

CULTURA DE PROJETO: continuidades e rupturas no ensino brasileiro de Design Gráfico pelo Currículo Mínimo de 1987 e o CST em Design Gráfico do Cefet-PE

DESIGN CULTURE:
*continuities and ruptures in Brazilian graphic design teaching
through 1987 Minimum Curriculum and the Cefet-PE Higher Course
of Technology in Graphic Design*

Rafael Efrem

IFPB/USP

rafael.lima@ifpb.edu.br

Marcos da Costa Braga

USP

bragamcb@usp.br

PROJÉTICA

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Efrem, R.; Braga, M. C. CULTURA DE PROJETO: continuidades e rupturas no ensino brasileiro de Design Gráfico pelo Curriculo Mínimo de 1987 e o CST em Design Gráfico do Cefet-PE. Projética, 15(3). p1-33 <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2024.v15.n3.50611>

DOI: 10.5433/2236-2207.2024.v15.n3.50611

Submissão: 14-05-2024

Aceite: 26-07-2024

Resumo: O objetivo deste trabalho é compreender o início do processo de construção da identidade dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico a partir da noção de cultura de projeto e, para isso, propõe-se comparar as duas primeiras grades curriculares do CSTDG do Cefet-PE, 2000 e 2002, com o Currículo Mínimo dos Bacharelados em Desenho Industrial/Programação Visual vigente à época, o de 1987. Assim, foi realizada uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), com métodos de procedimento histórico e comparativo (Lakatos; Marconi, 1991). Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), documental (Cellard, 2008) e com fontes orais baseadas no método de História Oral (Alberti, 2013). Do ponto de vista da cultura de projeto, o currículo do CSTDG não dista do previsto pelo CM de 1987. O que se rompe com a nova modalidade de ensino é o caráter moralizante – mas não por completo – da cultura de projeto bastante sedimentada ao longo da segunda metade do século XX.

Palavras Chave: cultura de projeto; história do ensino de design gráfico; Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico.

Abstract: *The aim of this work is to understand the initial stages of identity construction within Higher Courses of Technology in Graphic Design through the concept of design culture. To accomplish this, it proposes to compare the first two curricula of the Higher Course of Technology in Graphic Design (CSTDG) at Cefet-PE, from 2000 and 2002, with the 1987 Minimum Curriculum of the Bachelor's Degrees in Industrial Design/Visual Programming. Thus, an exploratory research was conducted (Gil, 2002), employing methods of historical and comparative procedures (Lakatos; Marconi, 1991). It also constitutes bibliographic research (Gil, 2002), documentary research (Cellard, 2008), and oral sources based on the Oral History method (Alberti, 2013). From the perspective of project culture, the curriculum of the CSTDG does not differ significantly from what was outlined in the 1987 Minimum Curriculum. What is disrupted with this new mode of education is the moralizing aspect—albeit not entirely—of the project culture that was firmly established throughout the second half of the 20th century.*

Keywords: design culture; history of graphic design education; Higher Course of Technology in Graphic Design.

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, a Associação dos Designers Gráficos do Distrito Federal (Adegraf) lançou a Tabela de Cargos e Salários 2020, estabelecendo referenciais mínimos de salário para os profissionais da área no Distrito Federal, dividindo-os em categorias: Estagiário, Técnico em Design, Tecnólogo em Design, Trainee, Designer Júnior, Designer Pleno, Designer Sênior e Designer Coordenador. Os cargos estão divididos em três níveis de formação: “Profissional formado em curso de nível técnico, que executa trabalhos de apoio na finalização de projetos gráficos” (Técnico), “Profissional formado em curso de nível superior de 2 anos, que executa trabalhos de apoio e desenvolve projetos gráficos de baixa e média complexidade, dentro da sua área específica de atuação” (Tecnológico) e “Profissional com formação em curso de nível superior tradicional (4 a 5 anos)” (Bacharelado). Para acessar os cargos mais altos – Designer Pleno, Sênior e Coordenador –, o profissional precisa ser bacharel “e/ou ter experiência” de 3, 5 ou 7 anos respectivamente.

A desvalorização da formação profissional tecnológica em relação ao Bacharelado não é um dado recente. Na verdade, um recurso estratégico que data pelo menos desde a década de 1960. Brandão (2007) comenta sobre a celeuma envolvendo o primeiro Curso Superior de Tecnologia (CST), o de Engenharia de Operação, com o campo da Engenharia. O rechaço a estes cursos foi intenso a ponto de serem extintos no final da década de 1970. O primeiro Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico (CSTDG), implementado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE), na cidade do Recife, também enfrentou retaliações por parte de docentes do Bacharelado em Desenho Industrial/Programação Visual da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também no Recife, no final da década de 1990. Porém, ao contrário dos cursos de Engenharia de Operação, os CSTDG permaneceram e hoje superam quantitativamente os Bacharelados da mesma área (Schnaider, 2019), tornando-se uma realidade imperativa para pesquisa.

O CSTDG do Cefet-PE iniciou suas atividades no ano 2000 e, com ele, surgia uma nova modalidade de ensino de uma área profissional que passou pelo processo de institucionalização (Niemeyer, 2007) havia, aproximadamente, cinquenta anos à época. Diante do ineditismo da ação, que relações de continuidade e/ou ruptura se estabeleceram no curso do CSTDG do Cefet-PE com a cultura de projeto legitimada via processo de institucionalização da profissão pelo ensino superior tradicional (Bacharelado)? O objetivo deste trabalho é compreender o início do processo de construção da identidade dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico pela via da cultura de projeto e, para isso, propõe-se comparar as duas primeiras grades curriculares do CSTDG do Cefet-PE, 2000 e 2002, com o Currículo Mínimo (CM) dos Bacharelados em Desenho Industrial/Programação Visual vigente à época da elaboração do CSTDG do Cefet-PE, o de 1987. A escolha pelo Currículo Mínimo se deve à falta de acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Programação Visual que serviram de referência para a construção da grade do CSTDG do Cefet-PE, a saber: das Universidades Federais de Pernambuco e do Paraná, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), no Rio de Janeiro, além do Curso Superior de Tecnologia em Artes Gráficas do então Cefet-PR.

Para dar cabo a este objetivo, foi realizada uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), com métodos de procedimento histórico e comparativo (Lakatos; Marconi, 1991). Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), documental (Cellard, 2008) e com fontes orais baseadas no método de História Oral (Alberti, 2013). Foram levantados como fontes primárias da pesquisa documental o Parecer n. 62/1987 do Conselho Federal de Educação com a proposta de CM para o Curso de Desenho Industrial; o PPC do CSTDG do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE, antigo Cefet-PE) de 2012, que contém textos das versões de 2000 e 2002; documento com versão anterior ao PPC definitivo do Curso de Tecnologia em Design e Hipermídia¹, elaborado pela Comissão de Implantação do Curso de Tecnologia em Design e Hipermídia do

1 A diferença de nome está explicada na seção referente à história do curso.

Cefet-PE; documento de Diretrizes pedagógicas da Aprendizagem mediante Problemas, elaborado pelo Prof. Eduardo Fernandes Araújo, um dos fundadores do curso; os Catálogos Nacionais de Cursos Superiores de Tecnologia dos anos 2006, 2010 e 2016 e legislação referente à Educação Profissional e Tecnológica. Como fontes orais primárias, entrevistas com Eduardo Fernandes Araújo e Sílvio Pena, ex-professores do CSTDG do Cefet-PE, e Patricia Amorim, ex-aluna da primeira turma deste curso.

Tendo em vista a discussão aqui pretendida, o trabalho foi estruturado em três seções, além de introdução e considerações finais. Primeiro foi necessário explicar o que se entende por cultura de projeto e qual cultura de projeto se tornou hegemônica no ensino de design no Brasil, reafirmando-se no Currículo Mínimo de 1987. Posteriormente, foi importante entender brevemente o processo de criação do CSTDG do Cefet-PE e sua proposta pedagógica para então proceder à comparação das duas primeiras grades curriculares com o Currículo Mínimo de 1987.

1 CULTURA DE PROJETO INSTITUCIONALIZADA

1.1 SOBRE A NOÇÃO DE CULTURA DE PROJETO

O processo de criação do ensino de nível superior em design no Brasil data da década de 1950, no contexto do fortalecimento da industrialização do país. Estava em construção um projeto de identidade nacional a partir da indústria, perfazendo-se não só no âmbito econômico, mas também nos da cultura e da política. Como exemplo, o papel pioneiro de dois museus criados em 1947 e 1948, o Museu de Arte de São Paulo (Masp) e o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio) respectivamente. Além da função tradicional de divulgação artística via exposições, estes museus tentaram se colocar de maneira vanguardista na institucionalização de uma cultura de projeto voltada à indústria nacional através do ensino de design [moderno] na década de 1950.

Por cultura de projeto, entende-se aqui o conceito discutido por Argan (1992). O autor italiano, ao tratar sobre a importância da história para a metodologia de projeto na

arquitetura, explica primeiro que “projeto já é uma imagem realizada [...] projeto é já uma imagem feita visando uma execução técnica” (Argan, 1992, p. 156) e afirma o caráter relacional do projeto enquanto atividade puramente intelectual e atividade manual. O autor argumenta sobre um momento em que acontece uma separação entre a atividade intelectual e a manual, surgindo uma cultura de projeto:

É que com Brunelleschi e a cultura humanista de seu tempo começa o que nós podemos chamar uma cultura, talvez uma civilização do projeto, que tem seu desenvolvimento maior no século XVIII, no Século das Luzes, quando toda a cultura é considerada como um projeto, um projeto de cultura – não há cultura que não seja um projeto de cultura – e a atividade de projeto é considerada como fundamental, estrutural para toda a atividade humana. Na política, o resultado evidente é a Revolução Francesa no final do século XVIII; na ciência, sabemos o que representaram as mudanças de metodologia na pesquisa; na filosofia, não se tinha mais a filosofia do universo, uma cosmologia e uma teologia, mas uma análise do pensamento humano (Argan, 1992, p. 157).

Ou seja, a datar do Renascimento, começa-se a construir na Europa um projeto civilizatório que atinge o auge com o Iluminismo e a defesa da razão, o que vai imbuir o projeto na arquitetura e no design de determinados valores. Ele explica que, antes da cultura de projeto, existia a cultura do modelo, uma cultura de imitação. A cultura de projeto seria transgressão [espaço para a criação] e transgressão de si mesma. “Então, nós podemos muito bem dizer que a cultura do projeto representa o fim de todo o princípio de autoridade na cultura e o fim, por consequência, de uma concepção da arte como imitação, como *mímesis*. É portanto, o fim da arte clássica e o início da cultura moderna” (Argan, 1992, p. 157).

A partir de Argan, é possível inferir² que o design é necessariamente fruto da modernidade europeia e é essa visão que se torna hegemônica tanto na Europa

2 A inferência não implica concordância. Os estudos decoloniais em design, por exemplo, questionam justamente a lógica eurocêntrica (branca e masculinista) de definição de design. Ver Mignolo e Mignolo (2023), Okabayashi (2021) e Soares (2021).

quanto no processo de institucionalização do design no Brasil. Porém, antes de retornar a discussão ao Brasil, é preciso sedimentar a questão dos valores intrínsecos à cultura de projeto moderna. Ele explica que todo projeto pressupõe uma ideia de valor, já que se quer, através dele, melhorar as condições existentes. Não existe projeto sem finalidade. Ele diz que na Idade Média, a finalidade última do homem é a salvação. Na época moderna, “o bem-estar sobre a terra”, podendo-se qualificar então o projeto como laico.

Ele aprofunda a discussão sobre o projeto enquanto procedimento de valorização e explica a relação dialética entre sujeito e objeto, que se constituem mutuamente, e acrescenta o projeto na relação uma vez que o objeto existe porque foi projetado. Ele defende que o objeto [mais especificamente a arquitetura] deve libertar o homem, uma relação de integração e não de alienação. Assim ele vaticina:

Agora que estabelecemos esta espécie de trindade ou tríade projeto-objeto-sujeito, dizemos que esta trindade é a trindade de nossa cultura enquanto cultura não dogmática. Dizendo não dogmática, eu digo crítica; dizendo crítica, eu digo laica; dizendo laica, eu digo liberal; dizendo liberal, eu digo democrática. Eis porque o projeto é um procedimento que tem seu valor, sua significação dentro de uma cultura racionalista e democrática, e que não tinha absolutamente o mesmo significado em uma cultura da autoridade e do poder (Argan, 1992, p. 162).

Materialmente, a Europa do século XIX vai entender que essa base democrática se dará pela indústria. Ou seja, a maneira de promover o “bem-estar na terra” aludida por Argan é através da produção de artefatos de qualidade e de baixo custo. Como explica Caramella (2006, p. 76):

Um projeto pensado e idealizado para a indústria, em uma concepção de função que dizia respeito ao devir social das sociedades e do homem. O projeto, na verdade, era um programa de ideias para ensinar o homem a ser moderno (FERRARA, 1993), no contexto do ideário da modernidade, isto é, no das reformas sociais e da diminuição das

desigualdades sociais. Projetar a vida do homem significava oferecer-lhe as condições de uma vida digna, em todas as escaras da ação projetual.

De acordo com Moraes (2006, p. 13), “A modernidade européia, durante todo o século XX, se concentrou sobre a pesquisa de soluções definitivas, sobre projetos sólidos e permanentes, seguindo uma filosofia moralista que nos forçava a rejeitar tudo o que parecesse provisório, efêmero, hedonista ou superficial”. A fala de Karl Heinz Bergmiller³ no Fórum Roberto Simonsen para industriais, em 1964, pouco após a criação da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi) no Estado da Guanabara⁴, corrobora com o viés moralizante da cultura de projeto do design moderno:

O desenhista industrial tem uma responsabilidade altamente cultural e social. Exige-se dele a visão de confiança na capacidade técnica e criativa e por outro lado ele deve estar sempre disposto a reagir contra intenções impuras. A formação de desenhistas industriais, para ter efeito, deve ter o caráter de uma formação de personalidade (Bergmiller, 1964, p. 27).

1.2 CULTURA DE PROJETO MATERIALIZADA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

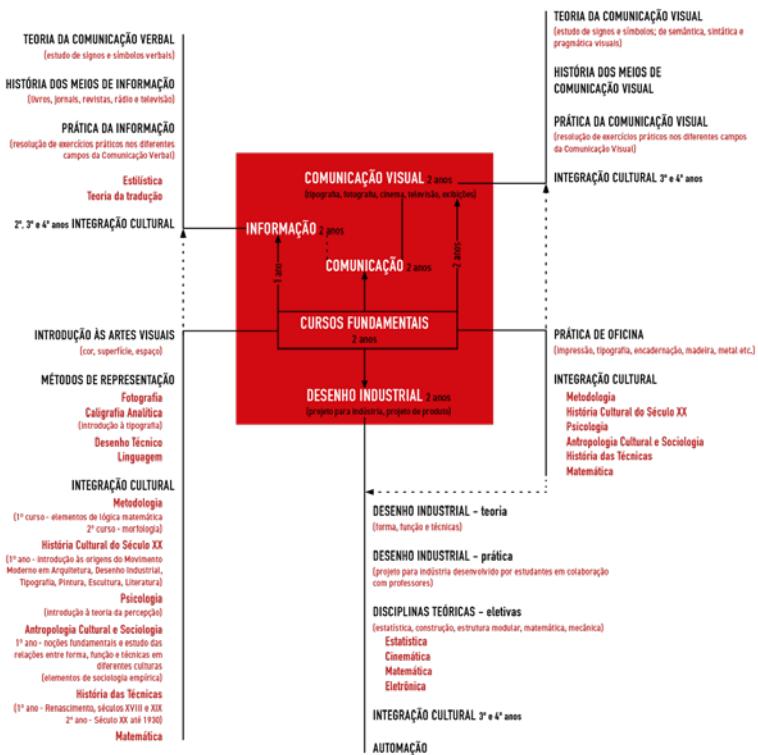
É com este ideário da modernidade via indústria, este ideal elevado de uma função social democrática e libertadora, que o ensino superior de design se estabelece no Brasil. Entretanto, as iniciativas nos museus anteriormente mencionadas não vingaram. O curso de design do Instituto de Arte Contemporânea do Masp (IAC-Masp) dura apenas dois anos, de 1951 a 1953. A Escola Técnica de Criação (ETC) do MAM Rio não chegou a ser implementada por problemas políticos e financeiros,

3 Karl Heinz Bergmiller é um designer alemão formado na Hochschule für Gestaltung – Ulm (Escola Superior da Forma – Ulm), Alemanha, e um dos fundadores da Esdi.

4 Com a mudança da capital nacional para Brasília, a cidade do Rio de Janeiro, antiga capital, é elevada ao status de Estado, sendo nomeada de Estado da Guanabara, entre os anos de 1960 e 1975.

mas seu currículo proposto por Tomás Maldonado⁵ em 1956 (Figura 1) serviu de base para a criação do primeiro curso superior dedicado exclusivamente ao ensino de design no Brasil, a Esdi, fundada em 1962 com início das atividades em 1963.

Figura 1 - Esquema pedagógico da Escola Técnica de Criação do MAM Rio publicado em material de divulgação para possíveis financiadores internacionais.



Fonte: Adaptado de Souza (1996) com suporte de tradução de Niemeyer (2007).

5 Tomás Maldonado foi um artista argentino ligado ao movimento de Arte Concreta. Torna-se professor na Escola Superior da Forma – Ulm, em 1955 e, posteriormente, seu diretor em 1956. Maldonado é um dos responsáveis pela introdução de conteúdos científicos na formação acadêmica do profissional de design.

Mesmo não sendo adotado tal qual na Esdi, o esquema pedagógico acima é um recurso visual interessante para mostrar como a cultura de projeto moderna se traduz objetivamente em conhecimentos curricularizáveis, além de se traduzir também em práticas pedagógicas. É essencial compreender que o currículo é forma de estabelecer quais conhecimentos são legítimos ou não. Como explica Silva (1999), o currículo é um instrumento de poder e forja identidades. O currículo é território de disputa.

A ação de Aloísio Magalhães, designer gráfico pernambucano e um dos fundadores da Esdi, é um dos exemplos da disputa do campo de atividade dos designers brasileiros⁶. Ainda em 1962, antes de Carlos Lacerda assinar o decreto de criação da Esdi, em carta a Darcy Ribeiro, Magalhães se posiciona contrário a um curso de Artes nos moldes das Belas Artes na Universidade de Brasília e recomenda algumas figuras importantes como Alexandre Wollner⁷ e Max Bense⁸ para comporem uma comissão de elaboração de um curso mais voltado ao design, pois acreditava que o papel do artista no Brasil, naquele contexto, deveria ser junto à indústria. Ele seria o contraponto na comissão para evitar um excesso de germanismo na formulação do curso. Ele tentou ser contraponto também na Esdi.

Em 1977, em discurso para a comemoração dos 15 anos de criação da Esdi, Magalhães (1998, p. 9) diz que “A ESDI identifica-se como marco da implantação da

6 Para maiores detalhamentos sobre as disputas internas da Esdi, ver Leite (2006), Niemeyer (2007) e Souza (1996). Para entender como essas disputas estavam relacionadas diretamente com a atuação profissional dos designers, ver Braga (2016) e Ferreira (2018).

7 Alexandre Wollner foi um designer gráfico brasileiro. Iniciou os estudos no IAC – Masp e se formou na HfG – Ulm. Ao voltar para o Brasil, abriu o primeiro escritório de design do país, a Forminform, em 1958, e participou do processo de criação da Esdi, onde também lecionou.

8 Max Bense foi um filósofo alemão preocupado com lógica, matemática, estética e semiótica, juntando esses diversos campos de conhecimento numa estética racionalista de base matemática. Foi um teórico da Poesia Concreta além de professor na HfG – Ulm. Bense chegou a ministrar um curso na Esdi, em 1964, intitulado As bases fundamentais da estética moderna. Bense também escreveu o livro Inteligência brasileira. Uma Reflexão Cartesiana, dedicando-o para, dentre outros, Aloisio Magalhães.

atividade [de desenho industrial] no Brasil porque somente quando se inaugura uma estrutura que garanta a sua continuidade – a escola – uma atividade adquire verdadeiramente sua existência autônoma". Ele defende que o Brasil acertou ao adotar o racionalismo europeu frente ao intuitivismo da cultura brasileira. Era, naquele momento, necessário método para abordar a produção industrial brasileira. Para ele, também foi acertada a decisão de criação de duas habilitações, Desenho Industrial e Comunicação Visual, para evitar a fragmentação das atividades antes que se pudesse entender o contexto socioeconômico brasileiro e também forneceu ao campo ampla visão de conjunto. E chama a atenção para o caráter interdisciplinar do design:

Porque não dispondo nem detendo um saber próprio, utiliza vários saberes; procura sobretudo compatibilizar de um lado aqueles saberes que se ocupam da racionalização e da medida exata – os que dizem respeito à ciência e à tecnologia – e, de outro, daqueles que auscultam a vocação e a aspiração dos indivíduos – os que compõem o conjunto das ciências humanas (Magalhães, 1998, p. 12).

Ele sugere uma reconceituação da atividade diante da realidade dos países em desenvolvimento devido à grande diferença social e tecnológica, ou seja, problemas diferentes dos enfrentados pelo norte global. "Já não há mais lugar para o velho conceito de forma e função do produto como tarefa prioritária da atividade". Souza (1996) analisa a fala de Magalhães e elogia a habilidade conciliatória de Magalhães frente às distintas visões em choque na Esdi, ligando dialeticamente positivismo, uma das bases da tendência racionalista do formalismo técnico (e da cultura de projeto moderna no design) com questões de raízes da cultura brasileira.

É também na segunda metade da década de 1970 que profissionais atuantes no mercado e professores estão mobilizados na construção do segundo Currículo Mínimo. De acordo com Ferreira (2018), o primeiro CM foi aprovado em 1969 tendo o currículo de 1966 da Esdi como base. Na comissão composta pelo Ministério da

Educação para elaborar o segundo CM, a Esdi também se torna hegemônica pela participação majoritária de agentes (professores e egressos) ligados a ela. Apesar de aprovado em 1979, o segundo CM só é publicado em 1987 (Tabela 1), com quase dez anos de críticas acumuladas e um cenário profissional já bastante modificado, ou seja, um CM que já nasce defasado.

Quadro 1 - Disciplinas previstas pelo Currículo Mínimo de acordo com o Parecer n. 62/1987 emitido pelo Conselho Federal de Educação

Curriculo Mínimo de 1987			
Matérias de Formação Básica	Matérias de Formação Geral	Formação Profissional – Projeto de Produto	Formação Profissional – Programação Visual
Matemática	História da Arte e da Tecnologia	Metodologia Visual	Metodologia Visual
Física Experimental	Noções de Economia	Teoria da Comunicação	Teoria da Comunicação
Meios de Representação Bidimensional	Ciências Sociais	Metodologia do Projeto	Metodologia do Projeto
Meios de Representação Tridimensional	Legislação e Normas	Ergonomia	Ergonomia
		Materiais Industriais	Materiais e Processos Gráficos
		Sistemas Mecânicos	Produção e Análise Gráfica
			Produção e Análise da Imagem
		Desenvolvimento do Projeto do Produto	Desenvolvimento do Projeto de Programação Visual

Fonte: Criada pelos autores a partir do referido documento.

De acordo com o Parecer n. 62/1987 emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a grade proposta, e que poderia ser flexibilizada por cada Instituição de Ensino Superior, é baseada na seguinte definição do desenhista industrial:

O Desenhista Industrial é o profissional que participa de projetos de produtos industriais atuando nas fases de definição de necessidades, concepção e desenvolvimento do projeto, objetivando a adequação destes às necessidades do usuário e às possibilidades de produção.

Como necessidades do usuário devem ser entendidas não somente aquelas do indivíduo, mas também as do grupo social caracterizado pelos aspectos sócio-econômicos-culturais da região geográfica de atuação do produto.

Como possibilidade de produção devem ser entendidas a adequação às limitações de matérias-primas, características do parque industrial, disponibilidade de mão de obra, dentro do contexto geo-econômico.

Na sua atuação, o desenhista industrial relaciona-se com profissionais de outras áreas do conhecimento, necessitando, portanto, de uma formação mais abrangente de modo a dispor de um repertório necessário que o conduza a uma interação produtiva.

O Desenho Industrial abrange duas habilitações básicas: o Projeto de Produto e a Programação Visual. Estas duas habilitações pressupõem uma única postura metodológica que as integra na mesma área do saber.

Ao habilitado em Projeto do Produto cabe atender, através do projeto de sistemas tridimensionais, as necessidades do usuário, em seu contexto material; ao habilitado em Programação Visual cabe otimizar, através do projeto de sistemas visual a relação que se estabelece entre o ser humano e a informação (Conselho Federal de Educação, 1987, p. 4).

Pela definição, a divisão entre duas habilitações permanece, porém mudando os nomes de Desenho Industrial e Comunicação Visual para Projeto de Produto e Programação Visual. No texto do Parecer n. 62/1987, entretanto, não há padronização, às vezes se referindo à habilitação de Programação Visual como Comunicação Visual. Aparentemente, também pelo excerto acima, algumas preocupações do campo expostas por Magalhães em 1977 foram atendidas: a consideração pela realidade produtiva diversa do país - de maneira muito superficial e mantendo a indústria ainda como referência para o projeto - e a interdisciplinaridade da área. A afirmação de que as duas habilitações possuem uma única postura metodológica e são a mesma área de saber reforça a noção de projeto como uma atividade puramente intelectual, como fala Argan (1992), e independente da categoria do artefato a ser produzido (as matérias da Formação Básica do CM de 1987, sobretudo, corroboram com a interpretação da importância da racionalidade técnico-científica para a área).

2 BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CSTDG DO CEFET-PE

Do final da década de 1980, quando o segundo CM é publicado, ao final da década de 1990, quando se iniciam as atividades do CSTDG do Cefet-PE, muitas modificações políticas, culturais, econômicas e tecnológicas acontecem, tanto a nível nacional quanto internacional: o movimento pós-moderno, a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a queda do muro de Berlim em 1989, a derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1991, a introdução dos computadores pessoais como ferramentas de trabalho e o digital despontando como nova área de atuação para o design, o início de um processo neoliberal da economia nacional com o governo de Fernando Collor de Melo e seu aprofundamento com os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com grande impacto na educação brasileira, e o Programa Brasileiro de Design, de 1995.

As antigas Escolas Técnicas Federais (ETF) começaram a se tornar Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), ainda em 1978, para poderem ofertar educação

profissional de nível superior. Entretanto, é com a Lei n. 8.948/1994 que ocorre o processo de “Cefetização” das ETF (Brasil, 1994). Esse processo se torna relevante para o campo do design graças à criação do primeiro Curso Técnico em Desenho Industrial no Cefet-PR em 1981 (Pinheiro; Braga, 2022), que se desmembra em dois Cursos Superiores de Tecnologia, em Artes Gráficas e em Móveis, em 1999 (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023), e graças à implantação do primeiro CSTDG, o do Cefet-PE.

A primeira proposta de nome, antes de se fixar em 2002 como Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico, era Curso Superior de Desenhismo e Hipermídia. Araújo (2022) explica que “Éramos jovens e românticos, e como não queríamos dar ao curso um nome parecido com o da UFPE [...], sugeriu esse nome totalmente inédito, Desenhismo e Hipermídia, como uma forma também de evitar termos em inglês”. Embora não tenha sido citado por nenhum dos entrevistados, o termo Desenhismo foi possivelmente inspirado pelo texto ‘Por uma filosofia do desenho, ou desenhismo’, de Luiz Vidal de Negreiros Gomes, publicado pela Editora da UFPE em 1993, ou ‘Desenhismo: artes do desenho’, do mesmo autor, publicado pela Editora da Universidade Federal de Santa Maria em 1996. De acordo com Gomes (1996), a palavra desenho abarca em si toda a complexidade da área projetual, sem ser necessário recorrer à adoção de palavras estrangeiras, como design.

Contudo, a proposta Desenhismo e Hipermídia é reprovada por representantes do MEC, porque o termo Desenhismo não era reconhecido pelo ministério. Entretanto, o termo Hipermídia permanece e o curso é autorizado com o nome Design e Hipermídia. Autorizado, o curso se inicia no primeiro semestre de 2000 com 20 alunos e uma grade curricular dividida em quatro módulos: Módulo 1: Identidade Visual e Plástica; Módulo 2: Embalagem e Sinalização; Módulo 3: Editoração Eletrônica e Tipografia; Módulo 4: Interdoque⁹ e Divulgação (Figura 2). De acordo com a Figura

⁹ Interdoque era uma denominação dada a projetos de engenharia de software e páginas de documentação para internet.

2, é possível perceber que as disciplinas foram também organizadas, para além da verticalidade dos módulos, na horizontalidade em níveis: Planejamento¹⁰, Execução e Manutenção¹¹ e Disciplinas Comuns. No documento que aparenta ser uma versão anterior ao Projeto Pedagógico de Curso de 2000, tem-se:

No primeiro módulo, o aluno poderá ser certificado como competente a manter SIV's [Sistemas de Identidade Visual], desde que tenha adquirido as habilidades das disciplinas TC1 [Teoria da Comunicação 1], ECD [Elementos Compositivos do Desenho], PG1 [Produção Gráfica 1]. Contudo se a estas acrescentar as habilidades das disciplinas DOB [Desenho de Observação] e GB1 [Geometria Básica 1], estará também competente a executar SIV's. E mais: adquirindo ainda as habilidades das disciplinas FRT [Fundamentos da Redação Técnica] e PS1 [Psicologia 1], tornar-se-á competente ao planejamento dos SIV's (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2012, p. 23).

A possibilidade de certificação intermediária por módulo, como a Comissão visualizava, nunca chegou a ser implementada, pois o MEC não aprovou. Todavia, o interessante a se notar é que o tecnólogo, já em 2000, era visto como profissional apto ao planejamento, à atividade projetual plena, não apenas de execução como em 2020 avaliou a Adegraf. De acordo com PPC,

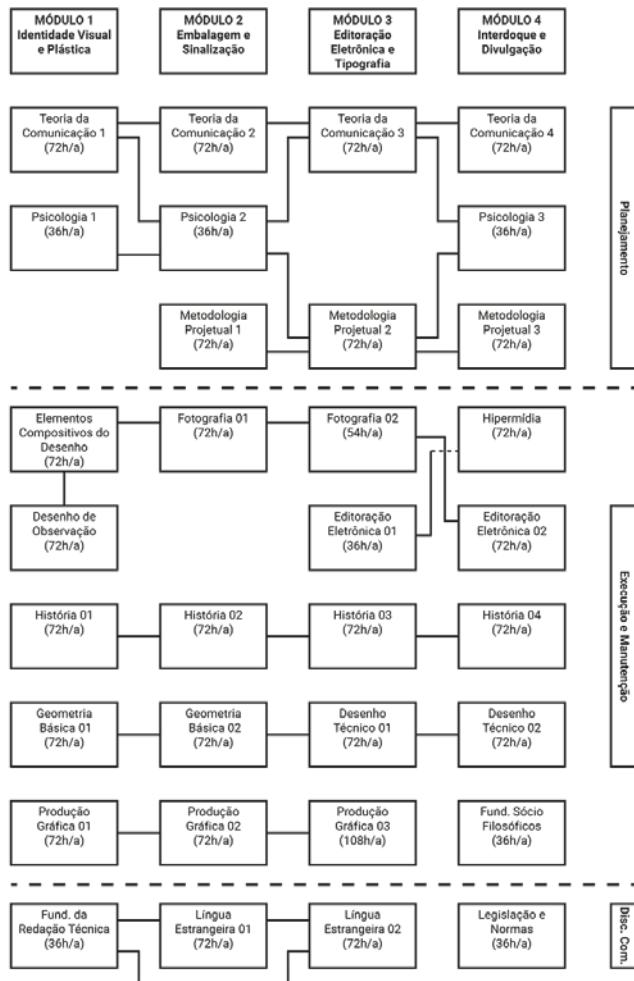
O perfil do profissional que almejamos construir busca suprir uma lacuna existente no mercado, mediante a introdução de um designer mais pragmático em contraposição aos atuais egressos de formação acadêmica, sem contudo perder de vista a educação de um profissional reflexivo, ou seja, um designer que não só projeta, mas que principalmente sabe por que, como, quando, o que e para quem projeta o objeto com qualidade satisfatória (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2012, p. 37).

10 As disciplinas Teoria da Comunicação 1, 2, 3 e 4 correspondem respectivamente a: Introdução; Semiótica e Informação; Retórica; Mídias e Tecnologia.

11 As disciplinas História 1, 2, 3 e 4 correspondem respectivamente a: Arte e Cinema; Tipografia; Desenho Industrial; Tecnologia.

Em 2001, por ordem de representantes do MEC, em uma reunião sediada na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, o Curso de Tecnologia em Design e Hipermídia passou a se chamar de Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico para se adequar a uma denominação já reconhecida pelo Ministério. Os estudantes que ingressaram em 2000 têm em seus diplomas o grau de Tecnólogo em Design Gráfico. Com a mudança do nome veio também a exigência de modificar a grande curricular (Figura 3) que passou a vigorar em 2002, não contemplando a primeira turma.

Figura 2 - Fluxograma do Curso Superior em Design e Hipermídia, autorizado em 2000 pela Portaria GD 434/2000.

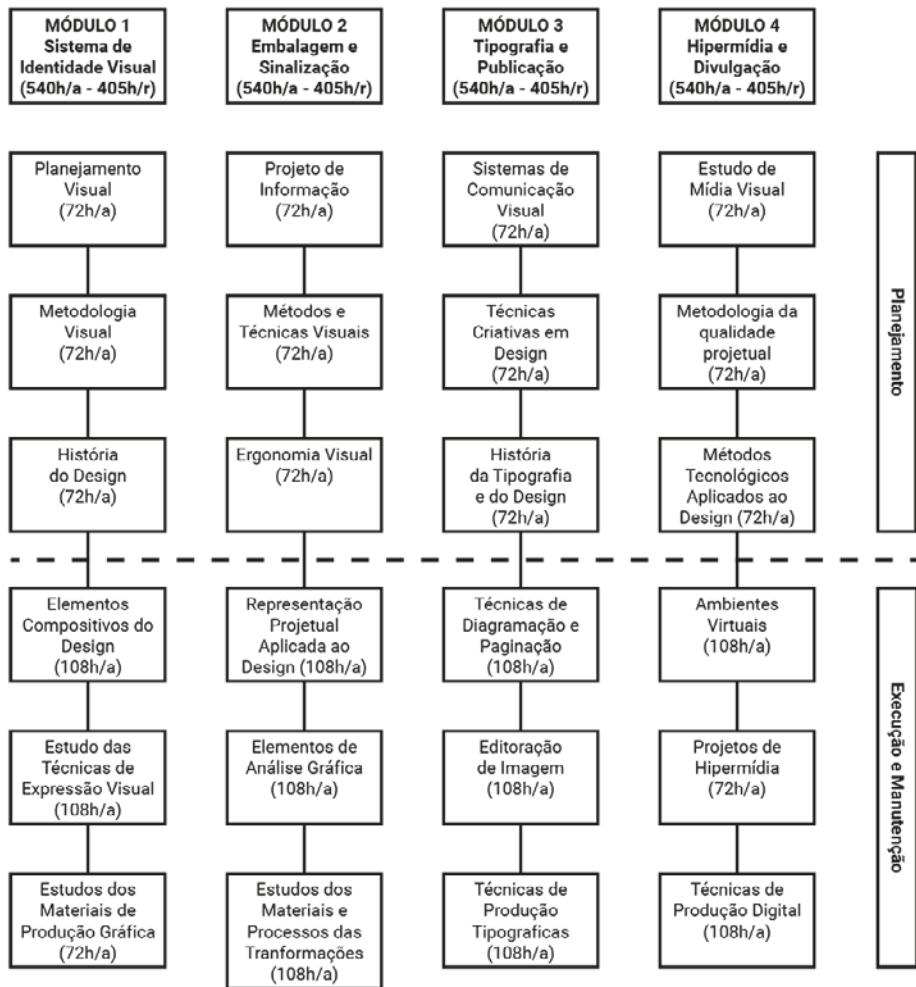


Fonte: Adaptado pelos autores¹² - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2012).

12 De fluxograma constante no PPC 2012 do CSTDG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2012).

As representantes do MEC avaliaram o curso como um “bacharelinho”, segundo Araújo (2022). Foi necessário então reduzir a carga-horária das disciplinas teóricas e aumentar das disciplinas práticas, conforme mostra a Figura 3. Da primeira para a segunda grade, houve uma redução na quantidade de disciplinas (de 33 para 24 disciplinas) e da carga-horária (de 2142 para 2088 horas). As disciplinas cortadas são, como já dito, as teóricas. Das 4 disciplinas de Teoria da Comunicação, não permanece nenhuma e o mesmo acontece com as de Psicologia. Das 4 disciplinas de História, ficam 2: História do Design, agora no Módulo 1 e absorvendo os conteúdos de História 01 – Arte e Cinema, e História da Escrita e do Design, no Módulo 3. Houve também maior padronização de carga-horária. Enquanto na grade de 2000 havia disciplinas com 36, 54, 72 e 108 horas, em 2002, a carga-horária se estabelece com 72 e 108 horas.

Figura 3 - Fluxograma do Curso Superior em Design Gráfico (adotada a partir de 2002). Curso Autorizado Modificado / Resolução CONDIR 21/2002.



Fonte: Adaptado pelos autores¹³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2012).

13 De fluxograma constante no PPC 2012 do CSTDG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2012).

3 COMPARAÇÃO

Antes de comparar o Currículo Mínimo de 1987 com as grades do CSTDG do Cefet-PE para descobrir continuidades e rupturas da cultura de projeto moderna nas diferentes modalidades de ensino, é importante frisar que a base primeira da cultura de projeto institucionalizada sobretudo pela Esdi é herdada em grande parte do ideal da Hochschule für Gestaltung – Ulm. Alexandre Wollner, no Fórum Simonsen de 1964, usa uma fala elucidativa de Tomás Maldonado de 1956 em material da HfG - Ulm:

A criação, tal como é entendida na escola, nada tem a ver com os ditames da moda ou com a negligente procura de novos efeitos... O desenvolvimento de um projeto é determinado por uma pesquisa exata, um trabalho metódico, levando em conta sobretudo soluções técnicas, função determinada, estética e econômica. Um bom projeto conserva uma realidade, donde é necessário que o trabalho da Hochschule tenha contacto com a sociologia, com a cultura de nossa época e com outras disciplinas que se relacionem com a estrutura de nossa sociedade (Maldonado, 1956 *apud* Bergmiller, 1964, p. 50).

Também é importante ressaltar que não tem como separar os valores que sustentam essa cultura de projeto da própria ideia de projeto. Souza (1996) explica que o modelo Ulm foi atraente para a Esdi por ser progressista e que a atividade do design era adequada a uma estrutura socialista. Essa mentalidade permitia repensar o Brasil antes do golpe militar de 1964, mas continuou sendo o esteio conceitual para a atividade, cuja função social é promover o bem-estar da sociedade e a melhoria do ambiente pela ação racional e metódica, não se permitindo subserviência aos imperativos do mercado.

O que o Currículo Mínimo de 1987 – enfocando agora apenas na habilitação de Programação Visual – mostra (Quadro 2) é, em certa medida, uma continuidade dessa cultura de projeto.

Quadro 2 - Descrição das matérias de Formação Profissional - Programação Visual do Currículo Mínimo de 1987

Formação Profissional – Programação Visual		
Metodologia Visual	Ementa	Estudo da Forma, Textura, Cor e Estrutura, Elementos de Análise Gráfica.
	Objetivos	Fornecer meios para a resolução sistemática de problemas e utilização da forma, estrutura, no plano e no espaço, aplicando os conhecimentos adquiridos nas matérias Meios de Representação Bidimensional e Meios de Representação Tridimensional.
	Observações	Matéria que deve ser complementada com atividades de “atelier”, oficinas, laboratório fotográfico e oficina gráfica
Teoria da Comunicação	Ementa	Semiologia, Processos de Comunicação e Teoria da Informação, Veículos de Transmissão da Informação.
	Objetivos	Fornecer conceitos sobre a análise do signo e do objeto, as teorias da comunicação e da informação, e dos veículos de transmissão da informação, possibilitando a visão ampla das suas características em relação ao desenvolvimento do projeto e seu alcance social e econômico.
	Observações	Em Semiologia dar ênfase ao estudo do objeto.
Metodologia do Projeto	Ementa	Técnicas de determinação de necessidades, Técnica de pesquisa e levantamento de dados, Identificação dos Meios Materiais e Instrumentais do Projeto, Técnicas de Criatividade, Técnica de Gerência do Projeto, Métodos de Desenvolvimento do Projeto
	Objetivos	Fornecer o instrumental para a definição, planejamento, acompanhamento e desenvolvimento do projeto.
	Observações	---

Ergonomia	Ementa	Sistema Homem-Máquina, Fisiologia do Trabalho, Antropometria e Biomecânica, Ambiente do Trabalho, Técnicas de Pesquisa
	Objetivos	Estudo e análise dos parâmetros, limitações e capacidades humanas nas relações operador-objeto-usuário e os critérios para medida e avaliação do desempenho do sistema homem-máquina-trabalho-ambiente.
	Observações	Matéria que deve ser complementada: com análise ergonômica de produtos e com experimentos.
Materiais e Processos Gráficos	Ementa	Materiais de impressão, gravação e suportes, Processos de Impressão e Gravação, Revestimentos e Acabamentos Industriais, Métodos de planejamento, Controle e Custos da Produção.
	Objetivos	Fornecer ao aluno conhecimentos tecnológicos relativos aos materiais e aos processos do projeto de sistemas visuais.
	Observações	Matéria que deve enfatizar a utilização de recursos regionais e deve ser complementada com palestras, estudos de casos e visitas.
Produção e Análise Gráfica	Ementa	Processos Gráficos e Tipográficos. Acabamento Gráfico, Fotoprodução, Tipologia, Linguagem Gráfica, Layout, Diagramação, Paginação e Arte Final.
	Objetivos	Fornecer ao aluno conhecimentos de produção gráfica, abrangendo todos os materiais passíveis de impressão, seus processos e técnicas específicas. Linguagem Gráfica deve fornecer elementos sobre composição gráfica e sua análise. Tipologia deve fornecer conhecimentos históricos e formais de análise das famílias de tipos, além de propor exercícios que se baseiem no estudo. Layout, Paginação, Diagramação e Arte Final constituem uma área eminentemente prática, que deve ser complementada na oficina gráfica.
	Observações	Matéria que deve ser complementada com atividade em laboratório fotográfico, oficina gráfica, oficina de silk-screen.

Produção e Análise da Imagem	Ementa	Recursos e Linguagem de Fotografia, Cinema, Animação, Audiovisual e de Televisão.
	Objetivos	Fornecer conhecimentos dos processos e materiais envolvidos na criação da imagem, visando a reprodução do projeto através destes veículos, assim como suas linguagens específicas.
	Observações	Matéria que deve ser complementada com atividades práticas, familiarizando o aluno com o uso de instrumentos e equipamentos específicos.
Desenvolvimento do Projeto de Programação Visual	Ementa	Prática e Execução de Projetos de Programação Visual.
	Objetivos	Matéria que deve ser enfocada como linha mestra do curso, aplicando os conhecimentos adquiridos nas diversas matérias. A prática projetual deve ocorrer em todas [as] etapas do curso, abordando diversos tipos [de] projetos e culminando em um Projeto Final [de] Graduação
	Observações	O aluno deverá ser solicitado tanto a resolver temas propostos, como a propor temas de projeto a partir de definições de necessidades do usuário e da região, atentando sempre a preservação do meio-ambiente. Os projetos deverão abranger diversos campos de atuação, incluindo programação urbana e ambiental.

Fonte: Criada pelos Autores a partir do Parecer n. 62/1987 (Conselho Federal de Educação, 1987, destaque nossos).

As matérias Metodologia Visual, Metodologia do Projeto e Desenvolvimento do Projeto de Programação Visual cumprem o papel de perpetuar essa cultura de projeto, sendo esta última enxergada como “linha mestra do curso” (Conselho Federal de Educação, 1987, p. 13).

Ao olhar a grade de 2000 do CSTDG do Cefet-PE (Figura 1), não há uma diferença fundamental em relação ao Currículo Mínimo (Quadro 1). Na verdade, todas as

disciplinas previstas na Formação Profissional – Programação Visual estão presentes na primeira grade, se não com o mesmo nome, mas com os mesmos objetivos. O que não consta são as disciplinas de Física Experimental e Matemática. Niemeyer (2007) e Ferreira (2018) comentam sobre a desconexão que disciplinas como elas tinham na formação da Esdi, ao menos em seu começo, mesmo sendo vistas como importantes para o pensamento teórico-científico que deveria fundamentar a atividade projetual.

Há no CSTDG 4 disciplinas de História que contemplam os conteúdos previstos na ementa de História da arte e da Tecnologia, constante em Matérias de Formação Geral do CM de 1987. De acordo com Araújo (2022), as 4 disciplinas de História foram uma sugestão de Freddy Van Camp, então diretor da Esdi. O último módulo da grade do CSTDG, inclusive, mostra a adequação do curso à realidade tecnológica da época. De fato, a crítica das representantes do MEC de que o CSTDG era um “bacharelinho” estava fundamentada. Da mesma forma que Desenvolvimento do Projeto de Programação Visual deveria ser a linha mestra do curso, no CSTDG os conteúdos teóricos deveriam sempre estar ligados a algum projeto, podendo ser da própria disciplina ou envolvendo outras como uma atividade interdisciplinar. Nas disciplinas de História, por exemplo, os estilos e movimentos deveriam ser aplicados no projeto de alguma peça gráfica. Isso faz parte da metodologia pedagógica adotada pelo curso, a Aprendizagem mediante Problemas (Ampro), conhecida atualmente como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL).

Como citado anteriormente, o perfil de profissional proposto pelo CSTDG era de um profissional de viés pragmático, diretamente relacionado com o mercado, mas, ao mesmo tempo reflexivo. Era uma crítica da instituição, e uma estratégia de afirmação, à formação do Bacharelado em Desenho Industrial/Programação Visual da UFPE, cujo currículo era baseado no CM de 1987. Araújo (2000) reconhece o valor do “pesquisador/profissional” egresso de um bacharelado, porém ataca quando diz que esses não têm encontrado espaço como gerentes projetuais, mas como mão-de-obra executora.

É possível ver em Araújo (2000) uma continuidade da cultura de projeto moderna, quando ele explica¹⁴:

Colocar o Desenhismo¹⁵ como Área de conhecimento humano vindica advogar a dêixis da corrida pelo crescimento sócio-econômico, no qual o desenvolvimento equitativo de todas as dimensões humanas parece imprescindível na promoção da qualidade de vida e bem-estar geral. Para tanto, o Desenhismo se coloca como um universo de trabalho dirigido à *otimização dos objetos de uso e sistemas de informação* sociais por meio de seu caráter de *intermediador comunicativo por excelência*. Essa intermediação comunicativa existe dentro da responsabilidade de providenciar a interação entre espiritualidade, pensamento, tecnologia e estética como mecanismo articulador do progresso individual e coletivo (Araújo, 2000, p. 6-7, nota de rodapé nossa).

E sobre o Curso, ele coloca:

O Curso de Tecnólogo em Desenhismo do Cefet/PE, proposto para o status de 3º grau, tenta fruir o máximo dos presságios positivos dessa convergência de situações¹⁶ favoráveis à educação brasileira. O alvo é realizar o profissional Desenhador dentro de um período mínimo de dois anos apenas, tendo sempre em mente o desejo de gerar empregos no país, sem menoscavar a formação globalizada, e ainda proporcionar a satisfação das realizações pessoais com a profissão (Araújo, 2000, p. 7, nota de rodapé nossa).

14 Pena (2022) explica que Araújo resistiu à mudança do nome de Desenhismo para Design. Mesmo após o curso já ter começado, em documentos que ele elaborou ou ajudou a elaborar para o Curso de Design e Hipermídia, mantém-se o termo desenhismo quando se poderia usar design. Também de acordo com Pena (2022), Araújo era o grande responsável por pensar a dimensão pedagógica do curso.

15 Design

16 A importância social do design e a demanda por vagas que o curso da UFPE não supre.

Ou seja, apesar das críticas ao bacharelado e a defesa da ligação da formação tecnológica com o mercado, o primeiro CSTDG mantém como base a cultura de projeto moderna. No segundo PPC, ainda com a drástica redução de disciplinas teóricas, essa cultura se mantém. Porém, é inegável que a potencialidade crítico-reflexiva da formação do designer tecnólogo foi abalada pelo que o MEC preconizou para a grade em 2001 e permaneceu este entendimento para a Educação Profissional Tecnológica. De acordo com Bonsiepe (2011, p. 36), “na cultura do projeto, não deveria faltar esse ingrediente de postura crítica. Esta serve como antídoto a uma aceitação conformista, sendo não só desejável como indispensável para se fugir da armadilha da indiferença e do conformismo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescimento do número de Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico, confirma-se em nível nacional o que Araújo, em 2000, diagnosticou na realidade recifense: uma demanda por formação profissional que os Bacharelados não conseguem suprir; estudantes com dificuldades financeiras e com falta de tempo que não conseguiram se dedicar por 4 ou 5 anos em um Bacharelado e veem no Curso Superior de Tecnologia uma possibilidade mais rápida de inserção no mercado. Patricia Amorim (2022), aluna da primeira turma do CSTDG do Cefet-PE, conta que preferiu estudar no Cefet-PE porque já trabalhava e precisava manter-se financeiramente. O CSTDG lhe permitia estudar e trabalhar, o que não quer dizer que o curso fosse fácil.

De 2000, início do primeiro CSTDG do país, a 2020, data da última Tabela de Cargos e Salários da Adegraf, muito se alterou no cenário profissional e, como mencionado, os CSTDG superaram em quantidade os Bacharelados de Design. É importante entender como esse crescimento afeta o campo do design. Esta pesquisa tenta colaborar com a discussão de um ponto de vista histórico e comparativo ao se perguntar: que relações de continuidade e/ou ruptura se estabeleceram com a

cultura de projeto legitimada via processo de institucionalização da profissão pelo ensino superior tradicional (Bacharelado)? Por cultura de projeto, entendeu-se aqui a maneira de pensar e fazer projeto, levando em conta que esse pensar e esse fazer estão carregados de valores, que vão considerar o que é ou não é digno de se considerar design dentro de uma cosmologia, no caso, a modernidade europeia e o projeto civilizatório por meio da razão técnico-científica.

O meio encontrado para atingir o objetivo de compreender o início do processo de construção da identidade dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico pela via da cultura de projeto foi a comparação do Currículo Mínimo para os Bacharelados em Desenho Industrial/Projeto de Produto e Desenho Industrial/Programação Visual de 1987, com foco no último, com os dois primeiros currículos do CSTDG do Cefet-PE, primeiro CSTDG do país. Da comparação, entendeu-se que a cultura de projeto moderna tem continuidade nos CSTDG. Do ponto de vista desta cultura, o currículo do CSTDG não dista do previsto pelo CM de 1987. O que se rompe com a nova modalidade é o caráter moralizante – mas não por completo – da cultura de projeto bastante sedimentada ao longo da segunda metade do século XX. Os CSTDG estão declaradamente mais próximos dos ditames do mercado, conforme pode ser visto na justificativa do CSTDG do Cefet-PE:

A inovação se dá a partir do ponto em que ao perfil do profissional a ser formado é traçado com base nas necessidades mercadológicas, e varia em função destas (Metodologia Cefet de competências e Habilidades), podendo haver atualização na formação, acompanhando o mercado de maneira ágil e produtiva.

Já que a proximidade com o mercado é um elemento constitutivo da identidade dos CSTDG, não é coincidência a exclusão de disciplinas teóricas para a formação de um profissional mais pragmático, assim, ideologicamente mais alinhado ao mercado por ter uma formação menos crítica – embora se mantenha a afirmação da formação crítico-reflexiva. Não se pode esquecer que o investimento em criação de Cursos Superiores de Tecnologia vem a reboque de uma política neoliberal desde a década

de 1990, sendo interessante a formação de mão-de-obra qualificada em menos tempo. Ao passo em que a cultura de projeto precisa se traduzir objetivamente para que o ensino formal seja viabilizado, ela precisa se atualizar para se manter hegemônica, dando também uma guinada neoliberal. Os novos contornos que a cultura de projeto passa a assumir precisam ser devidamente escrutinados, sobretudo pela relação retroalimentada entre cultura, ensino e mercado.

REFERÊNCIAS

1. ADEGRAF. *Tabela de Cargos e Salários 2020*. Disponível em: <http://www.adegraf.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Tabela-Cargos-e-Salarios-2020.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.
2. AMORIM, Patrícia. *Entrevista com Patrícia Amorim*. [Entrevista concedida a] um dos autores. Cabedelo, Recife, 24 nov. 2022. Google Meet (60 min.).
3. ARAÚJO, Eduardo Fernandes. *Entrevista com Eduardo Araújo*. [Entrevista concedida a] um dos autores. [S. l.], 27 nov. 2022. Por escrito via aplicativo de mensagens instantâneas. [1 entrevista por mensagem de Whatsapp].
4. ARAÚJO, Eduardo. *Diretrizes pedagógicas da aprendizagem mediante problemas: aprendendo a resolver, resolvendo para aprender*. Recife: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, 2000.
5. ARGAN, Giulio Carlo. A história na metodologia do projeto. *Revista Caramelo*, São Paulo, n. 6, p. 156-170, 1992.
6. BERGMILLER, Karl H. A formação do desenhista industrial. In: PIGNATARI, Décio. *Desenho industrial: aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos*. São Paulo: Fórum Roberto Simonsen, 1964. 112p.
7. BONSIEPE, Gui. Algumas virtudes do Design. In: BONSIEPE, Gui. *Design, cultura e sociedade*. São Paulo: Blucher, 2011. p. 31-42.
8. BRAGA, Marcos da Costa. *ABDI e APDINS - RJ*. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2016. ePub.
9. BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao Ensino Superior? *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, RJ, ano 5, v. 5, n. 5, p. 1-15, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.5i5.p4607>

- CULTURA DE PROJETO: continuidades e rupturas no ensino brasileiro de Design Gráfico pelo Curriculo Mínimo de 1987 e o CST em Design Gráfico do Cefet-PE
10. BRASIL. *Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.
 11. CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H.; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316. (Coleção Sociologia).
 12. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. *Parecer n. 62/1987*. Proposta de Currículo Mínimo para o curso de Desenho Industrial. Brasília, DF: SESU/MEC/CFE, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd006928.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.
 13. FERREIRA, Eduardo C. K. *Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1987: origens, constituição, história e diálogo no campo do design*. São Paulo: Blucher, 2018.
 14. GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
 15. GOMES, Luiz Vidal de Negreiros. *Desenhismo*. 2. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 1996.
 16. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - IFPE. *Projeto pedagógico do curso superior de Tecnologia em Design Gráfico*. Recife: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2012.
 17. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

18. LEITE, João de Souza. De costas para o Brasil: o ensino de um design internacionalista. In: MELO, Chico Homem de (org.). *O design gráfico brasileiro: anos 60*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 252-283.
19. MAGALHÃES, Aloisio. Meu caro Darcy [1962]. In: LEITE, João de Souza (org.). *Encontros: Aloisio Magalhães*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2014. v. 1.
20. MAGALHÃES, Aloisio. O que o desenho industrial pode fazer pelo país. Por uma nova conceituação e uma ética do desenho industrial no Brasil. *Revista Arcos*, v. 1, 1998.
21. MIGNOLO, A. W.; MIGNOLO, Walter D. Preface. In: MIETTINEN, Satu; MIKKONEN, Enni; SANTOS, Maria Cecilia Loschiavo dos; SARANTOU, Melanie (ed.). *Artistic cartography and design explorations towards the pluriverse*. New York: Routledge, 2022. p. xix-xxii.
22. MORAES, Dijon de. *Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem*. São Paulo: Blucher, 2006.
23. NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: origens e instalação*. 4. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.
24. OKABAYASHI, Júlio. *Uma perspectiva decolonial para o design no Brasil. Design, eurocentrismo e desenvolvimento*. São Paulo: Sabiá, 2021.
25. PENA, Sílvio da S. *Entrevista com Sílvio Pena*. [Entrevista concedida a] um dos autores. Cabedelo, Recife, 22 nov. 2022. Google Meet (62 min.).
26. PINHEIRO, Ana Carolina M.; BRAGA, Marcos da Costa. O curso Técnico de Desenho Industrial do CEFET-PR: Contexto de criação, desafios e objetivos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN – P&D DESIGN, 14., 2022, Rio de Janeiro, RJ. *Anais [...]*. São Paulo: Blücher, 2022. p. 1027-1043.

