
Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

Concepts of skills linked to professional training in Design

Joelma Alves de Oliveira
Thiago Soares de Oliveira
Instituto Federal Fluminense (IFF)
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

No meio educacional, o conceito de competência desafia o *status quo* e oferece uma oportunidade para se refletir sobre a formação profissional em Design. Diante das mudanças constantes na sociedade e das novas exigências do mercado de trabalho, esta pesquisa busca contextualizar os conceitos relacionados às competências na formação desses trabalhadores, utilizando, para isso, as pesquisas bibliográfica e documental. O estudo analisa os fundamentos legislativos que regulamentam a profissão e que influenciam a prática pedagógica dos cursos, destacando a importância da integração de conhecimentos práticos e teóricos para capacitar os profissionais a resolver problemas complexos na área. Em face das transformações contemporâneas que impactam em todos os campos laborais, é fundamental explorar as competências essenciais para um profissional de Design adaptado a um cenário dinâmico, o que implica não apenas a aplicação de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação Profissional; Competência; Design.

Abstract

In the educational realm, the concept of competence challenges the status quo and provides an opportunity to reflect on professional training in Design. Faced with constant changes in society and new demands from the job market, this research seeks to contextualize the concepts related to competencies in the training of these workers, using bibliographic and documentary research for this purpose. The study examines the legislative foundations that regulate the profession and influence the pedagogical practice of courses, emphasizing the importance of integrating practical and theoretical knowledge to empower professionals to solve complex problems in the field. Given the contemporary transformations that impact professionals in all areas, it is essential to explore the essential competencies for a Design professional adapted to a dynamic scenario, which implies not only the application of technical knowledge but also the development of social and ethical skills.

Keywords: Professional and Technological Education; Professional Formation; Competency; Design.

1. Introdução

Ao relacionar o conceito de competências ao campo educacional, percebe-se a existência de várias abordagens, o que representa, de início, um grande desafio conceitual diante de importantes questionamentos e reflexões sobre o assunto. Ramos (2002a), por exemplo, aborda, de maneira crítica, essa concepção educativa e menciona que a ideia disseminada sobre a incorporação do conceito de competência pela escola é que ela pode facilitar a integração entre formação e emprego (Ramos, 2002a). Em trabalho mais atual de Ramos e Paranhos (2022), sobre as competências no âmbito do “Novo” Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira, as autoras mencionam que “a função da escola se torna, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade [...] a expectativa de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80, *grifos das autoras*).

O conceito de competências, de fato, não é novo, mas carrega consigo diferentes definições, o que, segundo Kuenzer (2002), por vezes, não é considerado pela “pedagogia das competências”, que tende a apresentar conceitos parciais do termo como universal. No contexto do discurso pedagógico oficial, faz-se menção a uma modalidade particular de atividade laboral: a que requer uma sólida integração das dimensões psicomotoras, cognitivas e afetivas (fazer, saber e ser). Dessa forma, o domínio de conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos desempenha um papel fundamental, e a aquisição desses saberes por meio de uma educação extensa, contínua e bem qualificada é essencial. Ao associar as diferentes dimensões e domínios dos conhecimentos mencionados, defende-se uma educação integral, omnilateral, politécnica e humanística, ou seja, uma formação que abrange a compreensão do mundo por meio de conhecimentos científicos, éticos e artísticos e que visa proporcionar aos alunos acesso a fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, permitindo escolhas profissionais conscientes e autônomas (Ramos, 2014), apesar das incoerências que o conceito de competência apresenta.

Para Ramos e Paranhos (2022), entender a competência como um potencial humano requer diferenciar seu uso no singular e no plural. No singular, competência está ligada à formação omnilateral. No plural, a palavra refere-se à organização curricular, direcionando o foco para o âmbito psicológico e resumindo seu significado a desempenhos e comportamentos específicos que as pessoas devem demonstrar em certas situações.

Contudo, mesmo em concordância com as autoras, em diversos momentos neste trabalho o termo é utilizado no plural, de acordo com as citações e contextos abordados por diferentes autores.

Sendo ideológico esse aspecto do sentido atribuído à concepção de competência, é preciso reforçar que, no contexto do trabalho, as certificações por competência existem desde a década de 70. Entretanto, em face das mudanças contemporâneas, que impactam também o mundo do trabalho, é compreensível que se busquem alternativas que melhor se adequam à realidade social. Com as novas tecnologias, houve uma reestruturação produtiva, ou seja, dos sistemas de organização de trabalho, e alguns aspectos passaram a ser valorizados. Isso se refere ao conhecimento e às habilidades reais utilizadas por cada categoria profissional, que incluem tanto o aprendizado formal, quanto as características individuais, como talentos, motivações e valores pessoais. Em suma, de acordo com essa concepção, o trabalho não se limita ao que é ensinado, mas também é moldado pelas características e experiências únicas de cada pessoa (Ramos, 2002a), o que, para Ramos e Paranhos (2022, p. 81), pode representar “formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios”.

Assim posto, faz-se necessário esclarecer que, com consciência da importância do trabalho como princípio educativo para a Educação Profissional e Tecnológica, a presente pesquisa não pretende se aprofundar na temática, e sim contextualizar, de forma pontual, questões pertinentes à noção de competência na formação de um profissional de Design. Diante das contradições inerentes à lógica das competências, que refletem os desafios de conciliar uma abordagem educacional abrangente e inclusiva, é essencial reservar um espaço específico para o desenvolvimento dessa abordagem, através de pesquisas futuras que tenham interesse em contribuir com essa relevante e necessária discussão.

Para tanto, a referida pesquisa parte, como procedimento metodológicoⁱⁱ, da pesquisa bibliográfica, por meio da qual são levantadas as referências teóricas para o estudo, com base em consultas a livros, obras de referência, periódicos científicos, teses, dissertações e anais de eventos científicos, em consonância com o entendimento de Gil (2021). Além disso, adota-se também a pesquisa documental, que, segundo Severino (2017), trata de toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador.

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

A formação profissional de Design está atrelada pedagogicamente, por legislações educacionais, ao desenvolvimento para competências. A partir desse entendimento, busca-se refletir sobre o processo formativo em Design, a fim de possibilitar aos estudantes uma formação profissional abrangente e integral, não só condizente com as exigências da profissão na contemporaneidade, mas também visando a suas ações futuras, no âmbito da cidadania, em um mundo cada vez mais dinâmico e com problemáticas que, provavelmente, ainda não são mensuráveis. Não se trata aqui, portanto, de posicionamento alinhado a uma formação profissional com base da acumulação flexível do capital, mas na percepção de que a profissão de Design Gráfico é constantemente modulada por necessidades pontuais que merecem foco no desenvolvimento da prática profissional, o que não afasta a necessária análise crítica do profissional acerca do impacto de seu trabalho em relação à sociedade como um todo, incluindo-se as contradições existentes entre o processo educativo em face às necessidades produtivas da sociedade.

2. A importância da abordagem para competências na atuação profissional em design

Sendo o Design um campo de conhecimento de vocação interdisciplinar e de natureza tecnológica, ele exige (do profissional) a capacidade de resolver problemas complexos em uma sociedade que está propensa a constantes mudanças. Na perspectiva mencionada, preparar tal profissional para o mundo do trabalho requer uma compreensão ampla de como desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e comportamentais, sem abrir mão da reflexão crítica que se faz necessária diante de situações a que estão submetidas o profissional de Design, em razão da natureza de sua atuação. Além disso, é importante considerar que a competência não se restringe apenas ao âmbito profissional, ela também engloba aspectos pessoais e sociais, que podem contribuir com a formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos com autonomia, responsabilidade e ética.

Para Perrenoud (1999a), a competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos cognitivos diante de uma situação complexa, com ênfase na importância da abordagem por competências na formação de estudantes, para que, assim, sejam capazes de aplicar seus conhecimentos e habilidades de maneira significativa, em contextos do mundo real. Para o autor, a abordagem por competência envolve não apenas conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de agir de forma eficaz e eficiente em diversas situações. Contudo, a noção de competência é abrangente, passível de diferentes

concepções, abordagens e significados segundo o próprio Perrenoud (1999b, p.19), “não existe uma definição clara e partilhada das competências [...] e ninguém pode pretender dar a definição”.

De acordo com Matteoni (2014, p. 42), "críticos ou não, todos veem na competência um conceito que liga o conhecimento a uma utilidade prática. O ensino por competências primária, então, por trabalhar conhecimentos, habilidades e atitudes dentro de um contexto e com um propósito". Seguindo essa linha de pensamento, Ramos (2002a, p. 78) traz a reflexão de que “cada vez mais adquirem legitimidade os conhecimentos e saberes que se desenvolvem pela experiência”. Assim, de acordo com Gonczi (1997 *apud* Ramos, 2002), há uma tendência de se desenvolverem competências através de situações em que os estudantes são submetidos a problemas reais, e que os métodos baseados em problemas são de competência por excelência, e tendem a combinar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais ou que simulam muito bem a realidade. A despeito do entendimento de que o conhecimento não deve e não pode ser articulado apenas diante de aspectos práticos e utilitários do trabalho, é preciso considerar que “conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade” (Ramos, 2014, p. 213).

Em contraponto, Gomes (2001) relata que, durante um período médio de quatro anos, os estudantes de Design têm sido frequentemente expostos a ensinamentos que, embora contenham informações importantes, muitas vezes estão desconectados da prática. Essa formação pode deixá-los inseguros e apreensivos ao ingressarem no mercado profissional. Portanto o modelo de competência tende a ser conduzido de forma promissora, na prática pedagógica de um curso de Design, já que essa área profissional tem a "atividade projetual como fundadora da própria noção de prática do design" (Villas-Boas, 2007, p. 37). Então:

Entendendo o designer como um agente cuja atuação se dá pela orquestração de conhecimentos de diversos campos do conhecimento no desenvolvimento de um projeto, é possível relacionarmos o desenvolvimento de competências à própria epistemologia do campo, uma vez que o profissional angaria conhecimentos, habilidades, atitudes, mobilizando-os em prol dos objetivos de um projeto ou de parte de um projeto. As disciplinas de projeto ensinam exercícios projetuais que têm como objetivo desenvolver nos alunos uma inteligência prática ou uma experiência situacional que potencialize nos designers em formação a capacidade para orquestrar conhecimentos em prol da solução de problemas encontrados no desenvolvimento de um projeto. Ensino de projeto e ensino por competências, assim, são como formas que possuem contornos próximos. Encontra-se aí uma

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

relação forte entre uma característica fundamental da prática no campo e seu aprendizado (Matteoni, 2014, p. 56).

Conforme é possível constatar, há um anseio para que profissionais da área de Design exerçam com excelência suas atividades projetuais, o que requer maestria na condução prática de suas atividades. Assim, a abordagem pedagógica por competência ganha contornos interessantes. Entretanto, como princípio formativo, essa abordagem, ao enfatizar a dimensão experimental das competências, muitas vezes negligencia as dimensões conceituais e sociais. A rigor:

o fato de a atividade profissional ter uma natureza prática não implica que a ação deva ter preeminência aos conceitos. Ao contrário, a apreensão e a construção dos conceitos científicos que fundamentam essas práticas são condição *sine qua non* para a realização eficiente de tarefas específicas, para as decisões necessárias ante os eventos, para proposições e transformações criativas e criadoras, e tantas outras possibilidades características do agir competente (Ramos, 2022b, p. 414, grifo da autora).

Assim, entende-se como relevante a visão de Moretto (2022) ao mencionar que, na abordagem de uma situação complexa, o indivíduo deve cultivar cinco recursos: conhecimentos específicos, competências práticas, fluência em linguagens, compreensão dos valores culturais e gestão das emoções. Assim sendo, a concepção aqui adotada é de um ensino para as competências, e não por competências, na esteira de pensamento de Moretto (2022). Diante do exposto, busca-se, na próxima sessão, discorrer sobre as competências exigidas para um profissional de Design, sejam elas requeridas pelo mundo do trabalho ou instituídas pelas legislações educacionais vigentes. Para isso, é relevante compreender como se estrutura, de modo geral, a legislação sobre o assunto.

3. A Legislação sobre Formação em Design

A reforma educacional brasileira, levada a cabo por meio da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), integrou a noção de competência à educação, e isso incidiu tanto sobre a formação básica, quanto sobre a formação profissional. A referida norma, segundo Ramos (2002a, p. 126), "define que a educação escolar, nos diversos níveis de ensino, tem a finalidade de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho".

No que tange ao nível da educação superior, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as instituições de ensino ganharam autonomia e flexibilidade para definir as propostas pedagógicas e curriculares de seus cursos de graduação,

contrapondo-se, assim, à política educacional do “currículo mínimo”, instituído pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como lei da reforma universitária, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. No caso do ensino do Design no Brasil, o currículo mínimo foi criado com base no currículo vigente na Escola Superior de Desenho Industrial do Rio de Janeiro (ESDI). Sobre isso, Cardoso, Campos e Rezende (2022, p. 81-82) mencionam que:

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.

Dessa forma, em contraste com a estrutura rígida proposta pelos currículos mínimos, as DCNs propõem uma abordagem mais flexível, que concebe a academia como um ambiente de formação que promove a conexão e a expansão dos conhecimentos, possibilitando que a aprendizagem ocorra não apenas no âmbito acadêmico, mas também em outras esferas da vida, além de considerar a necessidade de que o percurso acadêmico possa se adaptar às constantes transformações sociais, tecnológicas e científicas. Isso porque

A legislação brasileira sofreu alterações ao longo dos anos, provocadas pelas próprias estruturas sociais, às quais estão intrinsecamente vinculadas, passando pela promulgação de três leis de diretrizes e bases para educação nacional, além da lei da reforma universitária e diversas constituições, em um período político conturbado até a efetiva redemocratização, com a promulgação da Constituição de 1988. O ensino em design passou por todas essas mudanças, até que pudesse ser regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional ainda vigente, lei nº 9.394/1996 (Cardoso; Campos; Rezende, 2022, p. 81-82).

De acordo com Couto (2008, p. 46), as novas diretrizes curriculares visavam proporcionar "uma sólida formação básica e uma formação profissional embasada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um graduando adaptável às novas e emergentes demandas". No contexto do ensino superior, a autora destaca que, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, procura-se definir um perfil de estudante que se envolva em aprendizado contínuo, de forma autônoma e duradoura.

Para implementar essa abordagem educacional, ocorreram importantes iniciativas que envolveram a participação ativa da comunidade acadêmica. As diretrizes acadêmicas para o bacharelado em Design foram estabelecidas em dois momentos, sendo o primeiro

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

em 1994, com a formação da Comissão de Especialistas de Ensino das Artes e Design, que incluía representantes de associações e instituições de ensino das áreas de Artes Plásticas, Música, Dança, Teatro, Educação Artística e Design. O principal objetivo dessa comissão foi desenvolver e implementar estratégias para avaliar e aprimorar o ensino nessas áreas. Além disso, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a comissão passou a assessorar o Conselho Nacional de Educação, desempenhando um papel crucial na autorização de novos cursos e no credenciamento dos já existentes (Couto, 2014).

Em 1998, segundo momento, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Design da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (CEEDesign). Sua composição foi resultado de consultas às Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam o curso de Design. A comissão concentrou suas discussões na formação do designer, desenvolvendo ferramentas de avaliação para os cursos da área. Além disso, promoveu um amplo diálogo com a comunidade ligada ao ensino de Design no país, com foco especial na inclusão de novas especializações, alinhadas às demandas atualizadas da prática profissional. Nesse contexto, a comissão estabeleceu princípios fundamentais, dos quais se destacou a criação de um núcleo básico comum de conteúdos como uma das diretrizes centrais, que deveriam ser orientações, e não prescrições fechadas para a estruturação dos currículos plenos dos cursos de Design (Matteoni, 2014), até:

porque, cabia, a partir desse momento, às IES assumir a responsabilidade de constituírem resposta às efetivas demandas sociais e aos avanços tecnológicos e científicos contemporâneos – regionais e nacionais. Cabe notar que, não obstante a flexibilização posta em curso, existe ainda aí a necessidade de um núcleo comum, um perfil de identidade que mantenha íntegro para a sociedade o entendimento do que são a área do Design e o profissional nela formado. Sinalizava-se aí, no entanto, um movimento, fruto do processo colaborativo, que cumpriu seu objetivo ao propiciar a elaboração das NDCNs para o campo do Design (Matteoni, 2014, p. 85).

Já nos anos 2000, surge a regulamentação que redesenha o cenário da formação em Design e, para fins de consulta, destacam-se o Parecer CNS/CES n. 0195, de 2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 5 de agosto de 2003, e a Resolução n. 05, de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 8 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União, no dia 15 de março do mesmo ano. Ambos os documentos definem as orientações curriculares para os cursos de bacharelado em Design, ainda em vigor até o presente momento.

O Parecer CNS/CES n. 0195/2003, entre outras relevantes questões, aborda, de forma destacada, o perfil profissional desejado para os cursos relacionados no documento, por meio de uma formação de qualidade ofertada pelas instituições de ensino superior, conforme segue:

Sem dúvida, este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade dos Cursos de Graduação, de forma a atender, dentre outros, o art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional 'preparado', mas o profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável (Brasil, 2003).

O documento prevê que "existem mesmo determinadas diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam à natureza e às peculiaridades de cada curso" (Brasil, 2003,). As diretrizes, portanto, devem apresentar o perfil do formando/egresso/profissional, as competências/habilidades/atitudes, as habilitações e a ênfase, os conteúdos curriculares, a organização do curso, os estágios, as atividades complementares, o acompanhamento e a avaliação. Conforme Cardoso, Campos e Rezende (2022, p. 91):

as diretrizes curriculares nacionais vieram para consolidar a liberdade de cada instituição de ensino de compreender seu público e o cenário sócio geográfico em que estava inserida para oferecer um curso superior que fosse coerente com essa realidade.

A Resolução n. 05/2004 é outro instrumento legislativo que fundamenta a formação em Design e aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso. Em seu art. 2º, determina que "os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Design poderão admitir modalidades e linhas de formação específica, para melhor atender às necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região assim exigirem" (Brasil, 2004). No art. 3º, define o perfil do formando desejado:

Art. 3º O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural (Brasil, 2004).

Já em seu art. 4º, o documento relaciona, em oito eixos, as competências e as habilidades necessárias à formação de um profissional de Design, as quais, de acordo com

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

Matteoni (2014, p. 89), “estabelecem as estruturas cognitivas e os potenciais de realização que diferenciam uma determinada atividade de outras, numa conjunção particular de ‘saber, saber fazer e saber ser’”.

Art. 4º O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;

II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;

III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;

IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da

combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;

VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;

VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;

VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade (Brasil, 2004, n. p.).

Sobre os documentos apresentados, Matteoni (2014) considera alguns pontos interessantes e destaca, por exemplo, que os eixos das competências e habilidades profissionais de Design são citados tanto no Parecer CNE/CES n. 0195/2003, quanto na Resolução nº CNE/CES 05/2004. Contudo o autor traz uma ressalva importante sobre uma pequena diferença textual que consta nos documentos, mas que implica uma distinção de entendimento sobre as competências. No item 1.1.4 do Parecer CNE/CES n. 0195/2003, os eixos são introduzidos da seguinte forma: “o graduado em Design deve revelar pelo menos as seguintes competências e habilidades” (Brasil, 2003). Já na Resolução CNE/CES n. 05/2004, no art. 4º, o texto introdutório menciona que “o curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para [...]” (Brasil, 2004). Para o autor, a referida Resolução corrige um equívoco semântico, considerando que:

Os eixos podem ser considerados como indicadores conceituais ou de categorias, mas não como competências em si. Ressalva-se aqui a correção ensejada na resolução, em consonância com a compreensão de competências como modalidades estruturais da inteligência ou operações cognitivas que acionamos em nossa relação com o outro, com o contexto que nos cerca e com as situações que emergem dessas interações, capazes de mobilizar e articular de forma sistêmica conhecimentos prévios (saber), predisposição para a decisão e ação (saber ser, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) e habilidades (saber fazer), definidas como potencial de realização envolvendo uma proficiência prática (física e mental, adquirida por treinamento e prática, que inclui o conhecimento de regras, procedimentos e comunicação). Ou seja, tais modalidades são acionadas e sua formulação não se configura por nomes ou conceitos definidos, sendo mais comum sua formulação de ordem transitiva, iniciada por um verbo (Matteoni, 2014, p. 98).

Conforme é abordado pelo autor, os documentos oficiais determinam indicadores conceituais, mas não competências em si. Em um olhar conciso sobre cada eixo definido na Resolução CNE/CES n. 05/2004, objetivando revelar “a qualidade da atividade do designer” e as competências que caracterizam a atuação específica desse profissional, Matteoni (2014, p. 98-99) revela que o primeiro eixo de forma geral trata do desenvolvimento da "capacidade criativa" do formando; o segundo eixo trata de "compreender a expressão e representação de ideias"; o terceiro eixo, por sua vez, aborda sobre o "caráter dialógico e interdisciplinar intrínseco à prática do Design"; já o quarto eixo menciona sobre “a visão sistêmica de projeto”; o quinto eixo refere-se ao "domínio da metodologia projetual”; o sexto eixo, por seu turno, é direcionado ao “conhecimento do setor produtivo”, considerando as especializações da profissão e abrangendo tanto os aspectos técnicos quanto as características culturais locais e os recursos de produção disponíveis; já o sétimo eixo é destinado à capacidade de “gestão de produção”, que, segundo o autor, engloba qualidade, eficiência, distribuição, armazenamento e recursos humanos para a realização do planejado; o oitavo eixo, que finaliza as categorias apontadas no documento, trata da necessidade de o designer desenvolver uma visão “histórica e prospectiva”. Isso, de acordo com Matteoni (2014), refere-se à perícia de entender sobre o estado atual de um sistema, identificar sua evolução e idealizar um estado ideal, levando em conta diversas perspectivas, como a econômica, a social, a antropológica, a ambiental, a estética e a ética. Diante do exposto, considera que:

Merece cuidado o quinto item. O 'domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: a definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados' (Resolução CNE/CES 05/2004) configura-se numa competência geral para a prática do Design, uma vez que relaciona aspectos das outras categorias. Afinal, não está aí incluído o processo criativo, o conhecimento das capacidades e implicações produtivas de

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

determinadas alternativas – que pode ser arrolada até como parâmetro de avaliação – e o recurso a técnicas de representação visual, tanto para comunicar resultados quanto para dialogar com os outros sujeitos que participam do cenário abordado? (Matteoni, 2014, p. 99).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Design, ainda em vigor, datam de duas décadas atrás, um período em que ocorreram transformações substanciais em vários aspectos da sociedade, nos cenários econômico, político, cultural, ambiental, entre outros, impactando diretamente na formação e na prática profissional. Considerando-se também as mudanças constantes causadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, é fundamental que os profissionais revisem e adaptem seus conhecimentos e abordagens à vida. Nesse cenário, a educação desempenha um papel de marcada relevância.

4. Competências em Design: proposições e possibilidades

De acordo com Rocha (2021, p. 8), crises sem precedentes na história, como a situação pandêmica da Covid-19, que atingiu todo o mundo e revelou fragilidades da sociedade, podem ser “um momento de oportunidades também para o Design e para o ensino da profissão”. Na visão do autor, é crucial compreender o papel do Design a fim de redefinir a sua educação e capacitar os futuros designers a desempenharem um papel proeminente na gestão de processos complexos como agentes de transformação. Rocha (2021, p. 28)ⁱⁱⁱ afirma também que “a profissão de Design é vista como um componente fundamental na formação do mundo de amanhã, e a Educação em Design pode atuar como um mecanismo de transição para possibilitar esse caminho”.

Nesse contexto, Rocha (2021) investiga sobre os conjuntos de habilidades essenciais para os designers em um mundo em plena transformação e como as instituições de ensino superior estão preparando os futuros profissionais para lidar com a crescente complexidade e com os desafios que a sociedade enfrenta atualmente.

Quais são as competências necessárias para que os Designers enfrentem os problemas complexos em um mundo que está passando por uma mudança de paradigma? Como a Educação em Design pode promover o desenvolvimento dessas novas competências nos designers, capacitando-os a atuar como agentes de mudança? O resultado foi a identificação de um conjunto de competências necessárias para que os Designers enfrentem os desafios com os quais têm se deparado e sua sistematização em um modelo que visa ajudar os Educadores de Design a formar Designers que atuarão como agentes de mudança em direção a um futuro mais sustentável e promissor para o planeta e a sociedade^{iv} (Rocha, 2021, p. 6).

Rocha (2021) considera que a ausência de um conjunto definido de competências prejudica a eficácia do ensino de Design, pois não proporciona, de forma evidente, um guia que possa facilitar a criação de programas educacionais voltados para contribuir com a formação de um profissional capacitado para a resolução de problemas complexos, inerentes à atuação de um designer, que seja “agente ativo de mudança”. Apoiado em investigações baseadas em levantamentos bibliográficos e em um estudo colaborativo que contou com a participação de dezoito especialistas da área, com foco em Educação, Inovação Social ou Sustentabilidade, e de 283 estudantes de Design de quatro diferentes países, incluindo o Brasil, mais especificamente com os alunos do Curso de Tecnologia em Design Gráfico do Instituto Federal Fluminense, o autor definiu um conjunto de 14 competências essenciais para um profissional do ramo, conforme consta na Figura 1:

Figura 1: Quadro de Competências de Design



Fonte: Rocha (2021, p. 157).

Como é possível verificar na Figura 1, as competências mencionadas estão organizadas em três áreas, sendo: competências para construção de resiliência (colaboração, empatia, aprender a aprender, adaptabilidade e flexibilidade, pensamento crítico), compreensão das consequências (resolução de problemas complexos, criatividade, pensamento estratégico e comunicação) e proposição de soluções (consciência do contexto, consciência ambiental, ética, pensamento sistêmico e visualização dos resultados do Design). Para melhor entendimento sobre o tema, o autor apresenta um quadro com os conceitos-chave sobre cada competência, conforme se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1: As quatorze áreas de competências e os conceitos-chave

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

| Area | Competência | Conceitos Chaves |
|--|------------------------------------|--|
| Competência para Construção de Resiliência | Colaboração | A colaboração é a capacidade de trabalhar em equipe, com partes interessadas, especialistas e usuários, para enriquecer o processo criativo. A colaboração capacita as comunidades e ajuda a construir resiliência, ao mesmo tempo que evita decisões baseadas nos preconceitos do designer. |
| | Empatia | "A empatia é a capacidade de se colocar no lugar das outras pessoas, entender suas vidas e começar a resolver problemas a partir de suas perspectivas." (IDEO.org, 2015, p. 22) |
| | Aprender a Aprender | Aprender a Aprender é a capacidade de desenvolver autonomia por meio da construção ativa e contínua de novos conhecimentos sozinho, com outras pessoas, durante e após sua trajetória educacional formal. |
| | Adaptabilidade e Flexibilidade | A adaptabilidade e flexibilidade são a capacidade do designer de ajustar sua abordagem e ações à medida que novas variáveis são apresentadas no contexto do projeto. |
| | Pensamento Crítico | O pensamento crítico envolve a habilidade dos designers de analisar de forma crítica informações e ideias que apoiam suas tomadas de decisão. É igualmente importante que os designers sejam capazes de avaliar criticamente sua prática e seu impacto na sociedade. |
| Compreensão das Consequências | Resolução de Problemas Complexos | A resolução de problemas complexos é a capacidade do designer de compreender e abordar problemas de maneira não linear, identificar conexões ocultas e propor soluções que afetem a sociedade e o mundo em vários níveis. |
| | Criatividade | A criatividade é o pensamento original e iterativo que leva a soluções inovadoras que proporcionam valor aos contextos social, econômico e ambiental. |
| | Pensamento Crítico | O pensamento estratégico é a capacidade de analisar informações contextuais e tomar decisões com base no resultado desejado, equilibrando as perspectivas e impactos econômicos, sociais e ambientais. |
| | Comunicação | A comunicação é a capacidade dos designers de interagir com colegas e outras partes interessadas durante o processo de design, apresentar e defender ideias de design, compartilhar informações e impactar a comunidade como um todo. |
| Proposição de Resoluções | Consciência de Contexto | A Consciência de Contexto é a capacidade do Designer de investigar como o contexto (político, cultural, social, econômico e histórico) pode afetar a solução de um problema e projetar de acordo para fornecer a melhor resposta possível. |
| | Consciência Ambiental | A Consciência Ambiental é a habilidade de compreender a relação do trabalho do designer com o meio ambiente e criar práticas mais sustentáveis. |
| | Ética | Ética é a obrigação moral de respeitar todo ser humano e sistemas vivos, bem como servir à sociedade como um todo, prevenindo danos como consequência de suas ações. |
| | Pensamento Sistêmico | O Pensamento Sistêmico é a capacidade de analisar e identificar, a partir de uma perspectiva holística, as partes e as forças que constituem um sistema e suas dinâmicas. |
| | Visualizar de Resultados de Design | A Visualização de Resultados de Design é a capacidade de um designer de compreender criticamente o impacto e as consequências de suas ações, combinando cenários especulativos futuros e experiências passadas. |

Fonte: Rocha (2021, p. 158, tradução nossa).

A compilação das Competências de Design apresentadas no Quadro 1 tem, como objetivo, ajudar os educadores de Design a compreender quais as competências essenciais para preparar os estudantes para um mundo em constante transformação. Rocha (2021) acredita que abordar essas competências por meio da Aprendizagem Ativa, por exemplo a Aprendizagem Baseada em Problemas, potencializa o modelo. O autor considera também que os designers devem estar expostos a desafios do mundo real, não se limitando a resolver problemas genéricos.

Com base no exposto, compreende-se, assim como Antunes (2014, p. 23), que é “extremamente arriscado afirmar categoricamente quantas e quais as competências a se desenvolver nos alunos”. Contudo isso não parece ser a proposta de Rocha (2021), que,

em seu trabalho, não apresenta a intenção de impor limitações ou de conferir caráter definitivo aos elementos que fundamentam a formação do designer, mas sim registra uma tentativa de sistematizar, de forma mais precisa e transparente, as competências necessárias para um profissional de Design, as quais estejam alinhadas com as necessidades atuais e futuras da sociedade. Conforme o autor menciona, a intenção é “contribuir para uma melhor compreensão do papel do Design no desenvolvimento sustentável, no bem-estar social e nos negócios” (Rocha, 2021, p. 3).

Além disso, conforme já abordado anteriormente, existem legislações brasileiras específicas para o ensino e a formação na área de Design. Tomando como base os eixos conceituais que constam na Resolução CNE/CES n. 05/2004, a definição, de forma concisa, desses referidos eixos de competências apontadas por Matteoni (2014) e correlacionando-os com as áreas de competências apontadas por Rocha (2021), é possível observar que as competências consideradas pertinentes para um profissional contemporâneo, como conclui Rocha (2021), são consoantes aos oito eixos mencionados na Resolução. Isso é bastante compreensível, considerando que, para Perrenoud (1999b), o desenvolvimento de uma competência tende a mobilizar outras.

Destaca-se também que, embora os instrumentos legislativos^v que fundamentam a formação de Design sejam de quase duas décadas atrás, ainda se mostra relevante e coerente tanto com o perfil desejado para um profissional de Design, quanto com as competências requeridas para um profissional alinhado às necessidades futuras. Outra importante observação consiste na ênfase das competências comportamentais e atitudinais presentes não só nos eixos conceituais da Resolução CNE/CES n. 05/2004, como também de forma predominante em pesquisa recente de Rocha (2021).

De acordo com Ramos (2002a), a reforma educacional brasileira, ocorrida na década de 90, que introduz a prática pedagógica voltada para a construção de competências, principalmente no ensino médio e na educação profissional, segue princípios axiológicos alinhados com a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação no século XXI. O referido documento apresenta quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A autora também menciona que essas seriam competências valorizadas nas novas formas de produção pós-industrial e, ao serem incorporadas ao processo de

produção e educação, permitiriam a integração da formação profissional em um projeto mais amplo de desenvolvimento humano. Assim:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Dolores et al., 1996, p. 89-90, grifos nossos).

É importante notar que abordagens educacionais contemporâneas estão, cada vez mais, reconhecendo a importância de integrar essas diferentes dimensões de aprendizado, promovendo uma educação mais holística que prepare os estudantes não apenas para adquirir conhecimento, mas também para aplicá-lo na prática, desenvolver habilidades sociais e éticas, além de cultivar um sentido mais amplo de identidade e de propósito, confirmando os pressupostos educacionais que defendem uma educação integral, embora, para Ramos (2014, p.212):

o desafio principal da proposta pedagógica de formação integrada de trabalhadores é a relação entre particularidade e totalidade. Nesse caso, a particularidade se expressa nos processos produtivos que se constituem no objeto da formação profissional. A totalidade refere-se às relações sociais próprias ao modo de produção capitalista, suas dimensões objetiva e subjetiva.

Contudo, Matteoni (2014) esclarece que há quem enxergue, no ensino por competências, a chance de uma educação autônoma, que permita que os alunos apliquem seus conhecimentos na solução de problemas. O autor acredita também que, em se tratando do conceito de competência, “o valor da proposta está no fato de o desenvolvimento de competências, primando pela necessidade de se pôr em ação a teoria aprendida, conduz a uma nova forma de educar” (Matteoni, 2014, p. 43-44).

Portanto, quando se pensa no desafio que isso representa, considerando a missão de contribuir para o desenvolvimento pleno dos futuros designers em seus aspectos cognitivos e comportamentais, é mister refletir sobre a formação profissional de forma contínua e atrelada às novas exigências do mundo do trabalho, mas sempre visando a uma formação cidadã, e isto requer, constantemente, a necessidade de rever até mesmo a concepção pedagógica em que essa formação profissional se apoia.

5. Considerações finais

É necessário refletir sobre o arcabouço teórico-metodológico, assim como sobre as abordagens ideológicas e até políticas que permeiam a formação de um profissional; afinal, em toda prática educativa voltada à função do trabalho, pressupõe-se o desenvolvimento de indivíduos cada vez mais competentes em seu ofício. Nesse aspecto, o processo educativo desempenha um importante papel na formação humana, exigindo, assim, que sua condução resulte em profissionais críticos, éticos e conscientes de suas ações e intervenções na sociedade.

Além disso, é importante sinalizar para estudos que questionam as normas educacionais estabelecidas, como é o caso da abordagem por competência, já que, conforme mencionado brevemente, existem contradições no que tange à formação integral dos sujeitos e os pressupostos pedagógicos defendidos por essa linha educacional. Face à complexidade das competências profissionais envolvidas na formação de Design, destaca-se a importância de relacionar as atividades pedagógicas às situações de trabalho, de modo que estas não apenas sirvam como referências para a formação, mas também contribuam significativamente para a ampliação das capacidades intelectuais dos profissionais, assim como defendem alguns teóricos.

Este trabalho, por meio das pesquisas bibliográfica e documental, trouxe à tona os conceitos sobre competências e sobre a formação profissional em Design e, a partir disso, promoveu a reflexão sobre sua adequação à ação pedagógica de um curso na área, que tem, como essência, a atividade projetual. Além de se elucidar o conceito de competência e sua relação com os princípios educativos, discutiram-se também os desafios e as inovações contemporâneas que impactam diretamente na prática profissional em Design, bem como as competências essenciais para preparar os designers para enfrentar problemas complexos inerentes à profissão. Dessa forma, observou-se que a preparação desse profissional para o mercado de trabalho requer uma compreensão ampla de como desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e comportamentais. Portanto uma formação baseada em práticas pedagógicas que integrem essas dimensões do conhecimento (saber, fazer e ser) pode fazer toda a diferença em sua atuação profissional.

Para uma compreensão mais aprofundada do campo profissional, foram analisadas as legislações vigentes que embasam o ensino em Design, incluindo o Parecer CNS/CES n. 0195/2003 e a Resolução n. 05/2004. Por meio desses estudos, ressaltou-se a importância de dotar os designers de habilidades que lhes permitam desenvolver projetos sensíveis às diversas culturas, visualmente atrativos, tecnicamente competentes e

Noções de competências atreladas à formação profissional em Design

contextualmente relevantes, capazes de atender às necessidades dos usuários e às exigências do ambiente em que são aplicados. Isso porque a articulação entre saberes práticos e teóricos é fundamental para preparar o profissional da área para o mundo do trabalho.

Dessa forma, observou-se que as Diretrizes Curriculares da área de Design, elaboradas ao longo do tempo com a participação ativa da comunidade acadêmica, delineiam os eixos de competências que orientam a prática profissional. Ao abordar cada eixo proposto, embora com conceitos gerais, e não com competências definidas, possibilitam uma correlação com os conjuntos de habilidades essenciais para os designers contemporâneos, conforme apontado em pesquisas recentes sobre o tema.

Referências

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e financiamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES n. 195, de 2003.** Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em música, dança, teatro e design. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2003]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03. Acesso em: 17 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 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: 17 set. 2023.

CARDOSO, Deborah Camila Viana; CAMPOS, Cláudia Fátima; REZENDE, Edson José Carpintero. História, legislação educacional e o ensino do design no Brasil: dos currículos mínimos às diretrizes curriculares nacionais. **Transverso**, [s. l.], ano 10, n. 11, p. 78–93, jun. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/transverso/article/view/5605>. Acesso em: 20 set. 2023.

COUTO, R. M. S. **Escritos sobre ensino de Design no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Rio Book's, 2008.

DELORS, Jacques.; Al-Mufti, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael;

QUERO, Marisela Padrón.; SAVANÉ, Marie Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Roberto; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129801>. Acesso em: 20 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2021.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Criatividade:** projeto, desenho, produto. Santa Maria: CHDs, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, jan./dez. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 5 out. 2023.

MATTEONI, Romulo Miyazawa. **Formação em design: diálogo entre política e educação do designer**. 300 f. 2014. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24059@1>. Acesso em: 30 de maio de 2024

MORETO, Pedro Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9º edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022. em: 20 set. 2023

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre suas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002a.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002b, p.m401-422. Disponível em < <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mariseramos.pdf> >. Acesso em 30 de maio de 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores**. Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 207-218, jan-abr | 2014. Disponível em :<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9598>. Acesso em 30 de maio de 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abril. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 29 de maio de 2024.

ROCHA, Hugo Reis. **Paradigm shift in Design Education: contributions for a new design competencies framework to foster strategic innovations, sustainable solutions and social change.** 276 f. 2021. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação, Universidade Europeia, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39275> Acesso em: 10 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2017.

VILLAS-BOAS, André. **O que é [e o que nunca foi] design gráfico.** Rio de Janeiro, RJ: 2AB, 2007.

Notas

ⁱⁱ Foram utilizados artigos encontrados em busca realizada em 07 de outubro de 2022, na plataforma SciELO, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir das expressões ("avaliação por competências e habilidades" and "educação profissional" or "EPT"). Incluíram-se os trabalhos cuja temática estava expressa no título, resumo e introdução. Foram excluídos os estudos oriundos de trabalhos de conclusão de curso.

ⁱⁱⁱ "Design as a profession is seen to be a key component in shaping the world of tomorrow and Design Education may behave as a shifting mechanism to enable such transitory pathway" (Rocha, 2021, p. 28).

^{iv} "What are the competencies need for Designers to address the complex problems faced in a paradigm-shifting world? How can Design Education foster these new designers to act as agents of change? The result was the identification of a set of competencies needed for Designers to tackle the challenges they have been faced and their systematization into a model that hopes to help Designer Educators bring to life Designers that will act as agents of change towards a more sustainable and promising future for the planet and society" (Rocha, 2021, p. 6).

^v O Parecer CNS/CES n. 0195/2003, emitido pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ratificado em 5 de agosto de 2003, juntamente com a Resolução 05/2004, da mesma Câmara, datada de 8 de março de 2004 e publicada no Diário Oficial da União, em 15 de março do mesmo ano.

Sobre os autores

Joelma Alves de Oliveira

Professora, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Fluminense, Macaé, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0009-0008-7870-3992>. E-mail: joelma.alves@gsuite.iff.edu.br

Thiago Soares de Oliveira

Professor, Pós-Doutor em Letras pela Universidade da Beira Interior, Covilhã, Castelo Branco, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3078-0058>. Email: so.thiago@hotmail.com

Recebido em: 01/04/2024

Aceito para publicação em: 04/06/2024