de ambientes/interiores. Esse desenvolvimento, sob o ponto de vista do Professor 4, contribuiu para o momento de transição da decoração para o design de ambientes, fazendo com que adaptassem a realidade projetual para esse novo cenário em que estavam incluídos. Afirma o Professor ainda que, apesar de iconograficamente essa metodologia parecer linear, ela não é tão linear assim, nem tão rígida, pois comporta adaptações, principalmente com uso de ferramentas de design, ou com retorno à fase anterior, no caso de observação de incompatibilidades no decorrer do processo projetual.

> Ela não é tão linear, nem tão rígida. Mas acaba tendo um fluxo: todo processo é uma etapa após a outra, não tem jeito. Por isso essa aparente "linearidade" (entre aspas). Por exemplo, quando a gente percebe que uma linguagem não deu certo, é porque houve uma leitura equivocada no *briefing*, então preciso voltar. E assim sucessivamente (PROFESSOR 4).

Sobre a inadaptação da metodologia de design de produto para o design de ambientes/interiores e a necessidade de uma metodologia específica, o *Professor 3* afirma que há uma

> grande diferença do design de produtos para o de ambientes. No final do processo, que é quando se deveria testar. Se fosse o projeto de uma cadeira teria como: você faz o protótipo e testa. Mas o ambiente não tem jeito. Você não vai construir o ambiente. É impossível. A profissão d'agente é complicada nesse ponto. Vira quase que uma surpresa depois de pronto. Por mais que você organize, que tenha método, depois que você entra no ambiente é que você o conhece de fato. Não é só no 3D, não é só... Então, essa metodologia de pensar em tudo, até na ensolação, eu falo com eles [com os alunos], porque, um exemplo, se você está fazendo o quarto de uma adolescente e põe a mesa pra ela estudar com o sol batendo a manhã inteira e ela estuda de manhã. Não vai funcionar. Ou vai funcionar mal. Então, você tem de ter essa organização toda, desde o levantamento, os dados que você tem anotar quando você faz um levantamento, etc. Por isso eu tento passar pra eles, pra eles se organizarem. Poucos conseguem (PROFESSOR 3).

O *Professor 6* entende que a utilização de métodos de design é extremamente importante no processo projetual, visto que quando o designer se pauta por esse tipo de orientação ele tem uma espécie de *check list* que direciona suas ações para que nenhuma etapa seja pulada.

Porém, ele também entende que a rigidez na aplicação desses métodos é prejudicial e inibe a experimentação, que é o que torna o processo rico. Que muitas vezes os alunos optam por seguir um método e acham que tem a obrigação de utilizá-lo completamente fiel ao que foi concebido ou aprendido por eles por sentirem mais segurança em projetar dessa forma: "às vezes ele [aluno] faz isso por sentir mais segurança dessa forma, por desconhecer outros métodos ou ter pouco espaço para experimentação. Mas ele ganharia muito mais se fosse menos rígido com esse processo e se se permitisse experimentar" (PROFESSOR 6).

Ele acredita que a aplicação de um ou vários métodos conjugados no processo projetual, sem rigidez, pode trazer consequências favoráveis à valorização do projeto e do serviço de design prestado. Quanto maior for a participação do cliente/usuário nesse processo e quanto mais ficar evidente para eles o quanto esse caminho adotado pelo designer foi o direcionador de suas decisões projetuais ao longo do percurso, mais valorizado o projeto, mais valorizado o design e o designer, enquanto profissional:

> Então, permitir ter essa vivência de vários métodos ao longo de um processo torna o processo mais rico. E uma coisa importante: se a gente está pensando lá no cliente real, esse cliente dá mais valor no processo. Porque ele participou, porque ele viu uma entrega diferente, porque ele viu isso pautado em vários autores, porque eu fui e voltei, eu apresentei um diagnóstico e validei esse diagnóstico, eu trouxe uma opção. E aí eu vejo que ele se sente mais valorizado. É um projeto é mais valorizado. Se a gente pensa em todo esse ruído que a gente enquanto designer tem pra apresentar uma solução, pra mostrar que é importante, se eu consigo desenvolver um processo que é mais valorizado, acho que isso é ponto pro designer. Acho isso importante. Pro designer e pro design (PROFESSOR 6).

6.5.2. Ferramentas de design

Os *Professores 5 e 6* concordam com o *Professor 4* quando ele diz que, apesar da aparente linearidade da metodologia adotada por eles, essa metodologia não é de maneira nenhuma rígida. Para eles, a prática projetual é uma espécie de "laboratório", este entendido como uma oportunidade de experimentação e aplicação de ferramentas, dentro de uma metodologia de projeto, de maneira que a disciplina responda à ementa e ao projeto pedagógico, mas que não se distancie do que se considera o "design contemporâneo".

Para eles, o design contemporâneo é aquele que tem uma "visão sistêmica, holística e metaprojetual", no qual, hoje, várias ferramentas, principalmente de design de serviços, têm aparecido com frequência. A disciplina de prática projetual, então, possui um "movimento, uma autenticidade, que é caracterizada pela observação e pelo entendimento de para onde esse design tem caminhado" (PROFESSOSR 5). Para o *Professor 5*, então, quando ele observa, nos trabalhos de conclusão de curso, muita aplicação do design de serviços, do design relacionado às questões sociais, isso é um espelho daquilo que foi trabalhado ao longo de toda a trajetória acadêmica do aluno em matéria de raciocínio e pensamento em design.

As ferramentas são, então, aquilo que faz com que a metodologia aplicada ao projeto de design possua uma dinâmica e seja sempre atual em relação às novas demandas e contextos sociais, sempre em transformação.

Perguntou-se aos professores quais as ferramentas que eles costumam usar nas disciplinas de prática projetual que favoreçam a caracterização do usuário relacionado àquele projeto específico trabalhado nas práticas. As ferramentas citadas foram diversas.

Para o *Professor 1*, o momento projetual para se buscar um entendimento sobre o usuário ocorre no *briefing*. Ele acredita que são diversas as ferramentas possíveis para serem utilizadas nesse momento: entrevistas, questionários, associação entre entrevistas semiestruturadas e questionários, observação. Também podem ser utilizadas ferramentas relacionadas à pesquisa aplicada e à pesquisa social. Para ele, quanto maior a complexidade da demanda, mais investigação exige no caso concreto. Portanto, a investigação para o caso de projetos de ambientes residenciais é um pouco mais simples que aquela relacionada à ambientes institucionais, por exemplo.

O *Professor 5* diz ser o *briefing* um “documento de registro e contextualização do objeto de estudo e principalmente do público”. O *Professor 7* também afirma que o *briefing* é o momento de se fazer essa busca pelo entendimento do usuário no projeto, usando ferramentas de pesquisa aplicada. Para além desse momento, já no processo criativo, ele acredita que os painéis de estilo de vida, semântico e iconográfico são as melhores ferramentas para isso, uma vez que, além de estimular o lado sensorial do aluno no desenvolvimento do projeto, ajuda na compreensão de quem é o usuário. Ele acrescenta o adendo de que muitos alunos não compreendem a real intenção desse percurso no início do curso e pensam ser esse momento uma espécie de “perda de tempo”. Mas o *Professor 7* acredita indispensável que se siga esse percurso na prática projetual, a despeito das reclamações que possam surgir por parte dos alunos.

O *Professor 7* ainda afirma que acredita que a disciplina de prática projetual não tem o foco de ensinar as ferramentas de design na teoria. Que talvez isso talvez devesse ser feito junto à disciplina de metodologia. Mas acredita que a troca de ideias entre professores e alunos sobre a ferramenta que poderia ser mais adequada para ser usada em cada projeto desenvolvido em sala pode ser feita e pode contribuir ainda mais para o raciocínio projetual em desenvolvimento. Então: “a disciplina de prática projetual não tem esse foco, de ensinar novas ferramentas. Nela, pode-se fazer um apanhado rápido e colocar a ferramenta em prática. E talvez levar para os alunos: olha! Nós temos esse assunto. Vamos discutir primeiro quais seriam as ferramentas ideais?” (PROFESSOR 7).

O *Professor 2* acredita que a entrevista seja a melhor ferramenta para a caracterização do usuário, associada a outras. Tanto a entrevista no projeto residencial, quando o cliente é o próprio usuário, quanto a entrevista em um projeto corporativo, empresarial, comercial, institucional, quando se conversa com o responsável. Além disso, nesses últimos casos, pode-se aplicar a entrevista a uma amostra do público alvo, para que se compreenda melhor quem são essas pessoas.

Além da entrevista, o *Professor 2* afirma que a observação se torna aliada nesse processo de conhecimento do usuário, visto que, nesse contexto, se fala muito sobre vestígios comportamentais: que são as marcas, os indícios de um comportamento que podem ser observados após a utilização daquele ambiente pelo usuário analisado. Trabalhar com imagens também é algo bastante interessante quando o assunto é entendimento do usuário. Por meio delas, se consegue

> Traduzir uma linguagem das preferências culturais e materiais desse usuário, como por exemplo, no painel de estilo de vida. Ali eu tento reproduzir, trabalhar com o aluno, pra ele fazer esse estudo, pra ele apurar esse olhar para a pessoa, para um público, para um grupo, e tentar traduzir essas preferências dessas pessoas em termos de escolhas culturais, artísticas, pintores, livros, programas de lazer, e também hábitos de compra, de consumo. Porque os produtos que essa pessoa consome vão também traduzir uma linguagem. Qual a linguagem dos produtos? Porque, se eu estou projetando os aspectos físicos do ambiente pra essas pessoas, eu tenho que entender o que agrada ao olhar dessas pessoas, o que nessa linguagem vai fazer sentido ou não para esse grupo de pessoas. Então, a ferramenta de painel de estilo de vida, pra mim, ela é muito legal por causa disso. Porque você consegue reunir ali, em forma de uma composição de imagens, as preferências desse público (PROFESSOR 2).

Outra ferramenta importante citada pelo *Professor 2* e inspirada no programa de TV "Irmãos à obra" é a "lista de desejos": pede-se para os clientes listarem 10 desejos que não podem faltar no projeto. Na hora da apresentação do projeto, mostra-se para os clientes onde estão, na solução projetual, todos esses desejos deles. É uma ótima estratégia de venda, pois fica demonstrado para o cliente que o projetista pensou em todos os desejos, aspirações e necessidades dele na realização do projeto. Melhora a comunicação do seu serviço e ressalta as qualidades de um projeto de design voltado para o usuário.

Sobre a apresentação e venda do projeto e solução projetual desenvolvida, o *Professor 7* afirma que os painéis de estilo de vida, semântico e iconográfico são muito interessantes de serem explorados comercialmente. Para ele, é muito interessante para o profissional de design de ambientes, no mercado de trabalho, apresentar primeiro a iconografia e depois o 3d humanizado. É um diferencial. Pois se despertam as sensações, as impressões, antes de apresentar o 3d. Para o *Professor 7*, o designer é sim responsável pela fidelidade de sua ferramenta de apresentação de projeto, mas, pequenas diferenças entre a maquete virtual e a realidade são inevitáveis. Quando o profissional apresenta os painéis, ele demonstra a intenção que se tem por detrás do projeto, o que tira o peso dessas pequenas diferenças entre o real o virtual quando o cliente consegue compreender. Além do mais, levar amostras para que o cliente tenha contato com as texturas, os cheiros, as sensações; criar uma espécie de *moodboard* com amostras de materiais é bastante interessante por isso também.

O *Professor 6* citou muitas ferramentas que utiliza na prática projetual para entendimento do usuário. Quando há a presença de um usuário real, a realização de uma entrevista e a aplicação de questionários são sempre favoráveis, além de uma visita ao

local. Nesse caso, é comum os alunos terem a liberdade de planejar como ocorrerá essa coleta de informações, sempre com acompanhamento dos professores da disciplina.

Quando os usuários, porém, representam uma universalidade de pessoas, a utilização da ferramenta persona se torna interessante (PROFESSOR 6). O *Professor 2* descreve a persona como uma ferramenta muito útil para caracterização de usuários, por exemplo, de locais públicos. Por meio dessa ferramenta, consegue-se traçar um perfil médio dos usuários daquele espaço, utilizando-se, para isso, da observação *in loco*, ou até da entrevista ou aplicação de questionários para uma amostra desse público. O *Professor 5* descreve a persona como uma ferramenta utilizada para "buscar fundamentação para caracterização de um personagem que será o representante de um grupo maior".

A utilização da ferramenta dos três painéis também é utilizada algumas vezes, estilo de vida, semântico e iconográfico, afirma o *Professor 6.* O *Professor 5* reitera o benefício dessa ferramenta dos painéis, uma vez que resultarão "em uma leitura, uma compreensão conceitual e também de preferências e desejos desse usuário".

O *Professor 4* afirma que nas primeiras práticas, é comum que se delimite a metodologia e as ferramentas que os alunos vão aplicar. Todavia, quando eles já as dominam com mais clareza, eles se tornam livres para escolher qual delas será mais efetiva para a demanda em questão, além de poder escolher aquela com a qual se identificou melhor para trabalhar. O *Professor 6* afirma que é interessante, no início da vida projetual do aluno, possuir um método mais didático para iniciar esse processo. Depois, "quando o aluno tem o domínio do que ele quer entregar, de como isso funciona, é interessante dar essa liberdade para que ele busque ferramentas, de outras disciplinas, de outros espaços dentro da universidade que ele teve a oportunidade de frequentar, e trazer isso para dentro do processo" (PROFESSOR 6). O *Professor 7* concorda com esse ponto de vista e ressalta que esse percurso é interessante para que o aluno consiga entender o que é melhor para o seu processo de criação. E é comum verificar nos trabalhos de conclusão de curso um reflexo desse tipo de amadurecimento, pois os alunos escolhem a ferramenta com que têm mais facilidade de trabalhar, além daquela que é mais útil no caso. Portanto, é natural que aconteça um afunilamento de métodos e ferramentas, por escolha dos próprios alunos e seu entendimento do próprio trabalho que desenvolvem.

Quando, porém, a prática projetual é relacionada a ambientes comerciais, institucionais e/ou corporativos, é comum, para o *Professor 6*, utilizar o canvas, para

"desenhar a realidade da empresa" e a análise de SWOT, para "compreender forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do negócio. Acredito que isso ajude inclusive na caracterização do cliente" (PROFESSOR 6). O design de serviço é usado também para compreender a realidade do serviço que se quer projetar e vai orientar o profissional na construção de uma solução para o problema. Quando o assunto é acessibilidade, o *Professor 6*, além da NBR 9050, citou a conexão com a ergonomia e a análise ergonômica do trabalho, que contribui para a coleta de informações com mais precisão do ponto de vista normativo e de dimensionamentos. Neufert, o autor, também traz uma orientação interessante, quando ele trata do programa de necessidades. Cita o *Professor 6* que, por haver muitos alunos que também cursam arquitetura, trabalhar a ideia de programa de necessidades faz com que eles tenham melhor visualização do que é importante para o cliente dentro de um contexto de projeto de design. No TCC, porém, quando o assunto está relacionado a esse tipo de ambiente, a escolha da ferramenta fica a critério do aluno, com orientação do professor e análise sobre sua adequação. Dessa maneira já orientou trabalhos de conclusão de curso que se pautaram na utilização de ferramentas diversas dessas que já havia utilizado em sala de aula e que, por achar interessante, pode pensar em adequá-las em alguma prática. São elas: a ferramenta GIIC (Gestão integrada da Identidade Corporativa), da Lígia Fascioni, desenvolvida no livro DNA empresarial, e a ferramenta denominada "*at one*", que pertence ao design de serviços e que "relaciona os atores e os *set points* numa realidade de um serviço que está mais bem delineado, ou seja, consegue-se, a partir dessa ferramenta, mapear o serviço com mais clareza". Portanto, o entendimento desse professor sobre a disciplina de prática projetual é a de que "a gente [os professores] está sempre em descoberta! Igual eu te falei: oriento um TCC, surge um método ou ferramenta e: Ah! Vou levar isso pra prática semestre que vem, vai funcionar bem!" (PROFESSOR 6).

O Professor 5 também listou uma série de ferramentas que podem ser utilizadas em um contexto mais complexo, como quando há vários grupos interagindo e é preciso que se caracterizem os usuários. Para isso, ele afirma que as ferramentas de design de serviços têm sido muito úteis. Para um contexto residencial, por exemplo, normalmente há um usuário ou uma família. Em um contexto mais complexo, porém, que envolvem diferentes atores, "a ferramenta mapa de *stakeholders* tem nos ajudado bastante a entender como cada usuário está dentro da dinâmica daquele serviço, daquela atividade, como interagem e quais são suas responsabilidades" (PROFESSOR 5). Para compreender a participação, o percurso do usuário dentro de um contexto, tem-se

adotado muito, conforme o *Professor 5*, a ferramenta da Jornada do Usuário. Dentro os exemplos por ele citados, separou-se um: o contexto hospitalar. Nesse cenário é interessante observar a jornada do paciente, do médico, do porteiro, da enfermeira, etc.

> Então a gente começa a ter uma perspectiva empática, de um olhar próximo do olhar que aquele usuário tem quando faz aquele percurso. Eu tenho entendido que o design de serviços tem nos ajudado muito com isso e, de um modo geral, o design tem caminhado cada vez mais para uma abordagem empática, de criar ferramentas, acessar ferramentas também, que nos permitam entrar naquele contexto com mais fidelidade àquilo que o usuário está vivenciando. Além do mais, a gente percebe que isso [design de serviços e jornada do usuário] pode ser aplicado a qualquer ação de design. Realmente são ferramentas que têm auxiliado muito a atuação em design na contemporaneidade (PROFESSOR 5).

No trilhar desse caminho da empatia, a coparticipação tem acontecido muitas vezes na prática projetual e, conforme o *Professor 5*, "esse é o caminho: cada vez mais próximo do usuário". Esse professor afirma ainda que essa dinâmica tem sido bastante estimulada em práticas de pesquisa e extensão.

> A gente tem estimulado essa aproximação. Dependendo do perfil do projeto, fazer um *workshop*, uma oficina, algo que dê voz a esses usuários e depois a gente vai tratar a informação e transformá-la em decisão projetual. Eu tenho visto que isso não pode mais ser considerado um perfil do design. É na verdade quase que um pré-requisito para se fazer design hoje (PROFESSOR 5).

6.6. Bacharelado x tecnólogo: vantagens, desvantagens e abordagem do usuário no processo projetual

Antes dessa análise, vale ressaltar que apenas dois dos 7 professores entrevistados, tiveram a oportunidade de lecionar em um dos cursos apenas (ou apenas bacharelado, ou apenas tecnólogo). Desses dois, que não puderam experimentar as duas modalidades de ensino, apenas um se esquivou de dar opinião a respeito do tema. O outro, por mais que não tenha tido a oportunidade de lecionar em ambos, tem uma opinião clara sobre a abordagem dos dois cursos e preferiu emiti-la. Todos os outros 5 professores tiveram alguma experiência nas duas modalidades de curso – bacharelado e tecnólogo. Alguns, presentemente, se mantêm ativos enquanto professores em ambos os cursos superiores. Outros ocuparam um cargo em uma das modalidades de ensino superior e atualmente trabalham na modalidade diversa. Outros tiveram a oportunidade de trabalhar simultaneamente nos dois tipos de ensino e, atualmente, fizeram a opção por se manter em apenas um deles.

Foi perguntado a eles qual a diferença entre lecionar a prática projetual em curso de bacharelado e em um curso tecnológico. Quais as vantagens e desvantagens de um e outro caso. Nesse caso, buscou-se compreender como é realizado, em sala de aula, o ensino dessa disciplina e se há, do ponto de vista dos professores, algum foco específico nos cursos e disciplinas ou maneira diferente de abordar a questão do usuário dentro da prática projetual.

Para o *Professor 1*, o resultado do ensino de projeto no bacharelado e no tecnólogo é bastante parecido. Para ele, "os alunos aprendem a projetar da mesma maneira. A diferença está no foco. Mais prático, mais pragmático, no curso tecnológico. No bacharelado, permite-se uma divagação maior, uma teorização maior da proposta. Permitem-se caminhos mais ligados à pesquisa científica também".

O *Professor 2* encara as diferenças entre os cursos como a existência de abordagens e objetivos diferentes: tanto de quem ensina, que no tecnólogo busca aplicar os conteúdos teóricos à prática projetual, quanto de quem busca esse tipo de curso, que são pessoas que também esperam receber uma abordagem mais prática do que é estudado. Para o *Professor 2*, a LDB/1996 reconhece os dois cursos como sendo de modalidade superior. Logo, os alunos formados nos dois cursos serão designers de ambientes/interiores. As diferenças, em seu ponto de vista, estão no fato de que, o bacharelado é um curso mais longo, "em horas mesmo, e semestres, o que permite um aprofundamento de conteúdos". O tecnólogo é um curso mais rápido, no qual se veem os mesmos conteúdos do bacharelado, porém, de uma maneira mais prática:

> E nem posso dizer que é menos aprofundada! Quer um exemplo?: Disciplina de história: num curso de bacharelado você vai estudar história de uma forma. Um conhecimento, ali, importantíssimo para a formação da área criativa do design e você vai estudar aquilo de maneira muito teórica. Você vai ler muito, você vai fazer trabalhos de pesquisa. Lá no tecnólogo, por exemplo, na aula de história do mobiliário e do objeto: o aluno tem a informação histórica, os conceitos de uma forma, tentando aplicar aquilo em projeto hoje. Então, por exemplo, o professor escolhe alguns estilos, nesse semestre eles estão trabalhando decoração islâmica, os "Luízes" (Luiz XIV, XV, XVI), *art nouveau*, *art decó*, modernismo, rococó e o neoclassicismo. Só que os trabalhos deles não são produção de textos, eles fazem *moodboads*, aplicando aquele conteúdo numa possível solução projetual de hoje. Então é um conteúdo que é direcionado para a prática.
> [...]
> Eles estavam estudando decoração islâmica. Eles viram um padrão de mosaico. Eles fizeram desenhos usando régua, compasso, papel, na aula de história. Entendeu? Então, ser um conteúdo que é trabalhado de forma mais prática, não significa que estão tirando do aluno a capacidade de reflexão, pelo contrário. Já é ultrapassada essa ideia de que a formação tecnológica desconsidera o raciocínio do sujeito. Não. Os professores estão trabalhando com a crítica, com a formação de profissionais autônomos, que pensam, que

> refletem, que se expressam, que criam, não é só o fazer operacional, o reproduzir (PROFESSOR 2 – grifo nosso, pela ênfase da fala).

Para o *Professor 2*, então, as competências desenvolvidas no tecnólogo e no bacharelado são as mesmas. O que os diferencia é a forma como essas competências são desenvolvidas. Por exemplo: o que se deseja é um curso mais rápido ou mais demorado? De abordagem mais prática ou mais teórica? Para ele, o tecnólogo é buscado por quem acredita na possibilidade de uma educação continuada e, por isso, é uma formação verticalizada.

> Com essa formação rápida, você fica mais animado - porque é mais rápido - pra fazer outros cursos complementares. Eu acho isso fantástico, como acho fantástica a formação da UEMG também. Então eu não vejo o que é melhor ou pior, eu vejo que são possibilidades diferentes, pra pessoas com perfis diferentes e os dois vão te dar algo que você precisa para ser um designer de interiores e de ambientes (PROFESSOR 2).

O *Professor 4*, porém, discorda um pouco em relação à visão reflexiva do aluno que se forma no tecnólogo: "o tecnólogo é muito ligado ao mercado. Para mim, a diferença para o bacharelado é exatamente a visão reflexiva, que é buscar novos olhares". Nesse sentido, o *Professor 4* afirma que, ao contrário do aluno do bacharelado, que atua como um influenciador do mercado, o aluno do tecnólogo age dentro dos limites do mercado e, na opinião do *Professor 4*, "fica um aluno muito técnico, pouco observador, pouco empreendedor, pois ele não é educado para pensar de modo diferente".

No mesmo sentido, o *Professor 5* acredita que a formação do tecnólogo é uma formação bastante técnica, mas que, em alguns casos, deixa de apresentar ao aluno um design com um olhar mais abrangente que o de projeto, apenas:

> O que eu percebo é que no tecnólogo ainda é predominante um olhar técnico do projeto. Então são alunos que estão sendo formados para projetar. Isso acaba fazendo uma atuação de mercado mesmo, né, e muito próxima das práticas que já existem. Então são alunos que muitas vezes demandam isso: eles querem ter seus escritórios, eles querem projetar espaços residenciais, comerciais, eles querem participar de uma mostra e isso é o design para eles. Mas eu entendo que isso é uma questão ética minha: de mostrar pra eles outras possibilidades (PROFESSOR 5).

O *Professor 5* entende que é papel dele, como orientador na disciplina de prática projetual e como designer, não deixar de apresentar outras possibilidades para os alunos que demonstram um design para além do projeto. Mas ele entende também que isso é uma visão individual dele, enquanto profissional, e que isso depende muito de quem

ensina no tecnólogo. Ele pensa assim, pois, uma vez no mercado de trabalho, todos os formados serão chamados “designers” e, “que designer é esse que está indo para o mercado?” (PROFESSOR 5).

O que o *Professor 5* percebe é que as disciplinas teóricas, de cunho metodológico e reflexivo, muito presentes no bacharelado e pouco no tecnólogo, justamente por ser um curso mais rápido, possibilitam também formar um egresso com

> condição de produção acadêmica, para publicar, produzir conhecimento, então isso de fato não é uma prioridade [no tecnólogo]. Ele [o egresso do curso superior em tecnologia] vai atuar com projetos de design. Então excelente: vamos atuar com projetos de design, entendendo design como ele é, que pode ser sim uma entrega física ali, tangível, de um quarto que eu estou projetando, mas pode ser também de um pensamento estratégico de design.Então a gente tem estimulado isso, para que eles [alunos do tecnólogo] tenham seus processos de formação complementar depois. Então isso tem dado um resultado legal (PROFESSOR 5).

O *Professor 3* entende que, por ser o tecnólogo um curso muito rápido, com cerca de 2 anos, 2 anos e meio, o tempo é muito curto para abordar todos os conteúdos e os alunos acabam fazendo muita coisa simultaneamente, sem ter muito tempo para interiorizar aquilo tudo que estudam. Para ele também há diferença na abordagem da prática projetual nos dois casos:

> No mesmo semestre eles fizeram uma loja e estão fazendo uma clínica de dermatologia. Não dá tempo [de se dedicar a estudar o usuário em profundidade]. O que a gente consegue é pedir um pré-dimensionamento, um fluxograma, uma setorização, já começam no *layout*, porque, ao mesmo tempo, eles estão aprendendo a desenhar ainda. Não temos muito tempo para trabalhar um *briefing*. Não dá. O interesse deles também é aprender a desenhar e fazer projetos de maneira rápida (PROFESSOR 3).

Na concepção do *Professor 3*, os resultados técnicos dos trabalhos finais são excelentes. Um ótimo resultado para cursos de 2 anos. “Talvez a diferença não seja nessa parte de representação gráfica. A diferença talvez seja aí, onde você está focando, o usuário, o conceito, que num curso de bacharelado usa-se muito o tempo nisso. No tecnológico não. Talvez seja aí o ponto” (PROFESSOR 3).

Sobre o ensino no tecnólogo, o *Professor 7* relata que foi muito comum, principalmente no início de sua vida como docente desse curso, que se deu após já ter iniciada sua experiência como docente no bacharelado, ao ensinar a prática projetual e fazer os alunos refletirem sobre o usuário, suas preferências, sua vida, ouvir questionamentos do tipo: “será que isso importa?”. Porque no tecnólogo

> a cabeça do aluno é de quem quer trabalhar! E isso é bom! Só que ele quer aprender rápido. E quando você fala sobre *briefing*, conceito, quadro de diretrizes projetuais, são coisas difíceis de ensinar para eles. É difícil para eles compreenderem que, antes de começar a desenhar, eu tenho que analisar algumas coisas antes (PROFESSOR 7).

Afirma, porém, o *Professor 7*, que com sua experiência de ensino no bacharelado, se tornou impossível ensinar projeto sem passar por todas as etapas e são essas etapas que vão levar os alunos a um bom resultado projetual. Alguns alunos, segundo esse Professor, dão um f*eedback* positivo, após entrarem no mercado de trabalho que, só após o final do curso, conseguiram compreender a importância dessas etapas para desenvolvimento de projetos. Ao observar essa dificuldade de entendimento dos alunos do tecnólogo, algumas de suas aulas da prática projetual, tiveram de ser convertidas em aulas teóricas, visto não haver, muitas vezes, uma disciplina específica para tratar de temas como metodologia, o que acontece no bacharelado. Relata o *Professor 7* que a coordenação do curso, algumas vezes, pediu para que ele acelerasse um pouco mais a marcha da disciplina, mas ele justificava dizendo que aquele tempo gasto com alguns conceitos teóricos era essencial para o bom andamento da disciplina e que a turma precisava daquilo para poder evoluir. Então, a coisa acontecia da maneira como o Professor julgava que deveria ser, mas não sem alguma pressão da turma e da coordenação do curso. Esta sempre preocupada com a satisfação do aluno, e "nem sempre ele estará satisfeito se eu constantemente chamo sua atenção a respeito do *briefing* e de etapas que ele deve respeitar para projetar. Isso pode incomodar (PROFESSOR 7)".

Para o *Professor 7*, as desvantagens do tecnólogo são "o tempo, a rapidez, e a impaciência com o uso de ferramentas e com essa questão de entendimento do usuário". A grande vantagem para ele, porém, está relacionada com a interdisciplinaridade, visto que um projeto é trabalhado em seus diversos âmbitos, por professores diferentes, em disciplinas diferentes. Isso faz com que os professores tenham de trabalhar em conexão e comunicação constantes para que o projeto possa ser concluído em tempo hábil.

> É mais interdisciplinar. Isso é um valor. Eu tinha de trocar ideias com os professores: então, o que o professor de iluminação está fazendo? Ele tem um conteúdo, mas está planejado para que, quando o aluno fosse pegar a planta de iluminação, tivesse dado tempo de fazer o *layout*, e enquanto isso o professor estava orientando outras coisas. É a mesma coisa do TCC no bacharelado: o professor já liberou seu *layout*? Já foi aprovado? Então agora eu vou pra iluminação. É a oportunidade que os alunos do bacharelado têm no TCC, eles têm durante o curso tecnólogo (PROFESSOR 7).

Sobre os resultados positivos dos trabalhos apresentados ao término dos cursos tecnológicos, os professores responderam, de maneira geral que, tecnicamente, são trabalhos muito bem feitos. O *Professor 2* fala sobre dedicação. Para ele, o envolvimento dos alunos dos cursos tecnológicos com o curso tende a ser maior, visto que são pessoas que, em sua maioria trabalham fora, muitas vezes estudam à noite, e estão tendo uma oportunidade que muitas vezes não imaginaram ter e, por isso, "são pessoas que se dedicam muito". Mas o *Professor 2* também entende que essa característica não é geral, que varia de turma para turma e de pessoa para pessoa, apesar de, em seus anos de docência, ter observado esse tipo de comportamento nas turmas para as quais lecionou. Ele não consegue relacionar diretamente esse perfil de aluno com os bons resultados apresentados ao final do curso, mas entende que esse tipo de comportamento favorece bons resultados de aprendizado, como ele normalmente vê nos trabalhos de conclusão de curso.

O *Professor 3* entende que por mais que os resultados sejam bons no tecnólogo, com os alunos sendo capazes de desenhar no AutoCAD, realizar os projetos no SketchUp e renderizar, cada aluno é único e o resultado final do aprendizado no curso está muito mais relacionado à capacidade individual de cada um do que com o tempo de duração do curso ou mesmo com o professor, que é o mesmo para todos e, ainda assim, observam-se resultados individuais muito diversos entre si: "tem aluno do tecnólogo que, com 2 anos, está especificando, entendendo mobiliário, e tudo mais. Está pronto para o mercado. Tem aluno que, ao final de um curso de 4 anos, não consegue projetar e vai trabalhar em outra área. Depende muito da pessoa" (PROFESSOR 3).

7. DISCUSSÃO

Esse estudo, inicialmente, não pode ser descontextualizado do ponto de vista histórico que o engloba, uma vez que a evolução gradual do assunto demonstrou os grandes avanços galgados no ensino do design ao longo do tempo. Isso se relaciona diretamente à legislação aplicável ao ensino superior no Brasil, de maneira geral, assim como em relação às modificações das interpretações de currículos e matrizes curriculares ao longo do tempo, o que culminou na interpretação que temos hoje das leis e matrizes curriculares, além da grande autonomia das instituições, que é caracterizada pelos seus projetos pedagógicos.

Além disso, importante frisar que, como referencial teórico para esse estudo, o design centrado no ser humano e a hermenêutica dialógica embasaram toda essa análise.

Essa pesquisa tratou-se de estudo de caso, na qual a triangulação de técnicas foi aplicada à coleta de dados, na forma de análise documental, questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas. No atual momento, em que esses dados são analisados, buscou-se sempre verificar de que maneira estava situado o ser humano no processo projetual do design analisado no seio das disciplinas de prática projetual e o impacto da presença ou ausência do usuário real no ensino conduzido pelos professores nas práticas no dia-a-dia. A hermenêutica dialógica também está presente em todos os momentos de análise de dados, uma vez que eles foram ordenados e classificados, divididos em núcleos de sentido que continham suas ideias gerais, das quais foram selecionadas as categorias de análise para realizar a presente discussão.

Entende-se o design hoje como uma forma de comunicação, que se realiza na interação entre os participantes desse processo, no caso, designer e clientes/usuários. Nem sempre o cliente é o único usuário do serviço de design. Muitas vezes os usuários são variados e englobam, também, o cliente, ou seja, nem sempre quem contrata o serviço será o usuário ou o único usuário do produto ou serviço de design em questão. Em cada análise específica, verifica-se o grau de complexidade do pensamento em design com base na abrangência e variedade de usuários e produtos/serviços envolvidos na entrega final do serviço.

Não somente os aspectos objetivos do produto/serviço são essenciais para a boa comunicação, como se imaginou no funcionalismo moderno. Hoje, compreende-se que os aspectos estético, simbólico e, principalmente os subjetivos e intersubjetivos são elementos sem os quais o trabalho do designer não atinge seus intentos. Para isso,

necessário se faz o bom relacionamento, com confiança, entre designer e cliente, além do real entendimento de suas necessidades e aspirações.

A importância da abordagem do usuário no ensino da prática projetual, portanto, é indiscutível, pois é intrínseca à própria definição de design, como entendido hoje. A maneira, porém, como essa abordagem ocorre é que é passível de discussão: se ocorrerá por meio de estudos teóricos a respeito do usuário, ou se a presença de um usuário real, assim considerado aquele com o qual os alunos podem interagir, conversar, trocar ideias a respeito de suas necessidades e exigências no fazer projetual, é benéfica nesse processo de aprendizagem.

Na arquitetura, há discussão entre autores sobre a consideração da presença do usuário real na prática projetual enquanto algo adequado ou não para o processo de ensino-aprendizagem na academia. Pode-se extrapolar a discussão para o campo do design, visto que, até hoje, não havia estudos que abordassem, como tema principal, a viabilidade dessa presença, durante o correr do ensino na graduação, em disciplinas projetuais e quais os impactos disso na aprendizagem dos alunos. Há quem entenda (MALARD, 2005) que o momento acadêmico não exige a presença do usuário real e que, inclusive, o dispensa por não ser, na opinião da autora, um momento de terem contato com essa espécie de antecipação da prática profissional. E que o momento da aprendizagem na academia é de experimentação e exercício da criatividade para desenvolvimento de uma formação, em seu ponto de vista, adequada, para o fazer projetual. Há, porém, quem defenda (ELALI, 2005) que, por ser a experiência do aprendizado única e subjetiva, haverá casos em que a presença do usuário real ainda no ensino na graduação, nas práticas projetuais, pode ser extremamente benéfica. Essa autora defende que o aprendizado é um processo contínuo que se dá na interação homem-mundo, juntamente com o desenvolvimento de capacidades e da assimilação e acomodação do conhecimento. Para essa autora, as disciplinas projetuais são o *locus* adequado para a integração de disciplinas práticas e teóricas, ou seja, são as disciplinas nas quais deve a interdisciplinaridade ser trabalhada.

Além disso, há metodologias e ferramentas de design que privilegiam essa abordagem do usuário em alguns momentos projetuais. O design centrado no ser humano e no usuário é uma delas, e ele exige, para isso, a utilização de ferramentas e métodos específicos das ciências sociais aplicadas, como da antropologia, por exemplo, para auxiliar nesse processo. O metaprojeto também, por ser considerado uma metodologia de trabalho para a complexidade, na qual o usuário pode estar inserido

numa fase pré-projetual, ou de “projeto do projeto”. Inclusive, verificou-se no desenvolvimento teórico sobre esse assunto na dissertação, que essa pesquisa contextual permite que se conheça melhor a realidade simbólico-cultural daquele para quem será realizada essa ação de design, direcionada à solução e melhora de algo para o ser humano e para a sociedade.

Essa pesquisa utilizou fontes documentais - os projetos pedagógicos de cada curso analisado - e dados coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas com professores de prática projetual das IES estudadas para que os resultados obtidos pudessem ser discutidos nesse momento.

Sobre os projetos pedagógicos de cada instituição de ensino superior, presentes na análise documental dessa dissertação, verifica-se que é por meio deles que é manifestada individualmente a autonomia didático-científica de cada curso superior do seio de uma universidade ou instituição de ensino superior. Além de possibilitar a adequação dos cursos às realidades locais em que se encontram, com vistas ao desenvolvimento da região em que estão inseridos. Isso em decorrência da CF/1988 e LDB/1996, que possibilitaram a extinção dos currículos mínimos e a implantação das DCNs para o ensino superior no país.

Desta forma, a análise do projeto pedagógico de cada Instituição é que determina a maneira como o curso será organizado, o que cada disciplina deverá abordar e quais as competências se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos ao longo do tempo. O professor tem liberdade para, dentro dos limites do projeto pedagógico, agir conforme suponha ser o melhor caminho para o ensino-aprendizagem em sala de aula. E é nesse limite entre o que deve ser feito, determinado pelo projeto pedagógico, e o que pode ser feito, o que depende da sensibilidade e recursos didáticos do professor, que pode haver a diversidade e a flexibilidade no ensino de cada disciplina.

Entende-se que os projetos pedagógicos abordam em maior ou menor grau a presença do usuário dentro da prática projetual, como veremos a seguir. Porém, ficou claro que essa abordagem na disciplina de prática projetual fica a cargo do professor e não ocorre de maneira sistematizada nas disciplinas de prática projetual. Ou seja, nem todos os alunos têm a oportunidade de vivenciar essas experiências, caso os professores não optem por assim conduzir a disciplina.

Com a Resolução n° 7 do MEC/CNE/CES de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), institui-se a curricularização da extensão, o que significa que, a partir de 2020, 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação deve ser composta

de atividades de extensão. Indiscutivelmente é um avanço em relação ao contato das IES com o mundo extramuros e, de alguma maneira, retribuir em prestação de serviço à comunidade aquilo que se espera, principalmente, quando se trata de ensino público de nível superior, conforme determinado no art. 46, incisos VI e VII da LDB/1996.

O que se discute aqui, porém, é a presença do usuário real dentro das práticas do ensino na graduação. Não na extensão. São abordagens diferentes, mas que proporcionam, ambas, o contato com o usuário real durante a graduação. Essa pesquisa, porém, teve início em 2018, quando a curricularização da extensão não havia sido ainda instituída. Todavia, mesmo após ela, continua relevante o questionamento sobre os benefícios e problemas da presença ou ausência do usuário real no bojo do ensino das instituições de ensino superior.

Outro desafio vivenciado no ensino da prática projetual, que pôde ser verificado no desenrolar da pesquisa, foi a interdisciplinaridade, essa entendida como a interação entre disciplinas e a ideia de que uma deve vir em complemento à outra ou ainda em conjunto com a outra, ou ainda que o conhecimento desenvolvido em uma possa de fato ser utilizado no desenrolar de outra. Estranhamente, por mais que isso seja um ideal de ensino atual e que se entenda que disciplinas e conhecimento desconectado trazem menos benefícios aos alunos na construção do raciocínio acadêmico, os projetos pedagógicos, por mais que idealizem esse ensino interdisciplinar, não traçam, normalmente, formas diretas para que ele ocorra concretamente. E, na prática, são inúmeros os desafios para que ele possa ocorrer de fato, visto que isso depende de uma interação excepcional entre as equipes, além de trabalho coordenado e integrado, o que nem sempre é possível nas instituições de ensino superior por diversos motivos.

Nas entrevistas realizadas com professores de prática projetual em design de ambientes/interiores, isso fica um pouco mais claro, ao observar a postura demonstrada pelos professores quando analisam os benefícios e os problemas, do ponto de vista prático e pedagógico, de levar o usuário real para as disciplinas de prática projetual no ensino na graduação, ao observar como essas disciplinas ocorrem na prática e os problemas que possuem em relação a essa interdisciplinaridade, em alguns casos.

Após os questionários aplicados e entrevistas realizadas, pôde-se chegar a diversas conclusões acerca dos benefícios e facilidades, assim como dos malefícios e problemas da presença do usuário real na prática projetual. Além de serem identificadas diferenças no ensino entre cursos superiores em tecnologia e bacharelado em relação ao tratamento do usuário no processo de projetação. Ressaltando-se que foram analisados

um curso de bacharelado em Design de Ambientes e dois cursos de ensino tecnológico, todos localizados em Belo Horizonte ou em sua região metropolitana.

Abaixo, será realizada a discussão de cada tópico dos resultados dessa dissertação, de maneira a compreendê-los como parte de um raciocínio amplo, que envolveu design, história, legislação, organização curricular de cada curso e objetivos de cada instituição de ensino superior estudada, que se dedica ao ensino do design de ambientes/interiores em BH e na sua região metropolitana.

7.1. Da discussão dos resultados da pesquisa

O curso de design de ambientes da IES 1 foi o único analisado cuja organização pressupõe a oferta de uma formação superior enquanto bacharelado. O curso tem duração mínima de 4 anos.

Em seus objetivos específicos, pôde ser verificada a preocupação com o usuário quando descrito o intento de formar egressos que atuem de forma "ética e responsável, sintonizada, entre outras coisas, com as necessidades e expectativas dos clientes/usuários".

Ainda nos objetivos do curso, observa-se que, quando abordada a questão da relação teoria *versus* prática, ela deve ser feita considerando-se a realidade mutável do contexto social, tecnológico e de expectativas humanas envolvidas no processo de soluções de design.

Com isso, vê-se, mais uma vez no Projeto Pedagógico 1, o ser humano colocado ao centro do processo e como fator decisivo e influenciador do ensino e sua relação com a prática projetual profissional.

Isso foi, de fato, uma preocupação realmente observada pela fala dos professores entrevistados dessa instituição, mas que, na prática, foi comprovada apenas por exemplos e ações individuais de professores e não de maneira sistematizada, enquanto um misto de ações realizadas pela instituição, com a equipe trabalhando em conjunto para analisar o melhor momento de inserção desse usuário no ensino da disciplina.

Pôde-se observar na análise descritiva da amostra de professores realizada na primeira seção do questionário *on-line* aplicado que, dentre as IES analisadas, em relação ao perfil dos professores, estão os professores com mais experiência no ensino da prática projetual, considerando o tempo em que lecionam a disciplina, assim como é a instituição que apresentou maior diversidade entre gerações de professores (conforme idade declarada por eles e cujo perfil de formação acadêmica é mais vasto em relação à

diversidade de áreas que se interrelacionam com o design de ambientes. Essa diferença no perfil dos professores pode ser justificada também pelo tempo de existência desse curso superior em relação aos demais analisados. Os cursos superiores em tecnologia são muito mais recentes que esse, que acontece na IES 1.

A IES 2, também instituição pública, oferta o curso design de interiores, na modalidade de curso superior em tecnologia, com duração mínima de 5 semestres.

Pelas respostas do questionário aplicado, percebeu-se que o perfil dos professores analisado é de quem possui uma faixa etária bastante homogênea, formação acadêmica homogênea, na área do design de ambientes/interiores, mesclado com alguma outra formação na graduação, em alguns casos. Os professores possuem grau de mestre e doutor, além de possuírem outras especializações *lato sensu*. É, portanto, um time de professores qualificado academicamente, como acontece na IES 1, em relação ao perfil acadêmico, apesar de ser menos heterogêneo em relação à formação. O tempo de experiência enquanto docentes de disciplinas de prática projetual é bastante significativo. Em média, é menor que o tempo dedicado à docência da prática projetual na IES 1, mas, ainda assim, demonstra experiência dos professores do curso da IES 2 (QUADRO 10).

No estudo do Projeto Pedagógico 2, percebeu-se a preocupação com o usuário de design em diversos momentos, inclusive na própria definição de design, presente no documento que orienta o ensino do design de interiores nessa instituição.

Por definição contida nesse documento, o designer é um incentivador da melhoria da qualidade de vida, "pois se apresenta como interlocutor das necessidades e expectativas dos clientes/usuários, analisando e compreendendo a relação das vivências dessas pessoas com o seu espaço e possibilitando a melhoria das relações do homem com o ambiente" (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 12). Dessa forma, percebe-se que, para a IES 2, não há como estar o designer desvinculado do usuário do produto ou serviço oferecido por ele a alguém. E essa visão do usuário enquanto parte essencial do trabalho do designer foi refletida nas respostas obtidas nas entrevistas realizadas.

Além disso, nessa Instituição de ensino superior, os designers são também entendidos como "profissionais com competências para captar e traduzir as necessidades de indivíduos, de grupos sociais e de comunidades" (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 12), o que leva a crer que um raciocínio ampliado acerca desse usuário, não enquanto indivíduo apenas, mas como um grupo de pessoas, com

interesses comuns ou não, deve acontecer durante o processo de ensino de projeto nessa IES 2.

Pelo fato do curso de design de interiores se encontrar no bojo de uma instituição pública, os objetivos dele convergem com os objetivos da Instituição que o abriga e, por isso, são traduzidos pela busca do ensino público, gratuito e de qualidade para quem o frequenta. As competências que os alunos devem desenvolver ao longo do curso são diversas, entre elas, a de respostas às demandas do mercado da cidade em que está situado e seus arredores e o desenvolvimento da criatividade, "das ferramentas de produção do design de interiores, o domínio de conhecimentos técnicos, a visão sistêmica e domínio das diversas etapas do projeto de design de interiores", sobre seus aspectos socioeconômicos e culturais, ação com ética, organização e empreendedorismo pelos alunos (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 20).

Por sua vez, a IES 3 é uma instituição particular de ensino, localizada em Belo Horizonte. O curso de design de interiores da IES 3 é ofertado na modalidade de curso superior em tecnologia, com duração de 2 anos.

Em relação aos docentes do curso superior em tecnologia da IES 3, observa-se que, em relação à idade, possuem um perfil etário bastante parecido com os professores da IES 2 e bastante homogêneo. Em relação à formação acadêmica, há tanto arquitetos e urbanistas quanto designers de interiores/ambientes lecionando as disciplinas de prática projetual em igual proporção. Com exceção de um respondente do questionário, todos os professores possuíam pós-graduação *stricto sensu*. O que não possuía, possui diversas especializações *lato sensu*, demonstrando, de igual maneira, a qualificação acadêmica do corpo docente da Instituição. É, porém, a IES em que os professores possuem menor tempo de docência na disciplina de prática projetual se comparado ao resultado das demais faculdades analisadas (QUADRO 10).

Verificou-se, por meio da análise do Projeto Pedagógico 3 que, em relação ao usuário, foi o documento que menos fez menção a ele. Seja no percurso de formação do designer de interiores na faculdade, seja em relação ao perfil do egresso que iniciará sua vida profissional. Houve apenas uma referência indireta aos usuários dos projetos e serviços de design em um trecho dos objetivos específicos do curso: a formação de um profissional "capaz de atuar em projeto de interiores propondo adequação de espaços a diversos usos, tendo em vista a relação dos sujeitos com meio-ambiente, seus hábitos e costumes" (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 45 – grifo nosso). E outra referência quando da descrição do perfil desejado para o egresso: "ter uma visão sistêmica do

projeto, de forma a manipular uma variada combinação de materiais, processos de fabricação, aspectos econômicos e psicossociais do cliente e do projeto" (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 46-47 – grifo nosso). Fora essas duas referências ("sujeitos" e "clientes'), um tanto quanto elásticas em relação ao conceito de "usuário" em design, não há outras constantes no Projeto Pedagógico 3.

Observa-se que esse documento a todo momento faz referência à formação do aluno com vistas à sua inserção no mercado profissional, de maneira que seja um profissional atualizado, capaz de identificar tendências de comportamento, cores, formas texturas, acabamentos; que seja capaz de gerir e realizar projetos residenciais e comercias com uma visão sistêmica do processo, que consiga materializar e apresentar projetos utilizando de recursos tecnológicos, e que proponha soluções inovadoras, mas sempre em consonância com as necessidades do mercado. Essas são as competências que são almejadas para o egresso desse curso. Inclusive, o objetivo geral do curso é "qualificar o aluno para se tornar um profissional apto a desenvolver projetos com soluções técnicas e criativas que proporcionem qualidade, conforto com soluções atuais de forma a responder criativamente às demandas do mercado" (PROJETO PEDAGÓGICO 3, 2020, p. 45 – grifo nosso). Portanto, essa inserção no mercado de trabalho e a necessidade de resposta às suas demandas é o principal mote do curso de design de interiores da IES 3.

Da mesma forma, percebe-se que a atenção ao ambiente físico é citada de maneira recorrente no documento, mais claramente ainda nos objetivos específicos, quando aborda o quesito da responsabilidade do designer em relação à história do espaço no qual haverá a intervenção, assim como na competência para combinação entre beleza e funcionalidade descrita naquilo que se espera do egresso desse curso.

Percebe-se que, esse tipo de comportamento, pouco focado no usuário e bastante focado no espaço, ainda contém resquícios da ideia dos cursos de decoração, onde estilos decorativos, materiais empregados, eram mais importantes que a relação dos usuários com o ambiente. Essa evolução da decoração para o design de ambientes foi discutida amplamente na parte teórica da dissertação, assim como também foi nas entrevistas com ex-coordenadoras do curso de design de ambientes da UEMG, que ocuparam esse cargo de direção em épocas distintas – antes, durante e depois da mudança do curso de decoração para design - e pôde-se observar nitidamente que a mudança mais significativa ocorrida nessa transição foi justamente a preponderância da consideração do usuário no processo projetual em design. A existência de um *briefing*

consistente, que leve em consideração as necessidades das pessoas envolvidas no processo e que estarão inseridas naquele ambiente no desenvolver de suas atividades diárias, seja a de morar, trabalhar, realizar atividades de lazer, etc.

Esse tipo de observação também foi identificada no depoimento de alguns professores entrevistados que, quando perguntados sobre a importância do usuário nos projetos de design, somente conseguiram demonstrar o quanto julgam essa presença importante após exemplificarem como era antes – historicamente, no surgimento dos cursos de design no Brasil, ligados ao conceito de funcionalismo, e na época em que o curso era decoração – e como é hoje, com o usuário enquanto fator definidor de todo processo projetual, centro e essência dos projetos de design.

Desta maneira, observa-se que o projeto pedagógico dessa instituição possui outra concepção de design de ambientes/interiores, diferente daquelas observadas nas IES 1 e 2. Mesmo que a IES 3 não defina o que é o design em seu Projeto Pedagógico 3, ela define o que se espera do designer e, por isso, consegue-se identificar, pela análise reversa, o que a IES 3 entende por design. E essa concepção está mais ligada ao ambiente e à manipulação de variáveis físicas, estéticas e funcionais, do que com a relação do usuário com o ambiente.

Por mais que o Projeto Pedagógico esteja assim organizado, observa-se, porém, que a atitude dos docentes em sala de aula é amparada, em sua maioria, pelos conceitos do ensino do design como entendido hoje e não em conceitos da decoração. Ou seja, tentam passar para os alunos todas as etapas pelas quais deve passar um projeto, incluindo, portanto, as etapas pré-solução projetual, de entendimento das demandas dos usuários. Houve, porém, relatos de dificuldades sentidas por alguns professores ao tentar fazer os alunos compreenderem a importância das análises realizadas em fases do projeto nas quais ainda não se buscam diretamente soluções para o ambiente físico, mas nas quais são analisados os dados obtidos na fase de *briefing*, pesquisa aplicada, obras análogas. Além do fato de que os alunos têm pressa e querem logo partir para o *layout* e desenho de croquis, o fator “tempo disponível” para ver toda a matéria relacionada ao projeto é muito reduzido, fazendo com que os professores, mesmo que entendam a importância dessa fase de preparação do projeto, passem por ela, talvez, muito rapidamente, visto ser a duração do curso fator preponderante para que esse tipo de comportamento seja estimulado, e até desejado, pela coordenação dos cursos, como identificado em alguns depoimentos de professores.

Apesar disso, o perfil dos alunos foi citado enquanto diferencial sob o ponto de vista dos professores da IES 2 e 3, onde os professores reforçam a característica de aluno interessado e dedicado ao ingresso na vida profissional. Enquanto na IES 2, instituição pública localizada na região metropolitana de BH, esse perfil foi destacado pelos professores no sentido de os alunos terem a noção de que estão aproveitando uma oportunidade de estudo e desenvolvimento pessoal que não imaginariam que teriam, tendo em vista sua história sócio-familiar, na IES 3, fica clara a noção, mesmo que não dita de maneira direta pelos professores, de que os alunos são também clientes da instituição de ensino e, por isso, a relação entre um e outro fica um pouco modificada, exigindo mais tato e cuidado nesse relacionamento.

Quando o assunto é a interdisciplinaridade, pode-se observar o seguinte:

Na IES 1, é conteúdo do próprio Projeto Pedagógico 1 e foi também observado ao longo das falas dos professores nas entrevistas, a dificuldade de articulação entre as disciplinas teóricas estudadas ao longo do bacharelado e sua aplicação. Pelo Projeto Pedagógico 1, essa articulação deve ocorrer no bojo das disciplinas de prática projetual. Porém, para que ela ocorra, deve haver uma "abordagem sistêmica dos conteúdos" e a contextualização da prática, para facilitar o entendimento do processo projetual como um todo. Esse tipo de atitude interdisciplinar, que leva a disciplina de prática projetual a ser o local adequado para esse tipo de interação entre disciplinas teóricas e práticas pouco pôde ser observada na IES 1. Nela ainda observou-se um ensino fragmentado, mas não tecnicista, apesar disso, visto que a reflexão é estimulada em cada disciplina ensinada, porém de maneira isolada, quando deveria ser integrada às outras de maneira sistêmica.

Essa interdisciplinaridade foi mais observada nas IES 2 e 3, visto ser a própria organização desses cursos e do tempo disponível para sua integralização um fator que força esse tipo de atitude coordenada entre disciplinas e professores, o que não ocorre tão facilmente na IES 1: tendo em vista o maior tempo disponível para desenvolvimento do curso, percebe-se que as disciplinas teóricas se perdem um pouco pelo caminho, ficando a cargo dos professores de prática projetual a decisão sobre o que estudar, o que projetar (logicamente de acordo com o projeto pedagógico e ementa das disciplinas) e, portanto, sobre qual tipo de teoria, ferramenta ou metodologia será utilizada na solução projetual, enquanto outras não podem ser, em virtude do tempo de desenvolvimento de projetos, recuperadas ao longo do caminho. Alguns professores declararam não achar que a prática projetual seja um lugar para estudo teórico de ferramentas e metodologias,

mas apenas um momento em que devem ser aplicadas. Para que isso possa acontecer, porém, é indispensável que os professores conversem e troquem ideias sobre a forma como esses conteúdos estão sendo trabalhados em suas disciplinas específicas e sobre quais deles devem ser aprofundados, pois serão, de fato, aplicados nas disciplinas de prática projetual.

Está, pois, previsto no projeto pedagógico do curso de design de ambientes da IES 1 um processo de aprendizagem descrito em níveis, de onde parte-se de um primeiro nível, de conteúdo específico básico, passa-se por um segundo nível, de análise e desenvolvimento de conceitos, para chegar-se ao terceiro nível, de aperfeiçoamento e domínio, de maneira integrada e num desenvolvimento crescente do aluno.

No primeiro nível há um marco teórico fundamental de estudos sobre metodologia, tecnologia e linguagem básica de um processo geral de design. Nesse momento, busca-se o desenvolvimento do pensamento e do potencial criativo dos discentes. Fala-se, aqui, então, em um conhecimento geral e em desenvolvimento de capacidades e contextualização dos estudantes em relação ao que é o design e seus processos, estudados de maneira geral. Fala-se aqui também em ensaios desvinculados do sistema produtivo.

No segundo nível do processo pedagógico do design, inicia-se a aplicação do processo estudado no primeiro nível em diferentes contextos. Há flexibilidade de temas, mas aqui devem ser desenvolvidas *expertises*, além de definição de perfis múltiplos e desenvolvimento de vocações por parte dos alunos. Nesse ponto do curso, já está prevista a interligação com o panorama produtivo e de mercado.

No terceiro e último nível do curso de design de ambientes busca-se o aperfeiçoamento e domínio do conteúdo estudado anteriormente. Para isso, busca-se a definição de habilidades e competências para a prática profissional. Nessa etapa devem ser desenvolvidos, conforme o Projeto Pedagógico 1, projetos ligados à práxis profissional aplicados a situações reais de produção, além de buscar por suportes tecnológicos de empresas.

Esse desenvolvimento crescente do aluno e da complexidade e profundidade das disciplinas pôde ser verificado na prática, pelas falas dos professores da IES 1 quando citam o amadurecimento do aluno ao longo do processo projetual. A articulação das disciplinas e a organização da IES 1 para que todos os requisitos dessas três etapas acontecessem não pôde ser verificada, principalmente a relativa à última delas, na qual é

determinada a realização de projetos ligados à práxis profissional, a situações reais de produção e ao suporte tecnológico de empresas, ponto que essa dissertação investiga.

A disciplina de prática projetual, conforme a matriz curricular e ementa da disciplina constante no próprio projeto pedagógico, pode ser entendida como parte dos níveis 2 e 3 de formação do designer de ambientes da IES 1. Nessa disciplina o aluno deve "planejar e desenvolver projetos de várias complexidades como instrumento para experimentar e verificar metodologias e aplicações tecnológicas" para ambientes residenciais, comerciais, empresariais, institucionais, efêmeros, de eventos ou lazer, além de compreender o mobiliário enquanto determinante do espaço. A ideia do usuário não está explícita na ementa como estava nos objetivos do curso descritos no Projeto Pedagógico 1, porém está implícita, quando, dentro das complexidades do espaço a ser trabalhado na disciplina, cita-se sobre o projeto de residências com usuário individual ou unifamiliar, além de projetos para ambientes comerciais ou institucionais, para os quais há um cliente individual ou grupo de clientes, além de ser um projeto para grupo heterogêneo de usuários, o que não retira da prática projetual a responsabilidade de manter o foco no usuário durante suas práticas.

Na IES 2, as disciplinas são organizadas por eixos temáticos em uma matriz curricular que, apesar de prever disciplinas isoladas, exige que a interdisciplinaridade aconteça. Essa maneira de organização do curso superior em tecnologia da IES 2, de maneira interdisciplinar, ficou clara na exposição dos professores ao longo das entrevistas, demonstrando que isso é de fato uma prioridade por parte deles e do curso e que, mesmo nas disciplinas eminentemente teóricas, há a busca pela aplicação prática do conhecimento teórico estudado em projeto. Por ser um curso rápido, com duração de dois anos e meio, é necessário que as ações sejam coordenadas entre os professores de cada disciplina para que seja, de fato, possível o aprendizado projetual dos alunos nesse tempo. O Projeto Pedagógico 2 determina explicitamente que, além do planejamento em conjunto das aulas, essa interdisciplinaridade ocorra nas disciplinas projetuais e no TCC. Logo, é a prática projetual o local propício para a interdisciplinaridade ocorrer. Para o TCC, é explícita a exigência de que o aluno deva apresentar uma solução para uma situação problema real.

Uma comparação interessante a ser realizada sobre essa obrigatoriedade de solução de problemas reais no TCC é o fato de na IES 1 essa exigência também existir. Porém, na IES 1, a realização do estágio curricular é obrigatório, o que não ocorre na IES 2. Por isso, o aluno da IES 1 tem uma outra oportunidade de trabalhar com casos

reais, além do fato de que, por estar inserida a IES 1 em uma universidade, o aluno também pode se envolver em pesquisa e extensão, que são outras oportunidades de trabalhar com casos reais, mas não são o foco dessa pesquisa. Na IES 2, essa oportunidade passa a ser o TCC, visto que o estágio curricular, conforme Projeto Pedagógico 2, é uma modalidade não obrigatória e não há muitas oportunidades de pesquisa e extensão fora da universidade. No mais, visitas técnicas e participação em eventos da área são estimulados enquanto forma de "contato com a realidade" (PROJETO PEDAGÓGICO 2, 2016, p. 51).

Também no Projeto Pedagógico 3 não há a exigência dessa vivência prática na forma de extensão e estágios curriculares obrigatórios, mas essa experiência é considerada, se realizada, enquanto horas de atividades complementares, às quais deve o aluno cumprir para integralização do curso.

Entende-se que o fato de não haver estágio curricular obrigatório pode acarretar um prejuízo ao aluno no quesito de suprimir mais uma oportunidade de contato direto com o mercado e a realidade projetual, requisitos tão citados pelos Projetos Pedagógicos 2 e 3, principalmente o da IES 3, que tem nesse ponto o pilar de seu curso tecnológico. Verifica-se, pela fala dos professores e respostas obtidas ao longo da pesquisa, que o tempo todo os professores tentam compensar esse fato buscando uma "intensa conexão com a realidade", mas que nem sempre é possível, por motivos diversos, dentre eles o fato de usuários reais nem sempre "apresentarem a complexidade necessária ao ensino", com referência à fala de alguns professores da IES 3. Fica aqui o questionamento a respeito desse quesito de complexidade: o cliente real pode não apresentar uma demanda que se enquadre perfeitamente dentro do assunto que o professor quer ensinar. Porém, a demanda do cliente representa a necessidade dele e, portanto, é a isso que o designer, inclusive e principalmente na vida profissional, terá de responder. Caso ele consiga de fato apresentar soluções para essas demandas do usuário, ele será bem-sucedido em suas soluções projetuais. E esse treinamento, de entendimento e oferecimento ao cliente daquilo que ele realmente precisa, pode ser feito ainda na graduação, proporcionado pela experiência com um cliente real durante as práticas de projeto.

Em relação à interdisciplinaridade, o Projeto Pedagógico 3 deixa claro, inclusive na maneira de estruturar sua matriz curricular, em módulos e não em disciplinas isoladas, com a realização de um projeto interdisciplinar ao final de cada módulo, para os quais não há pré-requisitos e para os quais há certificação separada para quem

conclui aquele relacionado aos projetos residenciais e o outro relacionado aos projetos comercias, que a interdisciplinaridade é de fato um pilar do curso, em sua concepção. E a interdisciplinaridade foi de fato o maior valor citado pelos professores entrevistados que lecionam ou lecionaram disciplinas em cursos de tecnologia. Por serem cursos rápidos, as disciplinas devem ser todas interconectadas e, todas, devem poder ser aproveitadas para o principal objetivo: aprendizado de projeto de interiores.

Essa organização de disciplinas em módulos da IES 3 é, de fato, a mais eficiente para a implementação do ensino interdisciplinar no ponto de vista da pesquisadora. Pode-se entender isso simplesmente pelo fato de, dessa forma, serem os professores forçados a manterem a comunicação em relação ao que ensinam e estarem coesos e dispostos a enfrentar as divergências pessoais de crenças e estilos individuais de projetar em prol de um ensino menos compartimentado. No tecnólogo da IES 2, percebe-se a interdisciplinaridade por meio de aplicações práticas que acontecem no bojo de disciplinas teóricas, mas não há uma articulação no nível da IES 3. O que se percebe são ações individuais de professores que buscam a aplicação integral dos ensinos de toda teoria, estudada no curso, na disciplina de prática projetual. Mesmo porque, segundo eles próprios, o tempo do curso é muito rápido para que algo ensinado não seja de fato aplicado à prática projetual, núcleo do ensino do design de interiores naquela instituição.

Com relação à segunda seção do questionário *on-line* respondido pelos professores, algumas questões foram abordadas sobre a maneira pela qual eles ensinam a prática projetual e a forma como o usuário está inserido nesse contexto.

Em relação às situações projetuais e sua relação com o ensino da prática projetual, observa-se que os professores da IES 1 se dividem por preferência em relação à aplicação em sala de aula de adaptações de situações reais ou apresentação de situações reais para que os alunos desenvolvam projetos, tendendo a evitar a aplicação de casos totalmente hipotéticos em suas aulas de prática projetual. Isso pode estar relacionado, entre outros motivos, ao fato de a disciplina de prática projetual ser estendida do 3º período do curso até o ultimo, devendo o aluno vivenciar diversos tipos de experiência ao longo do processo. E, como visto nas entrevistas analisadas, é normal que a prática profissional dos professores no mercado de trabalho influencie diretamente a maneira com que estes lecionam as disciplinas pelas quais eles são responsáveis. Por isso, a adaptação de situações reais para o ensino em sala de aula está diretamente relacionada à própria experiência dos professores enquanto profissionais de design no

mercado de trabalho ou, os que assim não mais atuam, com a experiência que já tiveram oportunidade de vivenciar ou que ainda vivenciam ao trabalhar com a extensão dentro da universidade.

Interessante notar que a IES 1 é a única, dentre as analisadas, inserida em um contexto de Universidade, que pressupõe o desenvolvimento conjunto das práticas de ensino, pesquisa e extensão. Por mais que alguns professores estejam dedicados ao trabalho exclusivamente docente, sem atuação direta no mercado de trabalho externo à universidade, a possibilidade de participar de atividades extensionistas dentro da IES 1 faz com que eles, os que têm essa pré-disposição para trabalhar com a extensão, não percam totalmente o contato com o mercado de trabalho externo e possam levar esse tipo de experiência para a sala de aula.

Alguns professores criticaram a exigência de dedicação exclusiva para cargos de professores de prática projetual que já viram existir em alguns editais de concursos em outras instituições de ensino e acreditam que, por serem professores de uma disciplina prática, não deveriam estar totalmente alheios ao que está acontecendo no mercado de trabalho privado relacionado ao design de ambientes. E que, mesmo que trabalhem na extensão, na qual se pressupõe o contato com a comunidade externa à universidade, ela possui muitas limitações se comparada à prática profissional que se exerce fora do contexto do ensino superior, uma vez que, dentro da universidade, têm-se algumas obrigações burocráticas e a necessidade de documentação do caso enquanto pesquisa, o que não ocorre no dia-a-dia projetual. De qualquer maneira, é uma forma de contato com a sociedade como determinam os objetivos específicos do curso, presentes no projeto pedagógico, assim como a necessidade de desenvolvimento de pesquisa.

Os professores da IES 2, quando perguntados sobre a forma como abordam a prática projetual em sala de aula em relação às situações-problema levadas para os alunos trabalharem na prática projetual (QUADRO 11), percebeu-se que houve predominância da adaptação de casos reais e de vivências extraclasse com usuários reais para o desenvolvimento de projetos. Projetos que envolvessem casos totalmente hipotéticos não predominaram, apesar de que, pela frequência de respostas, pode ser possível entender que eles ainda são usados, em situações estratégicas, nas quais os professores avaliem sua necessidade para fins didáticos.

Em relação, porém, aos usuários e como são abordados dentro das práticas projetual na IES 2 (QUADRO 13) foram observadas incoerências aparentes nas respostas dos professores.

Pôde-se observar, de acordo com suas respostas, que é bastante comum tanto a utilização de usuários hipotéticos descritos pelos professores, quanto a criação de perfis de usuários desenvolvidos pelo próprio aluno. A incoerência se encontra no fato de, mesmo eles dizendo que usam esse tipo de meio para abordar o usuário na prática projetual, 100% dos professores disseram apresentar aos alunos perfis de clientes/usuários reais com alta frequência na disciplina, o que aparentemente contradiz a primeira e segunda respostas predominantes (cria usuário hipotético e apresenta aos alunos para que projetem e o próprio aluno desenvolve o perfil de usuário para quem irá projetar). Nesse caso, observou-se, no momento da realização das entrevistas, que esse tipo de resposta foi comum devido à prática projetual que envolve ambientes comerciais e/ou ambientes que apresentem público variado. Os professores, para esses casos, relataram utilizar bastante a ferramenta da persona para caracterizar esses usuários ou público-alvo o que, de certa maneira, é criar um "usuário hipotético" para que os alunos projetem. O que não exime o aluno de pensar sobre o usuário, de realizar observações, analisar hipóteses, de até realizar questionários ou entrevistas com amostra desses usuários, mas, para poder analisar esse público com mais facilidade, cria-se um personagem, que possua as características gerais desse público, e desenvolve-se o projeto de design de interiores com base nesse perfil. Em menor grau, os professores fazem opções por levar usuários em sala de aula, mas, ainda assim, essa prática é comum na IES 2, conforme os professores participantes da pesquisa (QUADRO 13).

Pelas entrevistas realizadas, percebeu-se, por parte dos professores dessa IES, que há de fato, além da previsão de estudos sobre casos reais no Projeto Pedagógico 2, há também uma preferência por esse tipo de método de ensino, que privilegie situações, ambientes e usuários reais. Os depoimentos foram sempre no sentido de que esse tipo de abordagem da prática projetual possibilita ao aluno, desde o começo do curso, projetar com o "pé no chão", desenvolver, com o auxílio dos professores, uma postura profissional no trato com o usuário para que, ao se formar, possa exercer suas funções de maneira madura e com técnica adequada.

Nas entrevistas, os professores da IES 2, também afirmaram ser esse tipo de postura sobre o ensino, uma espécie de antecipação do que o aluno verá na prática profissional, de maneira que, na opinião deles, é benéfico esse tipo de aproximação entre o que se estuda na faculdade e o que se trabalhará no mercado em relação a projeto de design de interiores.

Na IES 3, sobre a maneira como os professores abordam a prática projetual em sala de aula (QUADRO 11), o resultado obtido pelos questionários foi bastante variado, mas percebe-se que a preferência dos docentes é pela aplicação de situações reais adaptadas para a sala de aula. Em relação aos casos totalmente hipotéticos, pode-se notar que os professores não dão preferência à sua utilização. Sobre as vivências extraclasse, também, pode-se observar que são, ao que parece, bastante limitadas, exceto pelo depoimento de um dos professores, que disse sempre levar os alunos para esse tipo de experiência externa e que preza sempre, em suas aulas, pelo maior contato possível do aluno com a realidade do mercado de trabalho.

Pode-se depreender desse resultado que, em virtude do tempo mais curto desse tipo de curso superior, as situações problemas abarcadas pelas práticas projetuais devem ser mais amplas, visto que haverá menor número de práticas e os alunos devem ser experimentados na maior possibilidade de casos e complexidades possíveis dentro das situações de projeto residenciais e comerciais. Mesmo assim, os professores dão preferência para o estudo em sala de aula de adaptações de situações reais. Adaptações, porque, em algo elas devem ser modificadas para que possam se adequar ao momento de aprendizado do aluno e para que possam estar compreendidas nos limites do tema proposto para as práticas. Esse tipo de posicionamento está em consonância com o Projeto Pedagógico 3 que ressalta a grande importância do mercado de trabalho para essa IES 3. E isso também está presente no depoimento dos professores. Porém, trata-se de opção pedagógica realizada pelos professores no momento da organização da disciplina que, claramente, estão priorizando o tempo e a quantidade de conteúdo que devem ensinar para os alunos, em detrimento de um contato que seria essencial para o entendimento do design enquanto essência, no quesito atendimento às demandas de clientes/usuários e de suas necessidades.

Sobre o usuário na prática projetual (QUADRO 13) e como os professores costumam abordá-los na disciplina de prática projetual na IES 3, observou-se que, a maior frequência de respostas está concentrada nos projetos nos quais os professores apresentam aos alunos perfis de clientes reais para que desenvolvam a prática projetual e na de que os próprios alunos criam o perfil do cliente para os quais irão desenvolver o projeto. No primeiro caso, observa-se que, para os projetos residenciais, é comum a apresentação de perfis de clientes reais adaptados para a sala de aula. No segundo caso, para projetos comerciais, pelas respostas dos professores sobre as ferramentas adotadas para projetar, observa-se que a ferramenta da persona é predominante e, para essa

personagem, enquanto representante de um público maior, é que se desenvolvem os projetos para espaços comerciais.

Na IES 1, por sua vez, em relação ao usuário dentro da disciplina de prática projetual, percebe-se que na IES 1 é mais comum o trabalho com o usuário "não-real", do que com o usuário real, considerado este como um usuário com o qual o aluno possa interagir ao longo do processo e trocar informações para projetar. Observa-se que há predominância do desenvolvimento em conjunto, entre professores e alunos, do perfil do usuário, assim como a possibilidade dos próprios alunos criarem o perfil do usuário para quem irão projetar ou ainda, mas em menor grau, da apresentação aos alunos, pelos professores, de perfis reais de usuários para que desenvolvam o projeto da disciplina de prática projetual. É bem menos comum que se leve usuários reais em sala de aula ou que os alunos possam ir aos locais físicos e tenham contato com esses usuários fora do universo da sala de aula (QUADRO 13).

Esse resultado talvez tenha a ver com um outro resultado verificado na IES 1 (QUADROS 14 e 15). Ela é a IES que mais utiliza metodologias e ferramentas diferentes para projetar e caracterizar usuários. Isso talvez permita que, ao aplicar outros tipos de metodologias de design, possa-se partir de outro princípio de pensamento em design e que se exercite a caracterização de usuários de maneiras diversas daquela exclusivamente por meio do contato direto entre aluno e usuário.

Ficou patente pelo resultado das entrevistas com os professores da IES 1 que o usuário é elemento preponderante e fator essencial para o desenvolvimento de qualquer projeto que possa ser intitulado "projeto de design". Porém, a maneira de constituição desse usuário é diversa e, no âmbito do ensino, pode ser exercitada de maneiras diferentes e com o uso de diferentes ferramentas.

Quando os projetos envolvem menos usuários ou uma diversidade menor deles, como nos projetos residenciais, por exemplo, é mais fácil caracterizar um usuário a partir do contato direto com ele. Assim considerados, esses projetos de design, em relação aos usuários, podem ser entendidos como de menor complexidade. Essa avaliação de complexidade, porém, não tem a ver com as necessidades e aspirações do usuário, que podem ser muitas e bastante complexas em relação ao espaço existente, mas com a quantidade de usuários daquele espaço e a maior facilidade em sua caracterização.

Quando os projetos de design são considerados de maior complexidade, como aqueles que envolvem uma gama variada de usuários, com características e interesses

diferentes, como ocorre em alguns ambientes comerciais, mas sempre em ambientes institucionais e locais públicos, por exemplo, necessita-se de ferramentas diversificadas para compreensão desses usuários, que não são tão bem definidos assim. Por se tratar de um curso de quatro anos, que, por determinação do projeto pedagógico, deve passar pelo estudo e projeto de ambientes de todos os tipos e complexidades, é, portanto, compreensível que o estudo do usuário seja, também, desenvolvido de maneiras diversas. Isso foi um diferencial encontrado na IES 1 em relação às outras: pela fala dos professores das IES 2 e 3 nas respostas aos questionários e entrevistas, além da análise dos Projetos Pedagógicos 2 e 3, que o foco dos cursos tecnológicos é o projeto de ambientes residenciais e comerciais. Os ambientes institucionais e públicos não são normalmente abordados ou, se o são, não são em profundidade, tendo em vista o curto espaço de tempo que os professores têm para desenvolver os conteúdos essenciais para ensinar projeto de ambientes residenciais e comerciais.

Com isso, fica claro que a caracterização dos usuários nos cursos tecnológicos das IES 2 e 3 pode se dar com o uso de menor quantidade de ferramentas de design e o estudo e aplicação de metodologias não é tão variado e aprofundado, como ocorre na IES 1.

Como exemplo, verifica-se que a citação do metaprojeto enquanto metodologia projetual aplicada na disciplina de prática projetual apenas apareceu na IES 1 e isso, aparentemente, também tem relação com o que o projeto pedagógico determina em seus objetivos específicos: “promover e estimular o desenvolvimento das capacidades básicas, cognitivas e pessoais para lidar com situações específicas, bem como as competências que favoreçam a complementaridade curricular e potencializem o espírito empreendedor e gerencial, seja em atividades livres ou acadêmicas; juntamente com profissionais liberais dentro de empresas” (PROJETO PEDAGÓGICO 1, 2018, p. 11).

Observa-se que o desenvolvimento de ações projetuais em situações específicas está muito relacionado a situações postas, dadas, sobre as quais não se permite muita divagação no momento da projetação, pois há uma necessidade a ser atendida, específica do cliente/usuário, devido à qual o designer é procurado para apresentar uma solução para ela e, para esse problema projetual, específico, desenvolve-se a solução projetual. Quando se trabalha com situações ligadas ao usuário real e a ambientes reais é bastante comum obter esse tipo de demanda, que requer um resultado específico e delimitado, o que, de alguma forma, não trabalha o potencial empreendedor e inovador

no aluno em toda a sua amplitude, como verificado em algumas falas dos professores entrevistados.

Quando o assunto, porém, é empreendedorismo, outro tipo de habilidade é requerida do profissional: ele deve atuar na lacuna do mercado, ou, mesmo que o produto/serviço por ele oferecido já exista, a forma de apresentação e execução de seu trabalho deve ser diverso e apresentar algum tipo de diferencial em relação aos demais produtos/serviços que já sejam oferecidos pelo mercado. Assim, o metaprojeto aparece como uma metodologia de design bastante apropriada para se trabalhar esse tipo de ação com os alunos e desenvolver essa capacidade empreendedora que o projeto pedagógico exige. Isso também pode ser verificado no depoimento de alguns professores ao longo das entrevistas realizadas. A utilização do metaprojeto se mostrou viável em diversas práticas nas quais não havia um usuário real diretamente envolvido, mas nas quais os alunos tiveram de identificar demandas para, então, oferecer soluções em forma de projetos, serviços ou outros tipos de pensamento estratégico em design, que também é um produto do trabalho do designer, que extrapola o projeto em si (pode ser um diagnóstico ou ideias ou roteiros de ação, por exemplo), e é uma opção de serviço bastante explorada nessa IES 1.

Observa-se também que, mesmo sem a abordagem direta do usuário, enquanto usuário real envolvido no processo projetual, os professores todos disseram utilizar a metodologia do design centrado no ser humano/usuário em suas aulas, do que se depreende que não há ligação entre esse tipo de técnica de ensino-aprendizagem e a presença direta de um usuário real no processo projetual. O fato de se pensar sobre o usuário e colocá-lo como figura central do processo projetual independe do fato de existir um usuário real e extrapola o contato físico direto entre aluno e usuário. Portanto, outras maneiras de analisá-lo são totalmente viáveis dependendo do objetivo almejado no processo de formação do designer na graduação.

Em relação às metodologias de projeto e às ferramentas de design utilizadas para projetar, os professores da IES 2 utilizam menor variedade de metodologias e ferramentas junto aos alunos do que aquelas estudadas e aplicadas aos projetos da IES 1 nas disciplinas de prática projetual. Em uma das entrevistas, um dos professores salientou a necessidade de aplicação de ferramentas e metodologias e a sua repetição por parte dos alunos, de maneira que, pela repetição, o aprendizado fosse reforçado. Acredita-se, então, que, por isso e, pelo tempo de curso ser menor se comparado ao

bacharelado em design de ambientes, a quantidade de métodos e ferramentas aplicados na prática projetual seja mesmo reduzida.

Isso, a princípio, para o foco do curso superior em tecnologia, que é realização de “projetos de interiores” e todas as suas etapas de elaboração e criação, pode parecer suficiente. Porém, o curso também prevê como objetivo o desenvolvimento do empreendedorismo por parte dos alunos no Projeto Pedagógico 2. Essa habilidade empreendedora pode ser entendida de diversas maneiras, dentre elas, a de pensar o design de maneira diferente daquilo que é apresentado ao público, em geral, como apenas as realização de projetos. Esse tipo de raciocínio é estimulado na IES 1 onde, como verificado, a aplicação de metodologias de design que privilegiem esse comportamento é explorada nas disciplinas de prática projetual. Na IES 2, pelo que o projeto pedagógico 2 e matriz curricular demonstram, essa habilidade tem local específico para ser trabalhada, que é na disciplina de gestão e empreendedorismo, e, por isso, talvez, além do tempo curto, não esteja a disciplina de prática projetual designada para esse tipo de pensamento, apesar de ser nela, o *locus* interdisciplinar para relacionar teoria e prática, conforme descrito no Projeto Pedagógico 2.

A IES 3 foi a que, em relação às ferramentas e às metodologias utilizadas para desenvolvimento de projetos, menor número de ferramentas e metodologias utilizou para desenvolvimento de projetos na prática projetual.

Mesmo em relação ao outro curso superior em tecnologia analisado (IES 2), a IES 3 foi a que menos explorou a abstração de conceitos, tendo em vista a utilização de ferramentas que não chegavam a uma maior profundidade (por exemplo, em relação à ferramenta dos três painéis, apenas um professor alegou que utilizou o painel iconográfico que representa o maior grau de abstração da ferramenta). Em relação às metodologias de projeto empregadas no processo projetual da disciplina, as metodologias do design *thinking* e do design centrado no usuário foram as mais citadas. As outras metodologias, como as de design de serviços ou o metaprojeto, não foram assinaladas.

Mesmo assim, a IES 3 descreve que “o desenvolvimento da liderança, do empreendedorismo, do uso do conhecimento para transformação social e criação de oportunidades pela interação social” são missões da IES 3 na qual está inserido o curso superior em tecnologia de design de interiores. É opinião de alguns professores que esse tipo de visão empreendedora não se adquire ao oferecer ao mercado um serviço nos mesmos moldes em que as pessoas estão acostumadas a ver; e que uma visão do design,

enquanto área do saber que pode oferecer mais que projeto de interiores, que pode oferecer um raciocínio projetual mais amplo, baseado na interpretação holística e sistêmica da demanda, e que não se adquire ao fazer mais do mesmo.

Por esse motivo, compreende-se que, na missão da IES 3, também está o princípio da "educação continuada", visto que, esse egresso deverá, por si só, buscar a complementação de sua formação para adquirir as competências que julga necessárias para empreender nesse mercado de design de interiores da forma como julgar adequada. Isso é, de fato, o norteador de todos os cursos superiores em tecnologia: a continuidade dos estudos. Isso, porém, não exclui o fato de haver essa necessidade também no bacharelado, tendo em vista o constante aumento de exigências requeridas para ingresso no mercado de trabalho atual.

Sobre os benefícios e os problemas da presença do usuário real na disciplina de prática projetual sob o ponto de vista dos professores das três IES estudadas, observaram-se diferenças entre as três instituições, como será visto a seguir. Adianta-se, porém, nesse momento, que, mesmo com todas as dificuldades citadas pelos professores, o *feedback* recebido pelos eles dos alunos que tiveram a oportunidade de trabalhar com usuários reais no curso da disciplina de prática projetual foi normalmente positivo em todas elas. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 corresponde a "nada satisfatória" e 5 corresponde a "totalmente satisfatória", as respostas giraram em torno das notas 4 e 5 – Quadro 12.

Sobre isso, percebe-se que há, por parte dos alunos, uma certa ansiedade em iniciar a projetação envolvendo situações reais, tendo em vista a necessidade de experimentarem o mercado do design enquanto ainda estão na universidade. É, de certa maneira, uma curiosidade que pode ajudar ou prejudicar o processo de desenvolvimento do raciocínio projetual, conforme visto nas entrevistas com os professores quando abordado o tema da criatividade e da aproximação com o mercado de trabalho, mas que, em relação ao sentimento do aluno, do ponto de vista das respostas recebidas pelos professores, parece ser bastante positivo quando saciado, em qualquer momento que aconteça.

A respeito dos benefícios da presença do usuário real na prática projetual, pôde-se verificar o perfil de resposta apresentado pelos professores da IES 1 por meio da nuvem de palavras, já apresentada na Figura 21, dessa dissertação. Nesse caso, os principais deles que puderam ser visualizados tiveram relação direta com o entendimento do processo projetual, por meio da presença desse usuário real, da

conexão com a prática projetual real, ou seja, com a aproximação da prática com a vida profissional, e com a criação de um *briefing* consistente, sobre o qual deveriam ser trabalhadas todas as dificuldades para a implementação do projeto. A percepção do aluno seria ampliada, nesse contato com a realidade projetual que envolve um cliente real.

Em relação às desvantagens da presença do usuário real no processo projetual no curso do ensino da prática projetual na graduação, pouco os professores da IES 1 se manifestaram diretamente sobre o tema, mas, alguns o abordaram sob o ponto de vista de limitação de tempo e variedade de demandas exigidas na prática projetual. Ou seja, para o tempo que se tem disponível em sala de aula para trabalhar uma variedade de demandas e ambientes, como requerido pelo projeto pedagógico, muitas vezes as demandas e problemas apresentados por um cliente real ou são muito mais amplas do que o tempo permite ou são muito inferiores à complexidade do pensamento que a disciplina busca trabalhar.

Além disso, o fator "criatividade" foi bastante abordado nas respostas do questionário. Esse assunto pôde ser mais aprofundado nas entrevistas realizadas e, de maneira preponderante, a resposta a respeito da presença do usuário real e da limitação que sua presença pode trazer para a criatividade do aluno, teve mais relação com a maturidade e capacidade de raciocínio projetual do aluno do que com a presença do usuário real em si. Observou-se que alguns professores compreendem a presença do usuário real como um pouco nociva à criatividade do aluno quando esse usuário está presente logo no início de sua trajetória projetual na graduação, tendo em vista que ele ainda não se apresenta maduro o suficiente para dialogar e apresentar pontos de vista divergentes daqueles que o cliente espera, com fundamento no processo projetual desenvolvido por eles ao longo do caminho. Quanto mais seguro do seu processo de criação se encontra o aluno, mas propício a apresentar soluções criativas e inovadoras, independente da presença ou ausência do usuário real no processo projetual, uma vez que já interiorizou o caminho projetual, a metodologia e seu processo de criação, e acredita que aquele caminho levou à melhor solução para o caso concreto em análise. Com isso, a criatividade pode, sim, ser trabalhada nos casos em que um usuário real está presente na prática projetual, porém, é comum que isso fique mais natural com uma maior maturidade do aluno.

Não à toa, então, o Projeto Pedagógico 1 passa a exigir a interação com situações reais ao fim da trajetória do "processo pedagógico do design" (FIGURA 16),

mais especificamente no 3º nível desse processo. A partir do segundo nível pede-se a interação com o sistema produtivo, ou seja, materiais e processos possíveis de serem realizados de fato, mas só no terceiro nível de aprendizado requer-se a conexão com a realidade, ligados à práxis profissional. Nesse ponto, percebe-se que os alunos estão, portanto, maduros o suficiente para ingressar no mercado de trabalho, mas, antes, na própria universidade, devem passar por alguma experiência que ligue esse aluno ao mercado e que o coloque em conexão com a prática projetual nele exercida. E isso deve obrigatoriamente acontecer ao final do curso de design de ambientes da IES 1, conforme determinação expressa do projeto pedagógico do mesmo. Observou-se, porém, pelas respostas do professores sobre o usuário na prática projetual e sobre as situações-problema abordadas nas disciplinas de prática projetual na IES 1 ao longo de todo o curso, que não há prioridade para que isso ocorra apenas nesse momento, independente do que o Projeto pedagógico pressuponha. Mas que há certa liberalidade, por parte dos professores, para escolher como trabalhar o usuário e essa situação ligada à práxis profissional em cada disciplina por eles conduzida no dia-a-dia da sala de aula. O que não é ruim, desde que ele não seja privado dessa experiência no terceiro estágio do ensino, ou seja, quando já está maduro e pode conceber toda a amplitude e complexidade que representa apresentar soluções projetuais a usuários reais.

Da nuvem de palavras oriunda das falas dos professores da IES 2 (FIGURA 21) depreende-se que, para os professores dessa instituição, a presença do usuário real no processo coloca o cliente ao centro do projeto e, com isso, consegue-se desenvolver um processo com mais consciência, com informações reais, com um *briefing* construído em contato com a realidade, no qual há o desenvolvimento de habilidades profissionais para trabalhar em situações e projetos de espaços reais.

Em relação aos problemas da presença do usuário real no processo de aprendizagem nas disciplinas de prática projetual, os professores dessa IES 2 foram os que menos listaram empecilhos e acreditam que a presença do usuário é benéfica em todas as ocasiões.

Na IES 3, observou-se uma tendência contrária à verificada outras duas instituições de ensino superior analisadas. Para os professores das IES 1 e 2, o principal benefício para o aluno desse tipo de abordagem da disciplina de prática projetual era justamente o contato com cliente/usuário e o desenvolvimento de um *briefing* consistente aliado a outros fatores que levariam o designer a compreender melhor para quem se projetava. Para os professores da IES 3, a principal vantagem é para a vida

profissional. Ao contrário das demais nuvens de palavras, na qual o cliente estava ao centro, na atual nuvem de palavras analisada (FIGURA 21), para os professores da IES 3, a aproximação dos alunos com o cliente real torna palpável, tangibiliza as demandas e possibilita uma maior aproximação dos alunos com a vivência da prática profissional de mercado, além de, também, favorecer a obtenção de um *briefing* consistente.

Sobre as desvantagens do cliente real na prática projetual, no caso da utilização de vários clientes reais em uma mesma turma, observou-se a dificuldade do professor no momento da orientação, visto haver, também, variados *briefings*. Mas, de maneira geral, os professores tocaram no ponto da necessidade de adaptação das demandas reais para a sala de aula, tendo em vista, muitas vezes a baixa complexidade, ou as demandas repetitivas, ou o baixo grau de desafio que esse cliente exige.

Já foi abordada essa questão da complexidade da demanda do cliente real: o designer, em sua vida profissional deve responder a justamente essas demandas. Apresentá-las na graduação aos alunos é mostrar a eles o que realmente terão de oferecer a seus clientes. Sobre o baixo grau de desafio alegado pelos professores na presença do usuário real no projeto, para os alunos a simples presença dele já representa o desafio, uma vez que estão desenvolvendo a autonomia para poder trabalhar no mercado, atendendo às demandas justamente desse usuário. E com o qual ainda muitos possuem dificuldade de relacionamento, seja por inexperiência, timidez ou outros fatores de relacionamento interpessoal. Trabalhar com o usuário real nas práticas da graduação é trabalhar mais que apenas demandas de projeto: é trabalhar a capacidade do aluno de se relacionar, a de apresentar-se para pessoas que não o conhecem ou conhecem seu trabalho, de comunicar-se, expressar-se e fazer-se entender por quem, muitas vezes, tem pouco ou nenhum contato com a área do design.

Em relação aos resultados das entrevistas, após sua realização foram diversas as inferências que se pôde fazer sobre o a presença do usuário real na prática projetual em design de ambientes/interiores.

No momento da descrição do resultado, preferiu-se analisar todas as respostas de maneira conjunta, para demonstrar em que os professores concordavam e em que diferiam em opiniões, independente de a qual instituição de ensino estivessem vinculados. Esse tipo de organização de respostas também impede a identificação dos professores, o que tem mais relevância, nesse caso, devido ao fato de haver uma instituição particular de ensino envolvida na pesquisa.

Em relação ao porquê da abordagem do usuário na disciplina de prática projetual então, observou-se uma convergência nas respostas dos professores e foi consenso ouvir as palavras e/ou expressões: essência, principal, motivo, elemento central, sentido, foco, importante, entre outras.

Percebe-se que houve, sim, uma evolução do entendimento do papel do usuário nos projetos de design, principalmente porque grande parte dos professores puderam vivenciar ou a transição diretamente ou o início do entendimento do design de ambientes/interiores enquanto área do design e não como decoração.

Pelos depoimentos coletados nas entrevistas, observou-se que o entendimento acerca da preponderância das necessidades e desejos do usuário em um projeto de design foi uma visão construída ao longo do tempo e não muito óbvia no começo. Acreditava-se que, ao se desejar algum estilo decorativo específico, essa necessidade estaria satisfeita com a implementação desse estilo. O que se vê, porém, é que essa necessidade é muito mais ampla e que não pode ser resolvida sem uma investigação mais profunda do que se espera do ambiente que será utilizado por uma (ou várias) pessoa(s) e que, portanto, deve estar adequado aos seus anseios.

A ideia de beleza, engessada, estática, que um estilo decorativo trazia em si, não corresponde ao entendimento da beleza e da estética que se tem hoje: ela é variada, diversa e, justamente nessa diversidade, é que ela está contida. A reprodução acrítica, que não leve em consideração o sujeito, de elementos físico-materiais de um ambiente, portanto, não se coaduna sequer com a ideia de beleza, que é bem menos superficial do que parece.

Nas palavras de um dos professores entrevistados: “toda solução de design é bela. O belo é uma necessidade. Mas o ‘conforme esses padrões’ é que a questão” (PROFESSOR 5). Muitas vezes o “padrão” não é suficiente para satisfazer as necessidades dos usuários. E tudo bem que seja assim. Com isso, mais o designer deve se sensibilizar para poder compreender essas necessidades sem julgar, com a humildade necessária para colocar na solução o que é essencial para o outro e não para si mesmo. Por isso a “psicologia do entendimento do outro” (PROFESSOR 3) foi tão citada ao longo das entrevistas e dela decorrerá praticamente todo o sucesso da solução projetual em design, quando esse é pensado desvinculado da ideia que se fazia dele na época da decoração.

As mudanças de estruturas socais, de organização social do trabalho, da presença constante da tecnologia da vida das pessoas, do surgimento de novas formas de morar,

dos valores e tamanhos das moradias em centros urbanos, da necessidade ou não de se viver em um lugar onde haja mais oferta de trabalho, onde haja escolas ou hospitais, entre outros muitos fatores, determinam as escolhas que as pessoas fazem para organização da própria vida pessoal e profissional. Isso faz com que, assim como o mundo está em mudança constante, as pessoas que o habitam também estejam. E, por consequência, os espaços por elas habitados, frequentados ou criados passam pelas mesmas alterações de estrutura física ou psíquica, de ideais e intenções. Um mesmo espaço hoje é multifuncional, como multifuncionais são as pessoas. Um espaço, hoje, comunica personalidades e intenções, deixa marcas, valoriza marcas, expressões e sentimentos. E isso conecta, comunica, mostra às pessoas que o frequentam a sua real razão de ser e o porquê de ele existir. Espaços de moradia e espaços comerciais/institucionais deixam de ser apenas representações de estilos estigmatizados por regras fixas e passam a aceitar a flexibilidade de pensamentos oriunda e natural dos seres humanos. Ninguém tem de se enquadrar em um espaço: espaços existem para pessoas e não o contrário.

Essa ideia da primazia do usuário também ficou bastante clara nas entrevistas realizadas com os professores de design de ambientes que ocuparam o cargo de coordenação do curso antes, durante e após a transição da decoração para o design de ambientes. Se antes o usuário participava do processo, mas de maneira a escolher como ele gostaria de ter seu ambiente decorado, ele agora é a essência do projeto, de maneira que sua essência passa a ser o que o designer deve colocar no ambiente.

Dessa maneira, com expressões diferentes e formas diferentes, os professores de todas as instituições entrevistados são unânimes na manifestação a respeito da primazia do usuário nos projetos de design de ambientes e que, sem ele, esse projeto não tem razão de ser.

O “lugar” da abordagem do usuário durante sua formação é que causou algumas polêmicas. Alguns professores demonstraram não concordar ser na prática projetual o ambiente adequado para essa abordagem sobre o entendimento “do outro” e que ela talvez devesse ser mais bem explorada em outras disciplinas que tratassem de assuntos de psicologia, antropologia, etc. Todavia, verificou-se que, em cursos de design, é nas disciplinas de prática projetual que ocorre a convergência de tudo aquilo que já se tenha estudado durante o curso, ou deveria assim ser. Por esse motivo, não vejo como concordar com esse tipo de posicionamento. O momento projetual pressupõe o entendimento de “para quem” se projeta. E, não há melhor momento para que esse

assunto seja abordado, que ao longo do processo projetual e das orientações, nas quais os professores verificam se o projeto está de fato sendo desenvolvido conforme as necessidades e aspirações do usuário descritas no *briefing*.

Esse tipo de postura sobre o papel do professor nas orientações, de fazer o aluno pensar sobre o *briefing* a todo o momento e em todas as decisões projetuais que devam tomar ao longo do processo, foi uma preocupação constante, demonstrada por todos aqueles que orientam a prática projetual que foram entrevistados para essa pesquisa. Observou-se que, nos cursos de menor duração, como os tecnológicos, isso tende a ser menos enfatizado de maneira teórica, mas que, o momento das orientações é o que os professores têm para fazer com que os alunos reflitam sobre esse aspecto fundamental da dinâmica projetual.

Sobre a presença física do usuário na prática projetual, o denominado "usuário real", as opiniões foram bastante divergentes.

Alguns professores foram categóricos ao dizer que a presença do usuário real em nenhuma hipótese traz malefícios; que ela é sempre benéfica, que leva o aluno a entender o mercado de trabalho em que estará inserido depois de formado e a projetar, desde sempre, com mais noção da realidade e das possibilidades e limitações da profissão.

Outros professores demonstraram que essa presença traz muitas complicações, principalmente se esse usuário estiver presente nas primeiras práticas, nas quais os alunos ainda podem ter mais liberdade criativa para exercitar as possibilidades do design sem as limitações comuns dos projetos reais, que são principalmente orçamentárias, mas também de estímulos ao aluno, que precisa deles para encontrar seu caminho dentro do design. Relatos do tipo "tantas restrições podem desanimar o aluno" (PROFESSOR 7) demonstram que o aluno, em sua formação, não está seguro de seu processo e de sua capacidade. Quando se depara com muitas restrições ao seu processo criativo, tende a se sentir pouco motivado e, por consequência, pode abandonar um percurso em que ele talvez se encontrasse em algum momento criativo diferente.

Compreendo, portanto, as duas posições dos professores a respeito do tema e em ambas há razão. Assim como há pontos polêmicos para os quais vale à pena atentar. Houve práticas descritas com a presença de usuários reais bem no início da vida projetual dos alunos, nas primeiras disciplinas de prática projetual, nas quais os alunos ficaram atentos aos anseios e necessidades do cliente/usuário, mas que, por inexperiência ou insegurança, não conseguiram apresentar a ele nada que cativasse de

fato o cliente pela ousadia ou criatividade. Observou-se, pela fala dos professores, que a criatividade é reflexo do grau de maturidade do aluno em relação ao processo projetual desenvolvido por ele, de forma que, quanto mais maduro, mais criativas podem ser as soluções apresentadas. Se um usuário real é inserido na prática projetual antes mesmo de um mínimo desenvolvimento criativo por parte dos alunos, suas decisões projetuais ficam muito atreladas ao que já existe no mercado, ao que veem na internet e à experiência de vida que já trazem como bagagem antes de iniciar a faculdade.

Ao mesmo tempo, o fato de os alunos terem desde logo esse contato com o usuário real, já nas primeiras práticas de projeto, faz com que eles fiquem muito mais atentos às necessidades dos usuários e àquilo que é essencial no fazer projetual. Quando há um ser humano envolvido no processo e o aluno é designado para resolver sua demanda projetual, é inevitável sentir a responsabilidade que é projetar para o outro. Ao relatar sua experiência de aluno, o PROFESSOR 7, na entrevista, disse ter sido no seu TCC a primeira vez que desenvolveu um projeto real, que seria executado no interior de MG. Só então ele percebeu, ao final do seu curso superior, a responsabilidade e a complexidade dos detalhes que um projeto e uma obra real representam. Quando esse choque é sentido nas primeiras práticas projetuais, acredito que, mesmo que essa experiência volte a acontecer somente ao final do curso ou no TCC, o aluno poderá ter passado pelo processo de amadurecimento de maneira mais rápida que os alunos que não tenham tido a mesma oportunidade de projetar para um usuário real.

Por essa análise das falas dos entrevistados, entendo que, mesmo que o aluno esteja iniciando sua trajetória projetual, é vantajoso para seu processo de amadurecimento ter contato com o usuário real desde o início dela. Seria ideal que esse contato se repetisse ao longo do caminho, mesclando com outras formas de ensinar a prática projetual, mas direcionando-a sempre para o principal, que é atender as necessidades e desejos do usuário, independente de como ele for constituído.

Não há problema, todavia, se esse contato com o usuário real acontecer novamente só ao final do curso, quando o aluno já tiver estudado todo o conteúdo que possibilitará a ele a construção intelectual para compreender o processo projetual e sustentar as decisões tomadas no seu decorrer. O fato de ter sentido a responsabilidade desde o começo ao trabalhar para um usuário real, terá direcionado todo seu raciocínio para um encadeamento de ideias de maneira mais rápida, até estar pronto para atuar no mercado de trabalho na vida externa à faculdade.

Quanto ao uso de metodologias projetuais e ferramentas de design, observou-se que as que são utilizadas nas disciplinas de prática projetual possibilitam uma nova mentalidade e um entendimento ampliado do processo projetual, enquanto sucessão de acontecimentos, inter-relacionados e interdependentes, no qual nenhuma decisão pode ser isolada por acarretar consequências em todas as fases do projeto, inclusive, e principalmente, na solução.

Se o usuário real é inserido na disciplina de prática projetual logo no início, as ferramentas e as metodologias possíveis de serem aplicadas ao projeto não estão ainda interiorizadas no aluno, de maneira que a solução apresentada seja muito mais influenciada pelos desejos do usuário sem que esses desejos possam ser processados, analisados, interpretados pelo designer de maneira que ele entenda o motivo profundo que os originaram e possa criar a partir deles. Quando se compreende profundamente esse motivo, esse por que, o fluxo metodológico do projeto flui com mais clareza e o designer se sente livre para, por meio de conexões, apresentar uma solução menos óbvia, mas que atenda em tudo às aspirações do usuário, fazendo com que esse processo metodológico seja de fato o que agrega valor ao trabalho do profissional. Isso é natural, tendo em vista que há um ritmo de aprendizagem que é gradual e contínuo, planejado para ser dessa maneira, inclusive, no Projeto Pedagógico dos cursos.

Por outro lado, a presença desse mesmo usuário nesse contexto inicial de vida projetual, faz com que os alunos percebam a importância de estarem seguros em relação ao processo projetual e às decisões que tomaram no caminho, devido a ele. As decisões foram, com certeza, embasadas em um *briefing* que, se feito de maneira consistente e se analisado conscienciosamente, devem ser defendidas pelo designer no momento da apresentação do projeto.

Sobre apresentação de projeto e relacionamento interpessoal com o cliente, os professores disseram que a presença do usuário real facilita esse entendimento por parte do aluno: da importância de uma boa abordagem inicial do cliente; do saber conversar e abordar os assuntos relevantes durante a construção do *briefing*; da leitura de sinais extra fala dos usuários, que dizem muito sobre as opiniões dos usuários; a possibilidade de observação *in loco* deixa também indícios comportamentais que podem ser essenciais para um bom desenvolvimento do projeto. Na apresentação final, é indiscutível a necessidade da utilização de meios de persuasão corriqueiros para quem está acostumado a vender: demonstrar o valor do projeto e o porquê das soluções escolhidas com base nos anseios do cliente para que o projeto tenha a possibilidade de

ser aceito com pouca ou nenhuma alteração, o que é ótimo para o profissional liberal que conta com o tempo como fator de monetização de seu trabalho.

Logo, a presença do usuário real, mesmo que nas primeiras disciplinas de prática projetual, ajuda os alunos a perceberem o tipo de *expertise*, de habilidades, que precisam ainda desenvolver para projetar, o que envolve gerar confiança, saber a apresentar o seu trabalho, mostrar o que seu serviço possui de diferencial e, sobretudo, apresentar resultados finais satisfatórios conforme desejos e necessidades do usuário.

Em um curso com mais tempo de duração, como no de bacharelado, permite-se que esse tipo de coisa possa ser discutida e possa-se dar tempo de amadurecimento aos alunos para que desenvolvam a segurança na aplicação de ferramentas e metodologias de design antes de trabalhar com situações e usuários reais. Um curso de menor duração, como é o caso dos cursos superiores em tecnologia, não possibilita esse tempo de maturação e tudo é trabalhado ao mesmo tempo, de modo que dependerá do desenvolvimento individual do aluno e do seu grau de percepção acerca do design o valor que dará aos processos metodológicos e às ferramentas que aplicará em sua vivência profissional. Em um relato do PROFESSOR 7, ele disse ser comum ouvir de alunos formados no tecnólogo que, só depois do início de sua atuação no mercado de trabalho, ele pôde compreender todas as etapas que o professor apresentou no curso, da melhor maneira que pôde, dentro do tempo curto que há para o ensino. Por isso também ganhou destaque a fala de um professor que dizia terem os trabalhos finais, do curso tecnológico em que lecionava, grande qualidade técnica, mas que estava justamente na questão da análise e no trabalho acerca do usuário a grande diferença que enxergava entre os dois cursos (o bacharelado e o tecnólogo).

Sabe-se que os cursos tecnológicos são como os outros cursos que proporcionam a habilitação de bacharel ou licenciado, ou seja, também cursos superiores e nenhuma diferenciação em relação àqueles pode ocorrer por determinação legal (LDB/1996). Antes disso, porém, existia grande preconceito a respeito dessa modalidade de ensino, tendo em vista a evolução histórica pela qual foi constituído, derivado de cursos profissionais de curta duração que, em legislações anteriores (Lei da Reforma Universitária - 1968), foram criados com o objetivo de formar pessoas com habilitação superior, porém intermediária entre o ensino médio e o bacharelado/licenciatura. Hoje, compreende-se que esse tipo de distinção não é real e que a boa formação do aluno depende muito da instituição de ensino à qual ele está vinculado, mas depende muito

mais de como ele mesmo conduzirá o restante de sua formação ao longo de sua trajetória profissional.

Percebe-se que, em cursos mais longos, como o bacharelado em design de ambientes, o aluno consegue ver mais conteúdo e, ainda, estudá-lo de maneiras diversas, participar de mais práticas, desenvolver a habilidade e a desenvoltura para projetar com mais tempo e de maneira mais gradativa. Nos tecnólogos isso acontece de maneira mais dinâmica, com menos tempo e, consequentemente, menor diversidade de práticas projetuais e de ambientes a que se dedicam durante a graduação.

Isso, a princípio, não causaria nenhuma diferenciação entre os alunos de bacharelados e tecnólogos, para trabalhar com ambientes residenciais e comerciais, no mercado de trabalho, tendo em vista a qualidade técnica da entrega do serviço final prestado. O que se percebe, porém, na vida prática é que, se esse aluno do ensino tecnológico, que teve menos tempo para treinar a prática projetual na graduação e menor contato teve com ambientes de graus de complexidade diferenciados, se não busca de fato a continuidade de estudos e experiências profissionais que poderiam proporcionar essa ampliação de conhecimento de atuações profissionais no design, se ele fica limitado às poucas ferramentas e metodologias de projeto que conheceu em seu curso superior, fica com uma atuação bastante limitada e específica no mercado de trabalho. Ele não seria capaz, por exemplo, de propor inovações ou metodologias de trabalho diferentes, assim como responderia ao mercado exatamente nos termos em que ele se apresenta. Não seria capaz de demonstrar uma capacidade empreendedora ao ponto de identificar demandas e nichos novos de atuação do designer, bem como criar esses nichos para conseguir se diferenciar e permanecer no mercado ao longo do tempo. Entende-se, portanto, que, o aluno que não busca crescimento e aprendizagem profissional pós-formado, tem mais dificuldade de ingresso e permanência no mercado de trabalho. Isso é mais evidente, porém, para os alunos de cursos tecnológicos, que menos tempo de formação e menos experiências tiveram a possibilidade de viver.

Outra questão que foi abordada diz respeito à existência de um ambiente real: essa experiência é diferente daquela que aborda a existência do usuário real na prática projetual e uma independe da outra.

Quando professores deram exemplo de que utilizaram da biblioteca da faculdade para ser o espaço físico em que um *loft* seria projetado para um usuário, dentro da temática a ser trabalhada no semestre, a possibilidade de ir ao local, verificar as interferências físicas que nele existem, observar o que é importante no momento da

realização de um levantamento, é uma experiência muito rica, principalmente para quem está começando. Observar os aspectos físicos de um ambiente real e as possibilidades e dificuldades que ele apresenta é uma das preocupações do projetista na vida profissional.

Aliada a essa observação de facilidades e problemas físicos do ambiente, deve estar a observação e atendimento das necessidades do usuário. E é por isso que as decisões projetuais são tão específicas e variam, caso a caso, com base nessas diferenças básicas, consistentes entre espaços e seus usuários. Isso traz para a profissão de designer um grau de complexidade, mutabilidade, criatividade e capacidade de resolução de problemas projetuais ímpar, visto que cada projeto conterá um desafio diferente, mas em todos a habilidade de aliar as possibilidades físicas do ambiente com os anseios do cliente será o maior deles.

A aplicação das metodologias de design e suas ferramentas são, portanto, uma maneira de articular esses desafios cotidianos e conseguir solucioná-los com maior clareza e objetividade, além de agregar ao trabalho do designer um valor que consiste justamente nessa capacidade de raciocínio projetual desenvolvido ao longo do tempo. Todavia, observa-se que uma metodologia única, aplicada sempre, dificilmente conseguiria fazer com que os designers atingissem seus objetivos em todos os casos. O conhecimento sobre a variedade das metodologias e a conjugação de sua aplicação é que torna o processo rico. Devido a isso, compreende-se que a metodologia e as ferramentas de design são essenciais e, quanto maior o conhecimento a respeito delas e sua aplicação, maiores possibilidades projetuais o designer tem. E não apenas para solucionar problemas em projeto de ambientes/interiores, mas para solucionar quaisquer problemas em que o design, enquanto pensamento projetual, possa ser aplicado.

Algumas vezes a presença de um usuário e um ambiente real trarão para a sala de aula poucas oportunidades de aplicação de ferramentas e metodologias diferentes. Por isso, a adaptação de situações, ambientes e usuários por parte dos professores aos objetivos didáticos da disciplina se mostra como uma ótima alternativa para abarcar todo conteúdo a ser estudado no tempo proposto. Isso não desqualifica a presença do usuário real, mas essa adaptação de circunstâncias proporciona uma experimentação maior e, com isso, uma maior preparação do aluno para a vivência da diversidade de situações com as quais poderá se deparar em sua vivência profissional, como empregado, autônomo ou empreendedor em qualquer ramo de serviços.

A presença do usuário real em sala de aula, os benefícios e dificuldades que esse tipo de técnica pode apresentar durante sua realização, só podem ser analisados no caso concreto, dependendo dos objetivos da disciplina, dos professores e o que esperam que os alunos desenvolvam enquanto aprendizado projetual, mas, sobretudo humano, durante esse processo. Fica, porém, explícito que, ao longo da trajetória projetual, seria interessante, desde o início dela, que esse contato pudesse ocorrer para proporcionar o amadurecimento mais rápido do aluno para a vida profissional, como visto acima. Além de desenvolver nos alunos outras qualidades além das técnico-projetuais, mas aquelas voltadas para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal e a melhora na comunicação e expressão de ideias por meio da fala e argumentação em design.

Em todos os relatos, mesmo naqueles em que o usuário real, sob o ponto de vista do professor, somente trouxe problemas, consegui observar ganhos para os alunos em diversos quesitos. Contudo, não é apenas com essa presença ou ausência que esses ganhos poderiam ser alcançados.

Vale ressaltar que a academia é o local da experimentação. Não apenas da reprodução. E a presença ou não desse usuário deve ser bem estudada para que, mesmo com imprevistos, passíveis de acontecer por se tratar de relacionamentos humanos, eles possam ser superados e transformados em aprendizados projetuais para todos os envolvidos no processo. É imperioso para o desenvolvimento dos alunos que eles tenham o momento de experimentar a prática com liberdade e poder entender um caminho projetual inicial, antes de se aventurar no mercado, o que também gera motivação. A presença de usuários reais se mostrou muito rica e também instigante a no processo projetual pelas experiências propostas pelos professores e pelo bom *feedback* recebido dos alunos sobre isso.

Impossível compreender a presença do usuário real no processo de ensino-aprendizagem projetual como algo absoluto e unânime. Mesmo em relação ao momento ideal da utilização desse tipo de técnica. A análise caso a caso, levando em consideração o perfil da turma e o tema a ser estudado na disciplina de prática projetual, deve ser realizada para verificar essa pertinência. Mas a ausência desse contato durante a graduação pode, sim, ser entendida como absolutamente prejudicial à formação do designer que, se tem a oportunidade de experimentá-la em algum momento do aprendizado enquanto aluno, pode sanar dúvidas, desenvolver *expertises*, entender as falhas e poder corrigi-las antes do ingresso real no mercado de trabalho.

Por fim, essa pesquisa apresentou algumas limitações.

Na parte teórica da pesquisa, a maior limitação vivenciada foi a falta de bibliografia específica da área do design de ambientes/interiores, o que constituiu um desafio. Foi necessário buscar fontes de outras áreas do saber para que esse conhecimento fosse consolidado. Isso reforça a necessidade de estímulo a programas de pós-graduação e à pesquisa científica na área para que se possam ter fontes que abarquem a história, as metodologias e ferramentas específicas desse campo do saber.

Em relação à parte prática, a amostragem limitada de Instituições de Ensino Superior analisadas, tendo em vista a dificuldade de acesso ao projeto pedagógico das demais IES situadas em BH e região metropolitana foi a primeira delas. Isso fez com que todas as IES das quais não se obteve esse acesso fossem excluídas da pesquisa. Mesmo assim, pode-se dizer que as instituições de ensino selecionadas foram representativas da realidade do ensino em design em BH e região, tendo em vista a variedade de características de cada uma delas: na amostra houve a presença de uma instituição pública que oferta o curso superior de design de ambientes na modalidade bacharelado; outra instituição pública que oferta o curso superior em design de interiores na modalidade tecnológica e ainda outra instituição de ensino superior, porém da rede particular de ensino, que também oferta o curso de design de interiores na modalidade tecnológica.

Após a seleção das instituições de ensino, houve também uma limitação na amostra de professores respondentes ao questionário *on-line* e às entrevistas semiestruturadas. Esperava-se realizar a pesquisa em um cenário social no qual os encontros presenciais pudessem acontecer entre pesquisadora e professores, o que não foi possível devido à pandemia provocada pela Covid-19. Isso fez com que o prazo de resposta fosse também aumentado, provocando, de alguma forma, uma demora na coleta de dados para que pudessem ser analisados. Dentre os professores, porém, com os quais foi possível o contato por meios eletrônicos e que aceitaram participar da pesquisa, pode-se dizer que houve saturação do assunto após análise das respostas obtidas com as duas técnicas de coleta de dados aplicadas.

Como uma forma de continuidade de pesquisa, pode-se buscar a ampliação das instituições de ensino participantes da pesquisa e, por consequência uma ampliação da amostra de professores de prática projetual, o que geraria mais compartilhamento de experiências diárias de vivência do ensino em sala de aula. Observa-se, porém, que essa pesquisa pôde analisar apenas o ponto de vista docente sobre a maneira em que a prática é ensinada. Seria interessante, portanto, propor como continuidade de pesquisa uma

análise que englobasse a visão dos discentes que tiveram a oportunidade de participar de práticas projetuais no ensino que envolvessem usuários reais e entender sua perspectiva a respeito desse contato durante a graduação.

8. CONCLUSÕES

Ao finalizar essa pesquisa, observa-se que os objetivos foram alcançados, pois se realizou a análise de como o usuário real esteve inserido na prática projetual no ensino do design de ambientes/interiores sob o ponto de vista docente, por meio das fontes documentais, conjugadas com os dados obtidos em questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa limitou-se às instituições de ensino localizadas em Belo Horizonte - MG e sua Região metropolitana das quais se obteve acesso ao Projeto Pedagógico, documento que norteia o ensino do design em cada IES. Utilizou-se, para essa análise, do embasamento histórico sobre a evolução do ensino de design e suas escolas pioneiras, além do entendimento do usuário e da prática projetual como acontece hoje, com foco no ser humano e no usuário.

Entende-se também que esse estudo não teve a intenção de esgotar o tema, tendo em vista que ele incita nos professores opiniões diversas, a favor e contrárias à inserção do usuário real na prática projetual, todas embasadas por experiências práticas já vivenciadas por eles em algum momento de sua experiência docente. Essa pesquisa guiou-se pelo ponto de vista exclusivamente docente e abrangeu apenas algumas das instituições de ensino que se dedicam ao design de ambientes/interiores em Belo Horizonte e sua região metropolitana, fato que demonstra a possibilidade de ampliação da mesma para outras instituições de ensino, na mesma região geográfica ou em regiões diferentes, assim como a possibilidade de ampliação do ponto de vista observado, inserindo o ponto de vista discente na pesquisa. Isso não foi realizado tanto pelos motivos descritos nos critérios de exclusão (capítulo 5 - metodologia), assim por ser o tempo um fator limitador dessa investigação, o que fez com que a amostra e os critérios de inclusão exclusão fossem rigorosamente observados para que a pesquisa pudesse ser concluída no prazo determinado.

Tendo sido isso considerado, conclui-se o seguinte:

Os projetos pedagógicos de cada instituição de ensino analisada guardam estreita relação, de fato, com seus objetivos e propostas de ensino-aprendizagem. Eles contêm, de fato, o modelo de curso que oferecem e o projeto do perfil de egresso que gostariam de formar;

Os professores, porém, mesmo seguindo as diretrizes do projeto pedagógico e a ementa da disciplina, possuem uma discricionariedade ao planejar suas aulas e organizar

o conteúdo programático de maneira que consigam expor aos alunos aquilo que acreditam, pessoalmente, ser conveniente à sua formação;

Uma vez interiorizada a relação estreita entre design e usuário pelo professor, pouco provável que ele consiga ensinar projeto de ambientes partindo do ambiente em si, sem a demanda específica do cliente/usuário sendo levada em consideração. Isso pôde ser observado em alguns depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas;

Em cursos mais rápidos, como nos tecnólogos, percebe-se uma tendência em dar preferência para situações reais ou adaptações de situações reais estudadas em sala de aula. Isso provavelmente se deve ao fato da pouca oportunidade de realizar essa experimentação em outros setores da instituição de ensino superior, que pode não estar inserida no âmbito universitário e não ter a obrigatoriedade de realização de pesquisa, extensão e, muitas vezes, sequer exige o cumprimento do estágio curricular obrigatório;

Para que essa experimentação do mercado por meio da presença de um usuário real seja realizada em sala de aula, percebe-se que muitas metodologias e ferramentas de design deixam de ser ensinadas e aplicadas pelos alunos no decorrer de seu aprendizado, tendo em vista muitas vezes a limitação de possibilidades pedagógicas que uma situação real pode apresentar;

A presença do usuário real na disciplina da prática projetual pode trazer tanto benefícios, quanto dificuldades para o ensino-aprendizagem;

O fato de lidar com o ser humano e exercitar uma compreensão ampliada do outro, que se dá para além da interpretação da fala, mas das expressões corporais, dos resquícios comportamentais, da interação, é sempre benéfica, contudo. Esse tipo de experiência, de aprendizado e comunicação, de interpretação da subjetividade, que, muitos professores relataram ser a parte mais difícil do trabalho e do que depende o sucesso da apresentação de uma solução projetual em design, é trabalhada com a presença do usuário real;

Foi verificado, porém, que é comum compreender que, quando esse tipo de contato, com o usuário real acontece muito precocemente, quando as metodologias de design e as ferramentas possíveis de serem aplicadas no processo projetual não estão ainda interiorizadas pelo aluno, é possível que ele não consiga sustentar o porquê de suas decisões projetuais frente a questionamentos dos usuários. Por isso foi também comum ouvir que a criatividade do designer é reflexo da maturidade e segurança que sente em relação ao seu processo projetual. Acredita-se, portanto, que em cursos de maior duração, nos quais há tempo para maturar esse raciocínio projetual e, nos quais,

metodologias e ferramentas possam ser experimentadas com mais variedade e repetibilidade, a inserção desse usuário real pode ser dar no momento mais oportuno, conforme avaliação dos professores, para que a criatividade não seja precocemente podada ou tenha seu desenvolvimento influenciado diretamente pelas exigências de um cliente real;

Em cursos de curta duração, como os tecnólogos, por exemplo, quando o raciocínio projetual deve ser rapidamente desenvolvido juntamente com outras habilidades, é comum que um menor número de metodologias e ferramentas sejam estudadas e que essa inserção do usuário real ocorra mesmo antes dessa suposta maturidade projetual desenvolvida pelo aluno, o que pode fazer com que as soluções que apresentem, mesmo que do ponto de vista técnico sejam boas, não apresentem o grau de inovação, adequação ou criatividade que se espera de uma solução em design. Apesar de o depoimento dos professores desses cursos sempre afirmar que os trabalhos finais dos alunos dos cursos de bacharelado e do tecnólogo muito se assemelhassem no quesito qualidade técnica da representação e adequação da solução projetual.

Os projetos pedagógicos, todos, apenas exigem a realização de projetos totalmente integrados com o real no momento da conclusão do curso, na última fase de formação do aluno. Fica, porém, inserido na parte discricionária do ensino-aprendizagem que cabe ao professor de cada disciplina, o entendimento sobre o que pode ser melhor ou pior para a turma, sobre a adequação do caso e perfil do cliente real ao conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula.

Pelos relatos dos professores, percebe-se que a presença do usuário real no âmbito do ensino exige sempre um esforço a mais de suas partes, que são obrigados a sair de seus lugares comuns e a buscar, fora dos muros da instituição de ensino superior, uma situação que possa contribuir, em seus modos de ver, para o processo de ensino-aprendizagem da prática projetual em design de ambientes/interiores. Esse esforço deve ser sempre valorizado, uma vez que extrapola as funções básicas do que se espera de um professor de prática projetual, principalmente quando as práticas lecionadas estão no início do aprendizado projetual do aluno. Trabalhar com o humano é algo que sempre será desafio, tendo em vista que as pessoas e as situações em que estão inseridas estão sempre em processo de mudança e adaptação.

E nisso também está a beleza e a complexidade do design e de seu trabalho com o humano! Perceber a presença do humano em tudo e sua influência, que faz de toda realidade fluida e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAS, Chadia; MALONEY-KRICHMAR, Diane; PREECE, Jenny. User Centered Design. **W. Encyclopedia of human-computer interaction**, v. 37, n. 4, p. 1-14, 2004. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.94.381&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

AGUIAR, Dorinha. **O design em Minas:** 50 anos á frente de seu tempo. Belo Horizonte: EdUEMG, 2006. 248p.

ANASTASSAKIS, Zoy. Laboratório de Design e Antropologia: preâmbulos teóricos e práticos. **Arcos Design.** Rio de Janeiro: PPD ESDI – UERJ. v. 7, n. 1, Jul. 2013, p. 178 – 193. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign/article/view/10004. Acesso em: 14 mai. 2016.

ANDRADE, Andréa de Farias Barros. **Cursos superiores de tecnologia**: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/33534179.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

ARANDA, Miguel Angel Delgado; PINTO, José Simão de Paula. O design centrado no usuário: os projetos web para micro e pequenas empresas da América do Sul. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 150-171, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19843. Acesso em: 18 abr. 2019.

ASSIS, Marluce Maria Araújo; JORGE, Maria Salete Bessa. Métodos de análise em pesquisa qualitativa. *In*: SANTANA, Judith Sena da Silva; NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do (Orgs.). **Pesquisa:** métodos e técnicas de conhecimento da realidade social. Feira de Santana: UEFS, 2010, cap. 7, p. 139-159.

BAHIA, Isabella Pontello. Da Decoração ao Design de Ambientes: mudanças e permanências: um estudo sobre a experiência na Escola de Design da UEMG. *In*: BRAGA, Marcos da Costa; ALMEIDA, Marcelina das Graças de; DIAS, Maria Regina Álvares Correia (Org.). **Histórias do design em Minas Gerais**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017, cap. 2, p. 49-68. Disponível em: http://eduemg.uemg.br/arquivos/Livro%20EDUEMG%20-%20LDG_Miolo%20HDM_DESIGN.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

BAHIA, Isabella Pontello; PESSÔA, Sâmela Suélen Martins Viana; ROSENDO, Francislaine da Costa; FERNANDES, Anna Laura Scarabelli. Prática projetual em design de ambientes: relato de experiência sobre a inserção da metodologia aplicada à complexidade, p. 1280-1292. *In*: **Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design,** v. 9, n. 2**.** São Paulo: Blucher, 2016.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BLOMQUIST, Asa; ARVOLA, Mattias. Personas in action: ethnography in an interaction design team. **Second Nordic conference on human-computer interaction**. Aarhus: AC Digital Library, out. 2002, p. 197-200. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/572020.572044>. Acesso em: 09 set. 2020.

BOMFIM, Gustavo Amarante. Posfácio. Rio de Janeiro, 2004. *In*.: COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008, 96p.

BRAGA, Marcos da Costa. **ABDI e APDINS-RJ**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2016, 351p. Disponível em: https://docplayer.com.br/44647625-Abdi-e-apdins-rj-marcos-braga-braga-abdi-e-apdins-rj.html. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Mesa da Assembleia Constituinte, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1969)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**: redação dada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em 02 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, [1961]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1971]. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 776/1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital n° 4/97.** Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, [1997a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 583/2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2001]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores em tecnologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 29/2002, de 03 de dezembro de 2002.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2002a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf. Acesso em 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 67/2003**. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais – DCN dos cursos de graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2003]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 195/2003**. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em música, dança, teatro e design. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2003a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 5, de 8 de março de 2004**. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em design e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2004]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 239/2008, de 06 de novembro de 2008.** Assunto: Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces239_08.pdf. Acesso em 03 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.369, de 12 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a garantia do exercício da profissão de designer de interiores e ambientes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13369.htm. Acesso em: 10 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2020.

BROOKER, Graeme; STONE, Sally. **O que é design de interiores?** São Paulo: Editora Senac, 2014, 256p.

BRUNING, Camila; GODRI, Luciana; WUNSCHTAKAHASHI, Adriana Roseli. Triangulação em estudos de caso: incidência, apropriações e mal-entendidos em pesquisas da área da administração. **Administração:** ensino e pesquisa. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 277-307, mai-ago 2018. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/889. Acesso em 20 out. 2020.

CALIXTO, Ronaldo. **Max Bill e a Unidade Tripartida**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-14102016-140347/pt-br.php. Acesso em: 02 abr. 2019.

CARA, Milene Soares. **Do desenho industrial ao design no Brasil**: uma bibliografia crítica para a disciplina. São Paulo: Bluscher, 2010, 97p. (Coleção Pensando o design).

CARA, Milene Soares. O MASP, os Bardi e o design no Brasil. *In*: Modernidade Latina: os italianos e os centros do modernismo latino-americano, 2013, São Paulo**. Anais [...]** São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, p. 1 -10. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/academico/publicacoes/anais/modernidade/pdfs/MILENE_PORT.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

CARDOSO, Deborah Camila Viana; ARAÚJO, Wânia Maria. Design e Interdisciplinaridade: aproximações possíveis com a antropologia. In: Colóquio Internacional de Design. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2018, p. 796-805. Disponível em: http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/design-e-interdisciplinaridade-aproximaes-possveis-com-a-antropologia-28202. Acesso em: 13 nov. 2018.

CARVALHO, Ana Paula Coelho de. **O ensino paulistano de design:** a formação das escolas pioneiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU-USP. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-18062012-144626/pt-br.php. Acesso em: 10 fev. 2019.

CHAVES, Iana Garófalo; BITTENCOURT, João Paulo. Collaborative learning by way of human-centered design in design classes. **Strategic Design Research Journal**, n. 11, v. 1, São Leopoldo: Unisinos, jan-apr. 2018. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/sdrj.2018.111.05. Acesso em: 23 ago. 2018.

CHAVES, Iana Garófalo; BITTENCOURT, João Paulo; TARALLI, Cibele Haddad. O design centrado no humano na atual pesquisa brasileira: uma análise através das perspectivas de Klaus Krippendorff e da IDEO. **Holos.** São Paulo, ano 29, v. 6, 2013, p. 213-225. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/1560/769. Acesso em: 13 nov. 2018.

CLEAR, James. **Hábitos Atômicos**: um método fácil e comprovado de criar bons hábitos e se livrar dos maus. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019. 320p.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008, 96p.

COUTO, Rita Maria de Souza. Fragmento do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo. **Revista Faac**. Bauru, v.1, n. 1, p. 11-19, abr./set. 2011. Disponível em:

http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/34/9. Acesso em: 17 abr. 2018.

DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgard Blucher, 2000, 240p.

DIAS, Maria Regina Álvares Correia. **O ensino do design:** a interdisciplinaridade na disciplina de projeto em design. 2004. Dissertação (Mestrado em engenharia de produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2004, 163p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87121/203856.pdf?sequence. Acesso em: 03 abr. 2019.

DIAS, Maria Regina Álvares; SAFAR, Giselle Hissa; AVELAR, Johelma Pires. The historical trajectory of the pioneers of design education in Brazil: ESDI/UERJ and ED/UEMG. *In*: 8th Conference of the Committee for Design History & Design Studies, São Paulo, 2012. **Anais [...]** São Paulo: Blucher, p. 110-114. Disponível em: http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/the-historical-trajectory-of-the-pioneers-of-design-education-in-brazil-esdi-uerj-and-eduemg-8562. Acesso em: 07 abr. 2019.

DIAS, Dora Souza; BRAGA, Marcos da Costa. O ensino da comunicação visual nos anos 1960: estudo de caso da FAU USP. **Estudos em Design (revista *online*).** Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2017, p. 141-156. Disponível em: https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/440/270. Acesso em: 04 abr. 2019.

ELALI, Gleice Azambuja. Para projetar (nossos) elefantes: considerações sobre a conquista de autonomia projetual pelo estudante de arquitetura e urbanismo. *In*: II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura – PROJETAR, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro, 2005, p. 1-13. Disponível em: https://document.onl/documents/para-projetar-nossos-elefantes-consideracoes-sobre-arquiteta-psicologa.html. Acesso em: 11 jan. 2020.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Museu de Arte da Pampulha (MAP)**. Verbete da Enciclopédia. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao15556/museu-de-arte-da-pampulha-belo-horizonte-mg. Acesso em: 06 de abr. 2019.

ESCOLA DE DESIGN – UEMG. **Design de Ambientes.** Belo Horizonte: UEMG, 2018. Disponível em: http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/design-de-ambientes. Acesso em: 09 set. 2018.

FERREIRA, Eduardo Camillo Kasparevicis. **Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1987**: origens, constituição, história e diálogo no campo do design. 2018. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2018, 162p. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-24092018-101650/pt-br.php. Acesso em: 10 fev. 2019.

FOGLIATTO, Flávio S.; GUIMARÃES, Lia B. de Macedo. Design macroergonômico de postos de trabalho. Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267301903_DESIGN_MACROERGONOMICO_DE_POSTOS_DE_TRABALHO. Acesso em: 03 set. 2019.

FORGRAD – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. Ilhéus, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

FORGRAD – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

FORTY, Adrian. **Objetos de desejo**: design e sociedade desde 1750. São Paulo: Cosac Naify, 2007, 352p.

FREITAS, A. L. C. de. O curso de desenho industrial da FUMA: da criação aos primeiros egressos. *In*: BRAGA, Marcos da Costa; ALMEIDA, Marcelina das Graças; DIAS, Maria Regina Álvares Correia (Org.). **Histórias do design em Minas Gerais**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017, cap. 1, p.17-48. Disponível em: http://eduemg.uemg.br/arquivos/Livro%20EDUEMG%20-%20LDG_Miolo%20HDM_DESIGN.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

GARCEZ, Letícia Vasconcelos Morais; RIBEIRO, Patrícia Pimenta Azevedo; PEREIRA, Juliano Aparecido. A importância do usuário na metodologia de projeto em design, p. 1465-1476. *In:* 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. **Anais [...].** São Paulo: Blucher, v. 9, n. 2, 2016.

GIBBS, Jenny. **Design de interiores**: guia útil para estudantes e profissionais. São Paulo: Gustavo Gili, 2009, 224p.

GONTIJO, Moema Moreira; NUNES, Cristina Pereira. **Tempo e memória**: a trajetória de uma entidade sindical patronal. Belo Horizonte: SINDMOV-MG/SESI-MG, 1999, 144p.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&tlng=pt. Acesso em: 06 fev. 2020.

HARADA, Fernanda Jordani Barbosa; CHAVES, Iana Garófalo; CROLIUS, Wilhelmina Adams; FLETCHER, Valerie; SCHOR, Paulo. O design centrado no humano aplicado: a utilização da abordagem em diferentes projetos e etapas do design. **Revista D:** design, educação, sociedade e sustentabilidade, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 87-107, 2016. Disponível em: http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-design-centrado-no-humano-aplicado-a-utilizao-da-abordagem-em-diferentes-projetos-e-etapas-do-design-24343. Acesso em: 17 abr. 2019.

ISO – International Organization for *Stand*ardzation. ISO 9241-210:2010 – **Ergonomics of human-system interaction** – Part 210: human-centered design for interactive systems. 2010. Disponível em: https://www.sis.se/api/document/preview/912053/. Acesso em: 19 out. 2019.

JUCÁ, Mário César; OLIVEIRA, Paulo Jorge de; SOUZA, Romildo José de. Cursos superiores tecnológicos: um avanço da educação superior no Brasil. *In:* **X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en America del Sur.** Mar Del Plata, dez. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97065. Acesso em: 01 fev. 2020.

KRIPPENDORFF, Klaus. Design centrado no ser humano: uma necessidade cultural. **Estudos em Design.** Rio de Janeiro, v. 8, n.3, set. 2000, p. 87-98. Trad. Gabriela Meirelles. Rev. Téc. Lucy Niemeyer. Disponível em: http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Estudos_em_Design/107170.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

LANDIM, Paula da Cruz. **Design, empresa, sociedade.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/110755. Acesso em: 09 jan. 2020.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia científica. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artned; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 262p.

LEON, Ethel. **IAC – Instituto de Arte Contemporânea:** escola de desenho industrial do MASP (1951 - 1953) – primeiros estudos**.** 2006. Dissertação (Mestrado em história e fundamentos da arquitetura e do urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-03052007-125721/pt-br.php. Acesso em: 02 abr. 2019.

LEON, Ethel. **IAC primeira escola de design do Brasil**. São Paulo: Blucher, 2014, 148p.

LUCCA, André de Souza. A etnografia rápida no metaprojeto de design para o território. **e-Revista LOGO**, v. 5, n. 1, 2016, p. 23 – 36. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/eRevistaLOGO/article/view/3784/4508. Acesso em: 17 abr. 2019.

MAGER, Gabriela B. A relação entre semiótica e design. In: Seminário Leitura de Imagens para Educação **Anais [...].** Florianópolis: Múltiplas Mídias, v.1, 2008. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5925/A_rela__o_entre_Semi_tica_e_Design_15505100065997_5925.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

MALARD, Maria Lúcia. Alguns problemas de projeto ou de ensino de arquitetura. *In*: MALARD, Maria Lúcia (Org.). **Cinco textos sobre arquitetura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MARIN, Andrea Cristina; JUNGER, Alex Paubel; ASSAYAG, Rosana Matsushita; AMARAL, Luiz Henrique. Cursos superiores tecnológicos no Brasil: o crescimento da modalidade de ensino superior nos últimos anos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/42. Acesso em: 03 fev. 2020.

MARGOLIN, Victor. **A política do artificial.** Rio de Janeiro: Record, 2014.

MCCRAKEN, Grant. **Cultura & Consumo II**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Catálogo nacional de cursos superiores em tecnologia.** Brasília, DF: MEC, 2016, 194p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2020.

MOIMAZ, Suzely Adas Saliba; SALIBA, Nemre Adas; ZINA, Lívia Guimarães; SALIBA, Orlando; GARBIN, Cléa Adas Saliba. Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 14, n. 32, p. 69-79, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/06.pdf>. Acesso em 17 mar. 2019.

MORAES, Dijon de. Metaprojeto como modelo projetual, 2011, p. 35-51. *In*: **Cadernos de estudos avançados em design**: método. Barbacena: EdUEMG, v. 5, 2011, 245p. Disponível em: http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-

2011/2011_CADERNOS_DE_ESTUDOS_AVANCADOS_EM_DESIGN_METODO_BILINGUI_VOL_5.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

MOSER, Gabriel. Psicologia Ambiental. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 3, n. 1, p. 121-130, Jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

NEVES, Érica Pereira das; SILVA, Dailene Nogueira da; SILVA, José Carlos Plácido da; PASCHOARELLI, Luis Carlos. Panorama da pesquisa em design no Brasil: a contribuição dos programas de pós-graduação em design nas pesquisas científicas e no desenvolvimento da área. **Arcos Design**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jun. 2014, p. 78-95. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign/article/view/13927/0. Acesso em: 06 mai. 2020.

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil**: origens e instalação. 2. Ed. Rio de Janeiro: 2AB, 1998, 126p.

OLIVEIRA, Izabel Maria de; COUTO, Rita Maria de Souza. **O ensino de projeto na graduação em design no Brasil:** o discurso da prática pedagógica. 2009. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 140p. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15439@1. Acesso em: 22 out. 2018.

OLIVEIRA, Gilberto Rangel de; MONT'ALVÃO, Cláudia. Método de projeto de design de interiores no Brasil. **Ergodesign & HCI**. Rio de Janeiro, v. 6, ano 6, 2018, p. 29-44. Disponível em: http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaergodesign-hci/article/view/526. Acesso em: 12 jul. 2019.

OZANAN, Luiz Henrique. **O curso de design em Minas Gerais: da FUMA à Escola de Design**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Verde – UninCor, 2005.

PAGNAN, Andréa Salvan; SIMPLÍCIO, Giovana Costa; SANTOS, Valéria Carvalho; REZENDE, Edson José Carpintero. Design centrado no usuário e seus princípios éticos norteadores no ensino do design. **Estudos em design** (revista *online*). Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 2019, p. 131-147. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/download/680/368>. Acesso em 20 out. 2019.

PEREIRA, Juliano Aparecido. **Desenho industrial e arquitetura no ensino da FAU USP (1948 – 1968)**. 2009. Tese (Doutorado em Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-30042010-101031/en.php. Acesso em: 01 abr. 2019.

PHILLIPS, Peter L. ***Briefing*:** a gestão do projeto de design. Trad.: Itiro Iida. Rev. Téc. Whang Pontes Teixeira. São Paulo: Editora Blucher, 2007, 183p.

PIZZINATO, Adolfo; GUSTAVO, Andréia da Silva; SANTOS, Beatriz Regina Lara dos; OJEDA, Beatriz Sebben; FERREIRA, Eliana; THIESEN, Flávia Valladão; CREUTZBERG, Marion; ALTAMIRANO, Marisa; PANIZ, Oscar; CORBELLINI, Valéria Lamb. A integração ensino-serviço como estratégia na formação profissional para o SUS. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 2, p. 170-177, mar.2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000300025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 mar. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO 1. **Projeto pedagógico:** curso de design de ambientes. 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO 2. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia de design de interiores.** Abr. 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO 3. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia de design de interiores.** 2016.

RAMOS, Aline; PÁDUA, Pamella. Como o designer pode contribuir com o mercado mobiliário devido à crescente redução no tamanho das habitações. **Cadernos da Escola de Comunicação–UniBrasil – Centro Universitário.** Curitiba, v. 1, n. 10, 2012, p. 43-56. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernoscomunicacao/article/view/2003. Acesso em: 19 ago. 2018.

RIBEIRO, Rita A. C., HORTA, Anderson A. COTRIM, Michelle. **Tempo & Design**: As gerações e suas lógicas de consumo. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017.

ROCHA, *Heloísa Vieira* da, *BARANAUSKAS,* Maria *Cecília Calani*. ***Design e Avaliação de Interfaces Humano-Computador.*** Campinas: NIED/ UNICAMP, 2003. Disponível em: http://200.18.252.196:8080/pergamumweb/vinculos/000000/000000ce.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

SANTOS, Agnaldo dos. Cadernos de estudos avançados em design: sustentabilidade I. Belo Horizonte: EdUEMG, 2013, 107p. Disponível em: http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/47-cadernos-de-estudos-avancados-em-design-sustentabilidade-i-vol-3. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, André Carvalho Mol. **Manufatura criativa em design: sustentabilidade socioeconômica pela autoprodução como modelo de atuação profissional**. 2014. Dissertação (mestrado em design). Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte, 2014, 143p. Disponível em: http://anapaulanasta.com/wp-content/uploads/2015/01/Andre-Mol.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, José Afonso da. **Direito Constitucional Positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2006, 928p.

SIQUEIRA, Renata Monteiro; BRAGA, Marcos da Costa. FAU-USP, 1962: a implementação do Grupo de Disciplinas de Desenho Industrial no curso de Arquitetura e Urbanismo. *In*: 5º Congresso Internacional de Pesquisa em Design – CIPED, 2009, Bauru. **Anais [...]** Bauru: UNESP, 2009. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/231600963/FAU-USP-1962-A-Implementacao-Do-Grupo-de-Disciplinas-de-Desenho-Industrial-No-Curso-de-Arquitetura-e-Urbanismo. Acesso em: 04 abr. 2019.

SOUZA, Felipe Machado de; ROSUMECK, Gisele Baumgarten; SOUSA, Richard; FIALHO, Francisco Antônio. Cultura da marca e design centrado no usuário: pesquisa etnográfica aplicada em projetos de design. **Triades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 38-54, 2018. Disponível em: https://triades.emnuvens.com.br/triades/article/download/146/90. Acesso em: 17 abr. 2019.

STEPHAN, Auresnede Pires; BRAGA, Marcos da Costa. A comunicação visual institucional do iadê no período de 1959 a 1987. *In*: 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2016, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Blucher, p. 229-240. Disponível em: https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-comunicao-visual-institucional-do-iad-no-perodo-de-1959-a-1987-24256. Acesso em: 02 abr. 2019.

TISSIANI, Karina. Ensino do design no Brasil: da ideia à consolidação. *In*: Colóquio Internacional de Educação, 2014, Joaçaba. **Anais [...]** Joaçaba: UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina, p. 359 – 369. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/5021/3171. Acesso em: 01 abr. 2019.

TRAUER, Eduardo; VALDATI, Aline de Brittos; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Uso do design centrado no ser humano na cadeia produtiva do café com enfoque na inovação social. In: VIII Congreso Internacional de Conocimiento e Innovación **Anais […].** Guadalajara, 2018, p. 1 -15. Disponível em: proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/download/581/296/. Acesso em: 18 abr. 2019.

UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico**: curso de design de ambientes. Belo Horizonte: Escola de Design, 2018, 91p.

VELOSO, Maísa; TINOCO, Marcelo. Pesquisar para projetar: uma reflexão acerca da pesquisa na área de projeto de arquitetura no Brasil. *In*: II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura – PROJETAR, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro, 2005, p. 1-7. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/issue/download/846/Abril_2016. Acesso em: 11 jan. 2020.

VERÍSSIMO, Francisco Salvador; BITTAR, William Seba Mallmann. **500 anos de casa no Brasil**: as transformações da arquitetura e da utilização do espaço de moradia. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998, 142p.

VIEIRA, Gabriel Bergmann Borges. Design e Inovação: projeto orientado para o mercado e centrado no usuário. **Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes.** Castelo Branco, 2013, v. 4, n. 4. Disponível em: http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=58. Acesso em: 13 nov. 2018.

WOLLNER, Alexandre. **Design Visual 50 anos**. São Paulo: Cosac &Naify, 2003, 317p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010, 248p.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: A inserção do usuário real na prática projetual: um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação

Pesquisador Responsável: Deborah Camila Viana Cardoso

Nome do participante:

Data de nascimento: R.G.:

Responsável legal (quando for o caso): R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "A inserção do usuário real na prática projetual: um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação, de responsabilidade da pesquisadora Deborah Camila Viana Cardoso.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a inserção do usuário real nas disciplinas de prática projetual no ensino de design de ambientes, e nas práticas projetuais inseridas no contexto da extensão universitária.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em prestar informações à pesquisadora, de acordo com minha experiência, a respeito do tema da pesquisa. Essas informações poderão ser colhidas utilizando-se da entrevista, presencial, à distância, por telefone, internet, entre outros meios tecnológicos possíveis, ou do preenchimento de formulários endereçados a alunos e professores que participaram das práticas projetuais na graduação do curso de design de ambientes, no ensino ou extensão. Poderão ser feitos registros escritos e/ou em áudio e/ou vídeo.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconfortos e/ou constrangimentos que possam surgir quando das entrevistas. Caso aconteça, esse riscos serão inimizados com a suspensão da entrevista e será avaliado se haverá a possibilidade de continuidade no futuro ou não.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para o repensar da disciplina de prática projetual na graduação ao se inserir o usuário real como fator importante a ser observado no correr da disciplina.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de duas horas, em média, por entrevista, ou o tempo e número de vezes que forem suficientes para se colher a informação de forma confiável e segura, e de acordo com a anuência do entrevistado.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Deborah Camila Viana Cardoso, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (31) 99768-0505, e-mail: deborahcvcardoso@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do participante

_____

Nome e Assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EX-COORDENADORAS DO CURSO DE DESIGN DE AMBIENTES - UEMG

1) **Dados pessoais:**
    a. Nome completo;
    b. Qual a formação acadêmica;
    c. Quando entrou na UEMG;
    d. Durante qual período exerceu o cargo de coordenação do curso de design de ambientes?

2) **Ensino - Como era organizada, na época em que esteve na coordenação, a disciplina de prática projetual para o curso de design de ambientes?**
    a. Como a disciplina foi estruturada;
    b. Como eram suas subdivisões;
    c. Como os professores eram designados para a disciplina (por afinidade com a matéria? Prática profissional fora da sala de aula ou outro critério?);
    d. A coordenação se inteirava da forma como a disciplina de prática projetual ocorria em sala de aula? Se acontecia conforme os programas propostos para a disciplina?
    e. Tradicionalmente, como são encarados os programas da disciplina: são realmente roteiros para seu desenvolvimento ou são meras obrigações burocráticas?
    f. Como a prática projetual foi se modificando com o passar do tempo?
    g. Como acontecem os ajustes da disciplina de prática projetual com a coordenação do curso?
    h. Como são escolhidas as referências bibliográficas que embasam a prática projetual?
    i. Como você enxergava a aplicação da metodologia de projeto na prática projetual?
    j. Havia diálogo entre as disciplinas e professores ou elas aconteciam de forma isolada?
    k. Como o usuário era considerado dentro da prática projetual: de forma simulada ou de forma real? Por que, em seu ponto de vista, isso acontecia desta maneira?
    l. Algum exemplo de projeto desenvolvido em prática projetual que você considera modelo para a disciplina, tanto pela forma como foi desenvolvido, quanto pelo envolvimento das pessoas (alunos, professores, usuários, interessados)?

3) **Extensão**
    a. Na época em que esteve na coordenação, era comum o desenvolvimento de práticas de design de ambientes na extensão?
    b. Você se lembra de alguma prática na extensão em design de ambientes que integrava os alunos a cenários reais de atuação? Como acontecia? Poderia descrever?
    c. A extensão tinha alguma articulação com o ensino, ou aconteciam de forma independente?
    d. Como eram percebidos os benefícios da extensão para aqueles que dela participavam: professores, alunos, comunidade?
    e. Os professores da Prática Projetual participam de editais de extensão? Quais as principais temáticas?

4) **Pesquisa**
    a. Os professores da Prática Projetual participam de editais de pesquisa? Quais as principais temáticas?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA PROFESSORES DE PRÁTICA PROJETUAL DOS CURSOS DE DESIGN DE AMBIENTES/INTERIORES (BACHARELADO E TECNOLÓGICOS)

Este questionário é parte de pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação (Mestrado em Design) na UEMG, pela aluna Deborah Cardoso, orientada pelo Prof. Dr. Edson Carpintero e pela Prof. Dra. Cláudia Campos, cujo objetivo é analisar a inserção de usuários reais no ensino da prática projetual em cursos de Design de Ambientes/Interiores.

As informações aqui obtidas serão analisadas de acordo com os objetivos da pesquisa, porém, sem expor a identidade dos participantes, nem das instituições de ensino a que estão vinculados.

Sua participação é essencial para o bom andamento da pesquisa! Obrigada por participar!

PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Idade:
Entre 20 e 30 anos
Entre 31 e 40 anos
Entre 41 e 50 anos
Entre 51 e 60 anos
Maior de 60 anos

Formação acadêmica - curso (s) e ano de conclusão _____

Fez alguma especialização? Em qual área? _____

Cursou mestrado? Em qual área? Ano de defesa? _____

Cursou doutorado? Em qual área? Ano de defesa? _____

Há quanto tempo leciona a disciplina de prática projetual?
Entre 1 e 3 anos
Entre 3 e 5 anos
Entre 5 e 10 anos
Entre 10 e 15 anos
Mais de 15 anos

Em quais turmas já teve a oportunidade de lecionar?
Turmas iniciantes (primeira metade do curso)
Turmas avançadas (metade final do curso)
Em todas as fases do curso (turmas iniciantes e avançadas)

A DISCIPLINA DE PRÁTICA PROJETUAL- COMO É ENSINADA

Com que tipo de situação problema aborda a prática projetual em sala de aula? Colocar notas de 1 a 5, sendo 1 – nunca e 5 – sempre.

Apresenta aos alunos casos totalmente hipotéticos para que desenvolvam o projeto em sala de aula
Nunca 12345 Sempre

Apresenta aos alunos adaptação de situações reais, para desenvolvimento do projeto em sala de aula
Nunca 12345 Sempre

Apresenta aos alunos casos reais para desenvolvimento do projeto - leva os alunos para vivências fora de sala de aula, com ambientes e usuários reais
Nunca 12345 Sempre

Poderia descrever, nesse caso do uso de ambientes e usuários reais, quais seriam, em sua opinião, os BENEFÍCIOS desse tipo de técnica para a construção de conhecimento do aluno, para a disciplina de prática projetual e para os resultados atingidos nela?
_____
_____

Considerando os benefícios descritos acima, quais as DIFICULDADES de se implementar esse tipo de técnica de ensino-aprendizagem em sala de aula?
_____
_____

Nesses casos, é comum receber f*eedback* dos alunos em relação à prática realizada com usuários e ambientes reais?
Sim
Não
Não recebo f*eedbacks*, pois não aplico essa técnica.

Caso utilize essa técnica de ensino-aprendizagem, em sua percepção, para os alunos essa experiência é, em grau de satisfação e obtenção de resultados de aprendizagem:
Baixa 12345 Alta

Poderia descrever, nesse caso do uso de ambientes e usuários reais, quais seriam, em sua opinião, as DESVANTAGENS ou LIMITAÇÕES desse tipo de técnica para a construção do conhecimento do aluno, para a disciplina de prática projetual e para o resultado obtido nela?
_____
_____

Como normalmente os alunos desenvolvem os projetos?
Individualmente
Em dupla
Em trio
Em grupo

Como normalmente acontecem as orientações dos projetos em sala de aula?
Individualmente, sempre
Sempre de acordo com o número de integrantes dos grupos

O USUÁRIO E COMO ELE É INSERIDO NA DISCIPLINA DE PRÁTICA PROJETUAL

Com que frequência desenvolve esse tipo de abordagem do usuário na disciplina de prática projetual?
Colocar notas de 1 a 5, sendo 1 – nunca e 5 – sempre.

Cria um usuário/cliente hipotético e apresenta aos alunos para que projetem para ele.
Nunca 12345 Sempre

Desenvolve junto aos alunos o perfil dos usuários/clientes para quem irão projetar.
Nunca 12345 Sempre

O próprio aluno cria o perfil do usuário com que irá trabalhar.
Nunca 12345 Sempre

Apresenta aos alunos perfis de usuários/clientes reais para que desenvolvam o projeto
Nunca 12345 Sempre

Leva usuários reais em sala de aula para desenvolvimento de seus perfis pelos alunos, com base nesse contato
Nunca 12345 Sempre

Leva alunos para contato com o usuário fora da sala de aula, para que nesse ambiente real realizem o *briefing* para projetarem
Nunca 12345 Sempre

Quais ferramentas utiliza para caracterizar o perfil do usuário?

Persona

Painel estilo de vida

Painel semântico

Painel iconográfico

Mapa de percepção

Mapa de empatia

Blueprint

Jornada do usuário

Outros

Quais métodos já aplicou nas aulas de prática projetual para desenvolvimento de projetos?

Metodologias lineares

Metodologias que necessitam de *feedback* do usuário

Design *thinking*

Metaprojeto

Design centrado no ser humano

Slow design

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA PROFESSORES DE PRÁTICA PROJETUAL EM CURSOS DE DESIGN DE AMBIENTES/INTERIORES (BACHARELADO E TECNOLÓGICOS).

Pergunta 1) Por que abordar o usuário dentro do ensino da prática projetual?
Objetivo 1) Entender o que o professor entende sobre a importância do usuário na prática projetual.

Pergunta 2) Como você faz essa abordagem do usuário dentro da prática projetual? (Quais ferramentas de design utiliza para que o aluno entenda melhor o usuário para quem projeta?)
Objetivo 2) Entender por meio de quais ferramentas busca fazer o aluno entender o usuário, suas aspirações e objetivos em um projeto.

Pergunta 3) Já orientou alguma prática no ensino da prática projetual na qual havia um usuário real envolvido? Se sim, poderia descrever como foi e quais as limitações e os benefícios para o ensino-aprendizagem?
Objetivo 3) Obter do professor uma descrição de uma prática que desenvolveu com os alunos com presença de usuários reais e o seu relato sobre quais foram os benefícios e os problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem, como aconteceu o *briefing* e desenvolvimento do projeto, contato dos alunos com os usuários e se o projeto foi implementado ao final.

Pergunta 4) Você se baseia em algum método específico de projeto para desenvolvimento de trabalhos na disciplina de prática projetual?
Objetivo 4) Compreender se o professor utiliza algum método específico ou, se não algum específico, quais o principais métodos projetuais que utiliza para desenvolvimento de trabalhos em sala de aula.

Pergunta 5) Você, além de seguir a carreira docente, atua no mercado como um profissional de design de ambientes/interiores ou está em dedicação exclusiva? Se sim, há quanto tempo?
(Objetivo 5) observar se é possível fazer links entre os métodos de ensino e a experiência profissional fora de sala de aula do professor.

Pergunta 6) Qual a diferença entre lecionar prática projetual em um curso de bacharelado e em curso tecnológico? Quais as vantagens e desvantagens de um e de outro caso?
Objetivo 6) Somente para professores que já deram aula de prática projetual em cursos tecnológicos e em cursos de bacharelado em design de interiores: entender a diferença do ensino da prática projetual nos dois casos; se há algum foco específico ou alguma maneira diferente de lecionar conforme o perfil do curso.

ANEXO

UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inserção do usuário real na prática projetual: um olhar sobre o ensino do Design de Ambientes na graduação

Pesquisador: Deborah Cardoso

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09279119.3.0000.5525

Instituição Proponente: Escola de Design

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.245.086

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto submetido ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. A pesquisa investigará "Como o ensino na graduação de design de ambientes pode aproximar as disciplinas de prática projetual de usuários reais, contribuindo para a formação do graduando e, ao mesmo tempo, de forma dialógica, para a melhoria social".

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a pesquisadora, o objetivo geral é "Analisar a inserção do usuário real nas práticas projetuais no ensino de design de ambientes". Já os objetivos específicos são "Descrever a história do ensino do design para verificar como o usuário esteve inserido nesse processo; Especificar, dentro da estrutura da universidade, o papel de cada um dos seus pilares: ensino, pesquisa e extensão, com foco no primeiro e última; Confrontar o programa vigente das disciplinas de prática projetual com a prática realizada em sala de aula à época em que os alunos vivenciaram as situações com ou sem usuário real inserido no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; Verificar se as disciplinas de prática projetual, como eram organizadas, contribuíram para o atendimento das demanda dos usuários de serviços de design; Analisar a importância do usuário no projeto de design de ambientes; Analisar a importância da inserção do usuário real no ensino e extensão das universidades; Caracterizar como os egressos dos cursos de design de ambientes,

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br

que tiveram ou não contato com usuários reais na graduação, estão inseridos no mercado de trabalho".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, a pesquisadora diz que eles se referem "a possíveis desconfortos e/ou constrangimentos que possam surgir quando das entrevistas" e esclarece que "caso aconteça, a entrevista será suspensa e será avaliado se haverá a possibilidade de continuidade no futuro ou não".

Com relação aos benefícios, a pesquisadora diz que a "análise de dados com a finalidade de contribuir para o repensar da disciplina de prática projetual na graduação ao se inserir o usuário real como fator importante a ser observado".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo que realizará um estudo de caso. A pesquisa prevê a participação de 30 voluntários em duas categorias: egressos do curso de Design, e docentes "que lecionam ou lecionaram disciplinas de prática projetual na graduação do curso de design de ambientes da UEMG".

A metodologia está adequada aos objetivos traçados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta a Folha de Rosto devidamente assinada. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresenta de forma clara os objetivos e procedimentos para a coleta de dados, bem como informa o participante acerca dos riscos. Falta apenas incluir o contato com Comitê de Ética da UEMG no Termo.

Recomendações:

Incluir o contato do CEP no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Contudo, a pesquisadora deverá incluir o contato do CEP no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP chancela apenas aqueles dados coletados após aprovação do projeto junto ao Comitê.

UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 3.245.086

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301351.pdf	24/02/2019 21:56:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E.pdf	24/02/2019 21:56:00	Deborah Cardoso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	24/02/2019 21:18:25	Deborah Cardoso	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	24/02/2019 21:17:08	Deborah Cardoso	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 04 de Abril de 2019

Assinado por:
Wânia Maria de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br