

POR UMA CONCEPÇÃO DO ENSINO EM DESIGN MAIS TEÓRICO-CRÍTICA

TOWARDS A MORE THEORETICAL-CRITICAL APPROACH TO DESIGN EDUCATION

JARDIM, Maria Rovani; Bacharela em Design; Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mariajardim05@gmail.com

CURTIS, Maria do Carmo Gonçalves; Doutora em Design; Universidade Federal do Rio Grande do Sul

maria.curtis@ufrgs.br

Resumo

Este artigo aborda a concepção vigente do ensino em design, por meio de uma transposição de conceitos de áreas diferentes (filosofia, sociologia) para constituir um novo objeto de análise. Objetiva-se analisar problemáticas do ensino de design no Brasil; explorar conceitos filosóficos e sociológicos, como o pensamento crítico e construtos derivados do pensamento de Bourdieu; e investigar o campo do design como produção social. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica e consulta a literatura nas áreas da filosofia, sociologia, história e teoria do design. Com o intuito de verificar os pontos investigados, foram analisadas quatro instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, examinando currículos, Projetos Pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. Essa verificação buscou inferir a presença de abordagens crítico-reflexivas nos cursos de design no cenário local.

Palavras Chave: ensino em design; pensamento crítico-reflexivo; campo do design.

Abstract

This article addresses the current conception of design education by transposing concepts from different areas (philosophy, sociology) to constitute a new object of analysis. The aim is to analyze issues in design education in Brazil, explore philosophical and sociological concepts such as critical thinking and constructs derived from Bourdieu's thought, and investigate the field of design as social production. The methodology is based on a literature review and consultation of works in the fields of philosophy, sociology, history, and design theory. To verify the points investigated, four higher education institutions in Rio Grande do Sul were analyzed, examining curricula, Pedagogical Projects, and undergraduate theses. This verification sought to infer the presence of critical-reflective approaches in design courses in the local context.

Keywords: design education; critical-reflective thinking; design field.

1 Introdução

A presente investigação tem como objeto de estudo a concepção vigente que orienta o ensino em design, com o intuito de analisar como essa abordagem pode valorizar mais o desenvolvimento de uma compreensão crítica da prática projetual. O problema central deste estudo reside na necessidade de questionar e reformular a visão tecnicista e mercadológica predominante no ensino em design, buscando integrar conceitos filosóficos e sociológicos que promovam um pensamento crítico mais profundo.

Este artigo pretende compreender (i) as problemáticas enfrentadas pelo ensino em design e sua concepção vigente, a qual é atravessada pelos fatores tecnicista, estético-formal e mercadológico; (ii) explorar conceitos oriundos da filosofia e sociologia, tais como pensamento crítico, a noção sociológica de crítica e construtos derivados do pensamento de Pierre Bourdieu; (iii) investigar o campo do design como produção social, ou seja, como uma atividade projetual que expressa relações sociais de produção, utilizando conceitos teóricos, históricos e sociológicos; e, por fim, (iv) avaliar como essa base teórica contribui para a compreensão do design enquanto produção social.

A metodologia adotada neste artigo dá continuidade ao trabalho de conclusão de curso de graduação em design visual, que abordou o tema do design crítico no contexto da graduação em design, intitulado "Revista Digital para difusão de um design crítico". O objetivo da proposta inicial foi desenvolver uma plataforma que promovesse uma abordagem crítica no ensino em design. Consideramos oportuno retomar e aprofundar o estudo dos conceitos teóricos apresentados na monografia, utilizando uma revisão de literatura e interlocuções com autores de relevância nas áreas da filosofia, sociologia, história e teoria do design.

Para obter dados empíricos relevantes ao tema, foi realizada uma consulta em algumas instituições de ensino superior (IES) do estado do Rio Grande do Sul, que foi selecionado por ser o local de origem e experiência acadêmica das autoras. O critério de seleção das IES contemplou tanto instituições públicas quanto privadas. Foram selecionadas quatro IES, identificadas de forma alfanumérica. Os dados levantados referem-se ao currículo, com o objetivo de inferir o percentual de disciplinas que propiciem uma abordagem crítico-reflexiva; ao projeto pedagógico, analisando o perfil do egresso proposto pela IES; e aos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos últimos cinco anos, para averiguar se os conteúdos temáticos abordados apresentam alguma relação com uma concepção crítica da prática projetual.

O trabalho está estruturado em cinco etapas: Introdução; (1) uma análise dos fatores que contribuíram para a concepção do ensino em design vigente no Brasil; (2) apresentação de conceitos sociológicos a partir de autores da teoria e história do design, que ajudam a constituir uma compreensão mais crítica do design; (3) discussão do design enquanto produção social; (4) uma pesquisa qualitativa acerca de quatro cursos de design de diferentes universidades; e (5) as Considerações Finais.

2 Notas sobre o ensino em design sob a perspectiva de uma formação crítico-reflexiva

Para iniciar a abordagem sobre a problemática do ensino em design apresentamos um panorama sucinto dos fatores pertinentes ao tema. No âmbito nacional, a literatura sobre design aponta uma problemática latente frente a constituição do ensino em design, o qual prioriza uma ênfase tecnicista, estético-formal e mercadológica em detrimento das humanidades (Niemeyer, 2007; Heinrich, 2013; Cipiniuk, 2013, 2017; Matias, 2014; Leite, 2014; Curtis, 2017; Contino, 2019).

Do ponto de vista da história do ensino em design no país, essa questão, em parte, resulta do processo de departamentalização ocorrido na Reforma Universitária de 1968, durante o período da Ditadura Militar (Curtis, 2017). A departamentalização, modelo estrutural de influência norte-americana, acarretou uma transformação de caráter administrativo-operacional, sem contemplar fatores didáticos pedagógicos (Couto, 2008). O governo militar desencorajava cursos nas áreas humanísticas, os quais poderiam formar focos de crítica. Em contrapartida, as áreas tecnológicas eram incentivadas porque, na ótica governamental, significavam um Brasil progressista (Couto, 2008; Curtis, 2017).

Ainda, em alusão ao período inicial do ensino em design no cenário brasileiro, Niemeyer (2007, p.21) aponta a pouca fundamentação teórica dos cursos de design, o que reforça a máxima de que “design se faz fazendo”¹. Assertiva que confere ao exercício profissional um caráter vocacional e iniciatório baseado na própria prática. O ensino em design, ao se prender nos fatores tecnicista e estético-formal, passou a gravitar em torno do projeto em si mesmo, com uma transmissão de conhecimento basicamente oral e sem uma reflexão crítica sobre a própria produção. Dessa forma, a noção de metodologia projetual assume papel de norteadora do campo, encobrindo e dificultando um entendimento mais abrangente do design. De tal forma reconhece o design pelo *fazer* em detrimento do *ser constituído por*, o que resultou em uma fundamentação reducionista (Henrich, 2013).

Sobre o direcionamento tecnicista (e mercadológico) do campo do design, destacamos o fenômeno contemporâneo que Matias (2014) designa como virada gestorial, ocorrido a partir da década de 1990, sendo a consolidação do período da grande virada neoliberal, em que os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos iniciaram uma nova tendência, em que o neoliberalismo viria a ser consenso político e econômico a ser seguido. A virada gestorial consolida uma tendência que coloca o design industrial definitivamente como atividade gestorial, na medida em que se insere na esfera de integração tecnológica do capitalismo (Matias, 2014); e representa o momento em que a produção bibliográfica da gestão empresarial pretendia “[...] mostrar no que o modo prescrito de obter lucro pode ser atraente, interessante, estimulante, inovador ou meritório” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 95). Estas necessidades produtivas neoliberais encontraram no design um solo fértil para desenvolverem-se, principalmente nas novas formas de “organização por projetos” que se manifestaram por meio da gestão do design. Com efeito, Bürdek (2006, p.359) afirma que o tema gestão em design ganhou impulso nos anos 1980, quando administradores reconhecem que o design não se restringe à estética, mas participa efetivamente nas questões econômicas.

Assim, o “design gestor” se posiciona frente às necessidades produtivas do capital

¹ A esse respeito ver Sydney Fernandes Freitas. A influência de Tradições Acríticas no Processo de Estruturação do Ensino/Pesquisa de Design, 1999, Tese de Doutorado, UFRJ/COPPE.

contemporâneo, de tal modo que acaba por se constituir como uma força produtiva que contribui para organizar e potencializar outras forças produtivas, aumentando a competitividade e lucratividade das empresas (Esquef, 2011). No design, a virada gestorial ocorre nesse ambiente em que se desenvolve a nova gestão, campo ideológico que incorpora conceitos como criatividade, interação humana, autonomia completamente absorvidos pela lógica reprodutiva do capital (Matias, 2014).

Diante do exposto, os fatores de caráter tecnicista, estético-formal e mercadológico, que atravessam o ensino em design, contribuem para uma concepção do design que prioriza aspectos operacionais, o “fazer”, e dificultam sua compreensão como uma produção social, conforme expõe Cipiniuk (2020). Esse cenário nos mostra a necessidade de elucidarmos como o campo do design abrange os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos no que tange a atuação profissional e no ensino. Além disso, a concepção vigente implica numa desconexão de muitos estudantes com o compromisso social de sua futura atuação profissional.

Para reverter essa desconexão, precisamos abordar o design de um modo mais abrangente do que os aspectos operacionais, em uma perspectiva crítico reflexiva que compreende o design como um campo político de disputas por reconhecimento e visibilidade, envolvendo concepções que variam e concorrem historicamente de acordo com a perspectiva adotada e com os interesses de quem as formula. Em suma, cabe entender o design como um fenômeno sociocultural que opera na produção de comportamentos e sentidos mediante a objetificação de valores cujos efeitos são atravessados por relações sociais de legitimação e de poder que implicam na constituição de identidades individuais e coletivas. Design não diz respeito somente a apenas uma atividade profissional e institucionalizada, mas abarca também inúmeras práticas que incidem concretamente na realidade social. Portanto, uma premissa de análise adotada no trabalho, oriunda da sociologia, é considerar o campo do design como um espaço de coletividade social, marcado por contradições internas e externas.

Na formação em design, tais contradições se refletem no sistema de ensino. Assim, o desenvolvimento da capacidade crítica por via do aprofundamento de aspectos sociais, culturais e econômicos nas disciplinas é fundamental na formação do futuro designer. Por isso, este artigo busca salienta a importância de incentivar o desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas e do pensamento crítico no ensino em design.

3 Noções da filosofia e sociologia como aporte para o ensino em design

Nesta seção vamos explicitar o que entendemos por “visão crítica no ensino em design”. A seguir são expostos alguns conceitos que têm origem na filosofia e na sociologia e que consideramos importantes para nosso propósito, porque contribuem na compreensão do design como produção social, ou seja, ampliam a concepção vigente que prioriza os aspectos técnicos, estético-formal, metodológicos.

Da filosofia usamos os conceitos de crítica e pensamento crítico para fundamentar a discussão. Marilena Chaui (2000) define a palavra “crítica” com três sentidos principais: (i) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; (ii) “exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento”; (iii) “atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica”. Já ao tratar do pensamento crítico, a autora caracteriza-o como uma atitude filosófica dialética, isto é, constitui-se de uma atitude com face negativa - o *não* ao senso comum estabelecido - e, ao mesmo tempo, com

face positiva - uma interrogação sobre *o quê são as coisas, as ideias, os porquês* (Chauí, 2000).

No âmbito do ensino em design, as capacidades crítico-reflexivas e o pensamento crítico examinam as questões político-econômicas que circundam o projeto; complementando “a parte instrucional que orienta a viabilidade técnica do projeto” (Curtis, 2017, p.34). Assim, Niemeyer (2007) acrescenta que, considerando a relevância crescente do designer na construção da cultura material e a sua responsabilidade no “estar no mundo”, cada vez mais este profissional deve ter uma atitude reflexiva e crítica em relação à sua formação, ao aperfeiçoamento e atuação.

O pensamento marxista interpreta a sociedade sobretudo a partir de questões econômicas e ideológicas, considerando o modo de produção de determinado objeto ou instância fundamental para sua definição, isto é, como resultado de seu tempo e das relações sociais de produção. Heinrich (2013)² e Cipiniuk (2013)³ abordam o materialismo histórico-dialético (pensamento marxista) a partir de Pierre Bourdieu⁴ (1930-2002), pela contribuição do seu aporte teórico que elucida noções e pressupostos até então considerados como “naturais”, inerentes à dinâmica de um campo. Porém, numa perspectiva crítica, compreende-se que essas noções e pressupostos são constituídos na dinâmica do campo, ou seja, são construções.

No campo sociológico, parte-se de um coletivo construído socialmente, o qual não nega a individualidade, mas compreende sua formação por construções físicas e simbólicas condicionadas pelas questões econômicas e políticas.

Apresentamos as conceituações de *teoria da prática, campo, instâncias de legitimação e habitus* de Bourdieu presentes nas obras *A economia das trocas simbólicas* (2009) e *A produção da crença* (2008)⁵, sob interpretação de Heinrich (2013) e de Cipiniuk (2013; 2017), para servir de aporte teórico à argumentação sobre uma concepção mais crítico-reflexiva no ensino em design.

Segundo Heinrich (2013), o conceito de *teoria da prática* pondera a oposição entre *subjetivismo versus objetivismo*. Assim, ao considerar as atividades humanas como práticas sociais, em especial as profissionais, Bourdieu entende que a análise de qualquer ato humano pressupõe seu contexto histórico e social, sendo sempre embutido de ideologias, que reproduzem as divisões da estrutura social. Desse modo, na sociologia, uma das principais características da noção de crítica é a incorporação da instância individual (ação humana ou agenciamento) às regras do coletivo (Cipiniuk, 2011 *apud* Heinrich, 2013), como base para o pensamento crítico.

O conceito de *campo* é um dos mais relevantes da teoria de Bourdieu. Entendido como um espaço social estruturado e hierarquizado, constituído por regras, no qual incidem trocas e conflitos econômicos, políticos, sociais e, sobretudo, simbólicos. Se apresenta abstrato, na maioria das vezes

² Fabiana Heinrich é Professora Adjunta e coordenadora do curso de Comunicação Visual Design da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ). É Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Design (PPGD) da mesma instituição, na linha Imagem, Tecnologia e Projeto, e Coordenadora do LABCRIT: Laboratório de Produções Críticas em Design.

³ Alberto Cipiniuk possui graduação em Licenciatura em História da Arte pela UERJ, Mestrado em Filosofia - Estética - pela UFRJ e doutorado em Filosofia e Letras - Université Libre de Bruxelles. Professor Associado aposentado do Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

⁴ Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo, antropólogo e filósofo francês. Apesar de weberiano, a sociologia de Bourdieu não se opõe à sociologia fundada no materialismo histórico, mas a completa em uma área em que Marx não trabalhou. Ao ampliar a noção de capital econômico (base material do modo de produção capitalista) que Marx empregava, Bourdieu oferece outros desdobramentos, tal como capital cultural, social ou simbólico (Cipiniuk, 2020, p.150).

⁵ O livro *A economia das trocas simbólicas* foi publicado originalmente em 1972 e *A produção da crença* em 1977, na França.

e tem fronteiras delimitadas pelas práticas que ocorrem em seu cerne, caracterizando um contexto situado, no qual as ações humanas sucedem. Pode ser de ordem profissional, tal como o campo da arte, fundado em atividades e valores de uma prática; como de ordem “pessoal”, como o campo religioso, estabelecido em questões espirituais, de ordem contemplativa, mas que mesmo assim apresenta características que o definem, conferindo-lhe estrutura e identidade (Bourdieu, 2009).

A noção de campo revela os valores considerados como naturalizados, pois “é pela incorporação e internalização de uma identidade simbolicamente construída que perdemos a referência social desta construção, o que nos faz compreendê-la como natural” (Heinrich, 2013, p.33). Em suma, entender determinado conceito, circunstância ou objeto, demanda considerar seu contexto e sua construção, os termos em que estes ocorrem e seus modos de produção.

A noção de *campos homólogos*, aqueles que apresentam estruturas identitárias e lógicas de funcionamento similares, nos permite estabelecer um paralelismo do campo da arte com o campo do design (Heinrich, 2013). Anteriormente, o campo da arte era considerado como uma prática dissociada do social, da política, da economia e da religião, visto que era estimada como inspiração divina ou resultado de um talento inato. Porém, na contemporaneidade, foi possível revelar e definir as fundamentações sociais que determinam os comportamentos vigentes dentro de seus limites, já que estes não são definidos por si, mas são vinculados a outros, contrapondo, acrescentando e modificando, como num pensamento *dialético* (Heinrich, 2013). Embora Bourdieu não mencione o campo do design, cabe estender essa noção tanto para o estudo da arte como do design (Cipiniuk, 2017).

Também é dentro dos limites de um campo que se encontram as *instâncias de legitimação* do que nele é desenvolvido. Elas se constituem pelas etapas de produção, circulação e recepção do que é produzido, isto é, todo e qualquer produto oriundo de determinado campo, seja físico, material ou abstrato. O produto passa por estas três etapas até ser considerado um produto de capital econômico ou capital cultural. Muitas vezes, a divulgação e propaganda de determinado produto, via agentes influentes do meio, realiza sua venda, seja física ou aceita “culturalmente, consagrando sua recepção simbolicamente” (Heinrich, 2013). O capital cultural, ou capital simbólico, é caracterizado por bens simbólicos, como cultura, educação e estética; reconhecidos por meio de um dispositivo inculcado na sociedade e que faz os agentes de determinado campo os identificarem e legitimarem. Desse modo, podemos considerar que a circulação econômica, política e simbólica, bem como o consumo de um produto são instâncias que também definem sua relevância para a sociedade. Logo, ao pensarmos em um produto, devemos levar em conta essas três instâncias, nunca o considerar de modo isolado. Conforme Bourdieu (2009), o funcionamento do campo caracteriza a lógica de suas transformações, a estrutura das obras que produz e a lógica de sua sucessão. Isto é, um campo é sempre *estruturado* e *estruturante*, ou seja, ao mesmo tempo em que é definido pelo contexto, ele também define este contexto. Segundo Bourdieu, as *instâncias de legitimação* realizam a operação fundamental da alquimia social: transformar relações arbitrárias em relações legítimas, assim como diferenças de fato em distinções oficialmente reconhecidas.

Outro aporte teórico de Bourdieu é o conceito de *habitus*⁶, um conjunto de disposições para agir socialmente explicáveis e construídas que, muitas vezes, não estão claras na consciência do indivíduo, justamente por serem capacidades, hábitos e comportamento adquiridos por processo

⁶ *Habitus* é uma noção coletiva que precede o sujeito constituído, ou o habitus individual; isto é, um padrão, uma cultura, um universo simbólico que envolve práticas sociais (Cipiniuk, 2013). Este conceito abrange as práticas que determinam uma atividade específica a partir da legitimação de atitudes e princípios com base nos “valores” daqueles que comandam.

de educação e inculcação⁷ (Heinrich, 2013). Assim, a autora afirma que toda e qualquer ação “livre”, sob o pressuposto da liberdade individual, é sempre determinada, não existe a possibilidade de um ato desprendido do meio social. Frequentemente, ocorrem de maneira involuntária, arbitrária, como produtos do próprio meio no qual o agente nasce e é desenvolvido, sendo, então, reproduzidas através das ações humanas. Bourdieu considera que os seres humanos agem a partir de um lento processo de interiorização (inconsciente) dos valores sociais (Cipiniuk, 2013, p.75).

Heinrich (2013) e Cipiniuk (2013) adotam os conceitos de *habitus* e de legitimação no campo do design para refletir sobre a “questão do criador”. Entendido como alguém com poderes ou capacidades advindas de esferas superiores divinas ou míticas, o criador é concebido como um agente único, dotado de conhecimento específico, extraordinário e singular, que parece não seguir as regras sociais. Entretanto, se ele vive conforme um *habitus* individual e um coletivo, o que o torna único? Como se legitima a noção de criador? Heinrich (2013, p.36) argumenta que frequentemente ocorre por aqueles que coordenam o campo, isto é, que têm interesse na obra e vislumbram uma potencialidade mercadológica, em nível econômico ou simbólico.

Assim como na arte, há um mito fundador na noção moderna do design. O designer não trabalha como outros trabalhadores, mesmo em relação às outras atividades chamadas criativas. Sua prática profissional é sempre um “fazer”, nunca um trabalho, ou uma disciplina que necessita de elementos fundamentais constituídos por uma tradição ou por uma aplicação sistemática: “cada designer é uma espécie de inventor da profissão, daí porque, tal como no caso da arte, muitos consideram que design não se ensina.” (Cipiniuk, 2013, p.32).

Destarte, os conceitos de Bourdieu são base necessária para uma compreensão crítica do campo de design. A crítica sociológica é um caminho para o conhecimento aprofundado dos fatores de lutas e das condições externas e internas ao campo e de sua dinâmica.

Calcado na necessidade do pensamento crítico, Schneider (2010) afirma que precisamos refletir criticamente sobre o objeto, buscando conhecer e apresentar o campo do design e seus produtos no contexto em que estão inseridos e nas qualidades sociais que apresentam. Heinrich (2013, p.49) chama nossa atenção para o fato de que o design não ocorre no vazio, pois depende de seu contexto. E, por isso, é necessário abordar também o campo de tensões dentro do qual o design está inserido, porque devemos ter consciência de que as formas dos produtos refletem de modo imediato as formas de produção e de vida, colocando, assim, a pergunta a respeito dos interesses que estão por trás dos produtos. A qualidade estética e o caráter formal não podem ser interpretados sem considerarmos o alicerce político, econômico e ideológico.

Segundo Schneider (2010, p.193), é pela deficiência teórica da profissão expressa na falta de abordagem do contexto econômico, social e político em que o campo do design se encontra que ainda não existe um pensamento fundamentado de modo sistemático e rigoroso. Fitzgerald K. Quietude (apud. Schneider, 2010, p.259-260) salienta que o design não possui tradição de crítica ou de convicção sobre o valor da crítica, pois os programas de formação em design enfatizam a capacidade de expressão visual, mas não a verbal, falada ou escrita. O objetivo do campo consiste prioritariamente em vender uma ideia de projeto para um cliente ou a um público hipotético, referenciando idealisticamente a uma entidade universal, como “aos homens”, “à humanidade” ou aos “usuários”, em termos vagos (Cipiniuk, 2020). Tal contexto pode decorrer do medo do reconhecimento teórico, talvez indesejado, de que a liberdade do designer não seja, de modo algum, tão ampla quanto se imagina. Será que os designers se defendem instintivamente contra a

⁷ Valores naturalizados e intrínsecos que ocorrem de maneira involuntária, arbitrária, sendo produtos do próprio meio no qual o agente nasce e é educado. (Heinrich, 2013, p. 35)

compreensão de que vivem um mito, de que andam sempre atrás do mercado e pouco podem influenciá-lo criativamente e de que, na prática, não são demiurgos e sim servos dos capitalistas? (Schneider, 2010). Nesse sentido, Niemeyer (2007, p.21, grifo nosso) esclarece:

A análise de todo esse processo histórico nos leva a crer que é bastante questionável o caráter emancipador atribuído ao design. **O designer se apresenta com frágeis compromissos éticos, estando sua atividade à mercê dos interesses do capital internacional e a serviço da conservação dos interesses das classes dominantes, sem consciência de seu papel social**, decorrente de sua interferência na nossa cultura material, na segurança, no conforto e na satisfação do usuário dos produtos por ele projetado.

Em vista disso, Heinrich (2013) argumenta que a obstinação da teoria do design em suas pretensões estéticas e morais, em nada parecem enaltecê-lo e clarificar a própria prática, mas sim apenas para subordiná-la ao modo de produção vigente; acaba por tornar-se ideologia,

O caráter ideológico da teoria do Design acaba por materializar-se no mascaramento ou na ausência de conhecimento dos mecanismos econômicos reais e em sua dissimulação com intenções artístico-estéticas elevadas ou voltadas para o público. (Heinrich, 2013, p.50).

Conforme Schneider (2010, p.263), quando serve apenas à manutenção do mito, a teoria se torna ideologia. É pela ideologia que a classe dominante elabora e difunde sua visão de mundo no objetivo de torná-la universal (Iasi, 2011).

Contino (2019) destaca o caráter ideológico do design quando indica a ausência de pensamento crítico sobre a profissão e o fato do designer não se identificar como um elo que serve à exploração do trabalho pelo capital. Seriam manifestações da adoção (inconsciente?) da visão de mundo própria da classe dominante. É por meio da adoção da ideologia empresarial capitalista, que a condição de classe e a razão de ser do design - a valorização do capital - são obscurecidos. Como atividade de elaboração de projetos, o design pode ser utilizado para outros fins que não a produção de mais-valor. Matias (2014) cita que, historicamente, houve movimentos de aproximação do design com as posições proletárias na luta de classes, entre os quais estão o Arts & Crafts, a Bauhaus, a Vkhutemas e a Escola de Ulm. Salienta-se, porém, que mesmo nesses casos, eles respondem à lógica do capital, que na contemporaneidade, se estendem por todas as relações sociais e por todas as esferas da vida, por ser um modo de produção totalizante e hegemônico.

O campo do design se auto reconhece enquanto prática que prioriza questões de ordem estética e de forma, acima às de ordem filosófica ou sociológica. Subjacente a essa visão, há questões políticas e ideológicas dos próprios agentes do campo, com interesses de proteger práticas até então consolidadas dos julgamentos internos e externos de seus próprios pares. Este posicionamento tem sua legitimidade justificada pelos pares; o que não contribui para o campo do design ser reconhecido enquanto área de conhecimento com maior autonomia e autoridade perante áreas afins (Henrich, 2013).

Deste modo, Heinrich (2013) observa a necessidade de um amadurecimento teórico-prático do campo. O reconhecimento e a aplicação de um pensamento crítico social, ao contrário do que os próprios agentes creem, não iria “desarticular” ou enfraquecer o campo, mas sim contribuir para a sua autonomia diante de campos correlatos, como as artes, a arquitetura, engenharia e comunicação, por exemplo. Niemeyer (2007) aponta que a pouca fundamentação teórica na primeira institucionalização do design no Brasil fragilizou o posicionamento do campo frente às áreas correlatas, dificultando a interlocução com pessoas com outra formação e o reconhecimento de sua competência pelo mercado potencial de trabalho. Não se trata de negar conexões com os outros campos, mas sim delinear a sua posição teórico-prática mais evidente.

Para criar esses delineamentos e atingir maior amadurecimento no âmbito teórico é

necessária uma abordagem crítica sócio filosófica que reconheça o valor e a posição da discussão e da crítica estética, formal, mas que não se limite a ela. Rever a supremacia das estruturas visuais e do pensamento estritamente técnico guiando a nossa área de conhecimento numa abordagem que discuta os poderes de legitimação dos agentes do campo e suas atitudes. Que discuta e coloque em bases mais claras a posição do design enquanto área de conhecimento e prática social, e que se debata com propriedade, a produção, circulação e legitimação dos produtos oriundos do campo (Heinrich, 2013).

Pelo exposto, consideramos importante salientar a necessidade de adotar a prática do pensamento crítico na formação do design, a partir de diferentes abordagens, principalmente de cunho filosófico e sociológico, que são conhecimentos ligados à formação de uma epistemologia do campo, mas que até hoje não tiveram a devida expressão.

4 Design como produção social: um caminho para o ensino em design

Uma premissa deste texto que salienta a importância do pensamento crítico no ensino e na prática do design é a concepção da atividade projetual. Considera-se que conceber design a partir do seu alcance social é uma abordagem mais propícia do que uma perspectiva que prioriza os aspectos metodológicos. Tão importante quanto a *saber fazer* é ter clareza do *porquê fazer* e quais as repercussões desse *fazer*. Este item salienta o design como um elemento da produção capitalista, como uma prática social inserida no espaço tempo, uma atividade humana permeada pelas contradições do seu contexto histórico.

Apesar de reconhecer abordagens que buscam compreender o design como um fenômeno pré-capitalista, conforme demonstrado por Victor Papanek (1995), nos alinhamos à vertente materialista que considera o design enquanto produto da divisão social do trabalho e da especialização da produção. Pela visão do historiador do design Adrian Forty (2007), com o aumento da produtividade e da agilidade da produção, foi necessário incluir mais um estágio, o de preparação de instruções para o operariado; assim, o surgimento desse profissional especializado na concepção de produtos industriais não foi exclusividade de um determinado ramo produtivo⁸. Ao contrário, “[...] a introdução do design como uma atividade de especialista foi global no desenvolvimento de todas as manufaturas, andando de mãos dadas com a divisão do trabalho” (2007, p.53). Tal divisão não só definiu o que se torna trabalho produtivo e improdutivo, como também hierarquizou o trabalho intelectual em relação ao manual (Côrtes; Portinari, 2022). Se o saber técnico do trabalhador significava um momento de autonomia face ao processo de trabalho, o sistema de fábrica instituiu a dominação no âmbito social como a apropriação de saberes. Era na fábrica, portanto, que a divisão social do trabalho, a disciplina, o controle dos meios e da própria produção alienaram os trabalhadores de seus saberes (Niemeyer, 2007).

Nesta perspectiva histórica, o design deve ser examinado como “um aspecto da produção, como resultado de decisões tomadas pelos produtores” não como resultado da criação individual” (Forty, 2007, p.9). Ao definir dialeticamente o significado de design, o historiador sugere dois sentidos no uso cotidiano da palavra design - o primeiro significando *gostar* do design de um objeto, envolvendo noções de beleza e de estética; e o segundo, se referindo ao ato de projetar e de produzir uma mercadoria. O termo *design* significa ambos os significados, essa conjugação expressa que a aparência das coisas é, no sentido mais amplo, uma consequência das condições de sua produção. Para explicar as mudanças em design precisamos investigar o sistema social em que as

⁸ Aspecto que reforça o caráter teórico do design enquanto elemento da prática projetual.

máquinas eram usadas (Forty, 2007, p.12).

O projeto, então, tem por característica o fato de ser um processo aberto, onde um leque de caminhos possíveis se apresenta. E essas possibilidades não são meramente formais, mas compreendem modos de existência humana. Resulta de uma escolha determinada, da captura de uma dentre outras maneiras de compreender, organizar e transformar a realidade. Portanto, o ato de projetar é uma atividade humana permeada pelas contradições sociais específicas de sua época, pois envolve a transformação da natureza em uma *natureza humanizada*. É uma manifestação da habilidade humana de projetar, que possibilita a objetivação do trabalho, conferindo-lhe um caráter universal. Por essa razão, o ato de projetar está sujeito às mesmas contradições sociais que permeiam o trabalho humano em geral, constituindo-se assim em uma *particularidade histórica* (Matias, 2014, grifos do autor). Bonsiepe, ao reforçar o argumento acerca das contradições desta prática, complementa:

Projetar significa expor-se a viver com paradoxos e contradições, mas nunca camuflá-los sob um manto harmonizador. O ato de projetar deve assumir e desvendar essas contradições. Em uma sociedade torturada por contradições, o design também está marcado por essas antinomias (Bonsiepe, 2011, p. 25).

O design, como qualquer outro processo social - atividade projetiva contrastada com a teia social -, sustenta seus mitos: contradições que surgem entre as crenças das pessoas e suas experiências cotidianas (Forty, 2007). Isto é, o design se relaciona com os enunciados históricos e sociais complexos e inconscientes. Podemos considerar que a maioria dos objetos de nosso meio são, antes de qualquer coisa, a materialização dos ideais e das incoerências de nossa sociedade e de suas manifestações culturais. O design é determinado por quem o faz: pelas pessoas e pela indústria, enquanto estes mesmos agentes relacionam-se entre si e a sociedade em que essas mercadorias serão vendidas.

Segundo Cipiniuk (2013), uma das abordagens do campo do design preterida pela maioria dos agentes de legitimação social é a produção social do design. Essa vertente parte do ponto de vista da produção social, logo, concebe e pensa seu contexto e inserção nas instâncias culturais, econômicas, políticas e sociais, não apenas acerca das questões formalista e idealista. Portanto, se constitui como uma maneira de abranger mais aspectos envolvidos do que a concepção vigente, potencializando o desenvolvimento do pensamento crítico estimado neste trabalho. Ainda, a produção social do design se coloca como noção vital para a constituição de riqueza, da geração de trabalho, empregos e desenvolvimento da sociedade como um todo, pois limitar o design apenas à dimensão artística ou carismática, ou mesmo à noção funcionalista, reduz sua importância e sua necessidade à sociedade. A noção de produção social do design possibilita maior consciência de sua dimensão de cooperação com outras áreas, portanto, uma noção mais crítica e dialética. Uma concepção que pressupõe análises que não se restringem aos aspectos formais, que consideram ou interpretam os objetos visualmente, iconograficamente. E sim se constituindo em um meio para examinar como operam os produtores das crenças sobre as coisas do mundo, e como operação consagra certos artefatos. Design como produção social, implica em que a sociedade atua em diferentes momentos na sua produção, na recepção e na legitimação da crença do design como algo de valor, tanto para os designers quanto para a sociedade (Cipiniuk, 2013).

A noção de produção social do design emerge de valores sociais, não exclusivamente individuais, mas existindo em cada indivíduo, conforme condições específicas da sua ambiência geográfica, de certas circunstâncias sociais e culturais. Baseando-se nas práticas do mundo concreto e em *mitos e crenças*. Isto é, o design se relaciona com os complexos e inconscientes enunciados históricos e sociais. Por conseguinte, segundo Cipiniuk (2013), a produção social do design não é

específica do autor, mas uma interpretação das noções sobre os objetos de modo geral, a forma como percebemos e os circunscrevemos. É possível afirmar que o design se constitui como parte e a partir de um padrão de intenções, de um *habitus* (Bourdieu, 2009). Enfim, trata-se de examinar o máximo possível de circunstâncias que estavam em vigor quando tal objeto foi “criado” ou imaginado e depois produzido ou concretizado e trocado, ao invés de apenas examinar a dimensão simbólica do objeto de design.

A maioria dos objetos de nosso meio são, antes de qualquer coisa, a materialização dos ideais e das incoerências de nossa sociedade e de suas manifestações culturais. Em vista disso, evidenciar o design como produção social, pode ser um meio de aprofundamento teórico da prática projetual e de incentivar as capacidades crítico-reflexivas no ensino em design.

5 Base empírica da pesquisa: 4 IESs do Rio Grande do Sul

A fim de obter dados empíricos relativos ao tema, foi desenvolvida uma consulta em algumas instituições de ensino superior (IES), para análise. A delimitação do recorte foi selecionar IESs do estado do Rio Grande do Sul, local de origem e experiência acadêmica das autoras. Outro critério foi contemplar o ensino superior nos setores público e privado. Foram selecionadas quatro IES, identificadas tacitamente por referência alfanumérica. Os dados levantados referem-se ao currículo, para inferir o percentual de disciplinas que propiciem, de modo mais evidente, uma abordagem crítico-reflexiva; o Projeto Pedagógico, conferindo o perfil do egresso proposto pela IES e os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos últimos cinco anos, para averiguar se os conteúdos temáticos apresentam relação com uma concepção crítica da prática projetual⁹.

Como registro recente dessa problemática citamos uma pesquisa junto ao corpo discente (graduação e pós-graduação) e docente do curso de design da PUC-Rio feita por Cipiniuk (2020). Ao analisar os resultados o autor observa que a maior dificuldade dos entrevistados foi relativa à definição sobre a área de atuação do designer: que prática era essa e para que serviria? Por fim, ele conclui que, entre os pares, há pouca reflexão teórica sobre a produção dos objetos ou produtos: mercadorias concebidas e produzidas por designers. Os pares, ele alega, operam na manutenção de uma perspectiva ideológica capitalista e no intuito de saciar desejos - criados simbolicamente pelos próprios agentes de produção, a indústria.

Segundo Niemeyer (2007), todo currículo disciplinar implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Assim, na presente pesquisa, foram analisados currículos de quatro universidades, duas federais e duas privadas, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, a fim de compreender a oferta de disciplinas obrigatórias que tenham como um dos objetivos - ou que poderiam vir a ter - o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos estudantes. Para tanto, foram observados os títulos das disciplinas, a súmula, objetivos e bibliografia, buscando palavras-chave alinhadas a uma abordagem humanista, tais como: teoria, história, crítica, cultura, sociologia, semiótica, pensamento crítico, filosofia, reflexão, social, inclusão, educação, ou seja, que não se circunscrevem num viés estético formal ou tecnicista. Também foram analisados os títulos e resumos dos TCCs dos últimos cinco anos das universidades estudadas. A escolha dessas instituições foi baseada em dois critérios principais: tradição, aferida pelo tempo de existência das universidades e dos cursos de design, e pelo escore no Índice Geral de Cursos (IGC) e no Exame Nacional de

⁹ Foram consideradas temáticas de cunho social, tais como educação, saúde, acessibilidade, sustentabilidade, cultura, gênero e raça.

Desempenho de Estudantes (ENADE). Para fins de identificação, utilizaremos o código de universidade *Af* e *Bf* em referência às públicas e universidades *Cp* e *Dp* para as privadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Universidades federais (*Af* e *Bf*) e privadas (*Cp* e *Dp*) analisadas

Universidade	Natureza	Fundação da instituição	IGC	Ano de criação do curso de design	ENADE
<i>Af</i>	Federal	1934	5	2006	5
<i>Bf</i>	Federal	1960	5	1988	4
<i>Cp</i>	Privada	1969	4	2012	3
<i>Dp</i>	Privada	1969	4	1999	4

Fonte: as autoras (2024).

Os resultados indicaram que, nas quatro universidades, as disciplinas que se alinham ao desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas, predominantemente teóricas, estão concentradas na primeira metade dos cursos (Tabela 2). Além disso, essas disciplinas possuem, em geral, menor carga horária quando comparadas com outras disciplinas prático-projetuais. Porém, há uma especificidade no que tange o currículo das universidades *Bf* e *Dp*: a quantidade de cadeiras obrigatórias é menor, devido ao modelo de currículo que insere uma maior carga horária de cadeiras eletivas-laboratoriais. Esse modelo de grade curricular normalmente é apropriado por cursos de design generalistas, em que o estudante pode planejar sua trajetória acadêmica, especializando-se em uma determinada área. No entanto, observa-se que as disciplinas eletivas de *Bf* e *Dp* são orientadas, em sua grande maioria, para a prática projetual: na universidade *Bf*, 100% das disciplinas eletivas são técnico-projetuais; enquanto a universidade *Dp* apresenta 3 de 18 cadeiras optativas são alinhadas para pautas sociais.

Tabela 2 – Percentual das disciplinas que se alinham com o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos estudantes de design

Universidade	Total de disciplinas obrigatórias	Disciplinas teórico crítico-reflexivas	Percentual de disciplinas teórico crítico-reflexivas
<i>Af</i>	60	8	13%
<i>Bf</i>	29	9	31%
<i>Cp</i>	46	5	10,8%
<i>Dp</i>	34	4	11,4%

Fonte: as autoras (2024).

Analisando os objetivos e as súmulas das disciplinas, verificou-se que as universidades públicas demonstram preocupação maior com o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos estudantes (Tabela 2). No entanto, somente o Projeto Pedagógico da universidade *Bf* (Projeto Pedagógico *Bf*, 2023, p.14) menciona explicitamente o objetivo de desenvolver as capacidades críticas dos estudantes. Na universidade *Af*, a preocupação com a criação de uma postura crítica nos estudantes é mencionada apenas na descrição conceitual do segundo ciclo da organização curricular

do curso. Já nas universidades privadas, não foi possível acessar os Projetos Pedagógicos dos cursos, nem os planos de ensino das disciplinas. Na universidade *Cp* foram disponibilizadas somente as súmulas resumidas das cadeiras no website da instituição.

A diferença de disponibilidade dos dados e da transparência institucional são significativas entre as universidades pública e privada, bem como a distribuição desigual de disciplinas que se alinham ao pensamento crítico-reflexivo ao longo do curso e em termos de carga horária.

A fim de verificar os resultados concretos das grades curriculares das universidades, analisamos os trabalhos de conclusão de curso dos últimos cinco anos (2019-2023). Observa-se que apenas uma das quatro universidades disponibilizam um repositório público e atualizado dos trabalhos. Na universidade *Bf* foram encontrados somente dois TCCs, sendo um deles datado em 2014 e outro de 2023. Já na instituição *Cp*, foram disponibilizados dez trabalhos que datam de 2021 até 2023. Na universidade *Dp* foram encontrados sete TCCs datando em 2019. Considera-se que a lacuna encontrada nos repositórios das universidades *Bf*, *Cp* e *Dp* pode ser decorrência da pandemia da Covid-19, cujo início foi em março de 2020.

Somente a universidade *Af* apresentou condições de ser analisada no quesito dos TCCs de 2019 a 2023 (Tabela 3). Nesta IES, foram encontrados 149 trabalhos publicados no recorte de tempo delimitado. Segundo o Projeto Pedagógico, a característica principal é que todos os TCCs devem ser um trabalho individual de prática de projeto de caráter técnico-científico e temática de livre escolha pelo aluno (Projeto Pedagógico *Af*, 2014, p.13). Dos 149 TCCs publicados nos últimos cinco anos, há 82 trabalhos de cunho social, isto é, 55% do total busca criar soluções para problemas comunitários. As soluções encontradas baseiam-se em mercadorias como jogos, aplicativos, dispositivos, mobiliários, embalagens, livros, vídeos, websites, entre outros.

Tabela 3 –TCCs da Universidade *Af* que se alinham com uma concepção crítica da prática projetual

Ano	Total de TCCs	TCCs que se encaixam na delimitação da pesquisa
2019	37	17
2020	8	5
2021	33	18
2022	30	17
2023	41	25

Fonte: as autoras (2024).

Para compreender mais detalhadamente buscou-se discriminar as temáticas abordadas pelos 82 trabalhos que se alinham numa concepção crítica da prática projetual (Tabela 4). Foram analisados tanto os títulos quanto os resumos dos TCCs. De maneira geral, as temáticas principais se voltam para a saúde (26,8%), educação (23%), acessibilidade (19,5%), sustentabilidade (9,7%) e cultura (7,3%). Em menor escala, os assuntos voltam-se para pautas de movimentos sociais, como de raça (2,4%), gênero e sexualidade (12,2%). Apesar de categorizados em temas únicos, muitos TCCs entrelaçam um ou mais assuntos, por exemplo: há trabalhos que abordam educação sexual para adolescentes, interseccionando os eixos temáticos de gênero e sexualidade, educação e saúde. Portanto, foi considerado o assunto mais significativo para sua categorização.

Tabela 4 – TCCs da Universidade Af que se adequam a uma concepção crítica da prática projetual discriminados por temáticas (2019-2023)

Ano	Educação	Sustentabilidade	Acessibilidade	Saúde	Cultura	Gênero e sexualidade	Raça
2019	2	2	5	2	3	3	0
2020	0	1	2	2	0	1	0
2021	7	0	3	4	1	1	2
2022	5	4	2	3	0	3	0
2023	5	1	4	11	2	2	0

Fonte: as autoras (2024).

Em suma, verifica-se uma disparidade na transparência de informações entre as universidades públicas para as privadas. A dificuldade da coleta de dados, tanto dos projetos pedagógicos, dos currículos discriminados, quanto dos TCCs por parte das instituições privadas, impediu condições plenas de averiguação. Porém, a partir dos dados disponibilizados, é plausível aferir que ainda há uma lacuna curricular de disciplinas teórico crítico-reflexivas nas quatro universidades analisadas, representando menos de 13% da grade curricular dos cursos em três instituições. Além disso, ao investigar as temáticas TCCs, pode-se aferir que mais de 50% do total de trabalhos publicados no quinquênio (2019-2023) é de cunho social. Uma das hipóteses que corrobora com esse alinhamento temático com pautas sociais é a mudança do perfil socioeconômico discente devido a política de cotas instaurada na universidade Af em 2012. Com a expansão do programa de ações afirmativas¹⁰, as práticas, as metodologias e as epistemes são tensionadas, de forma que as perspectivas de ensino, extensão e pesquisa da instituição ganham outras dimensões, passando a levar em conta outras perspectivas que são comprometidas com questões que atravessam a sociedade e com a democracia do país.

6 Considerações Finais

Considerando a relevância crescente do designer na construção da cultura material e sua responsabilidade de estar no mundo, cada vez mais deve este profissional ter uma atitude reflexiva e crítica em relação à sua atuação.

Lucy Niemeyer, 2007

Diante de um cenário em que o ensino em design tem como concepção hegemônica uma visão reducionista do design, o incentivo ao desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos estudantes por meio de obras e perspectivas históricas, assim como noções conceituais oriundas da filosofia e sociologia preteridas pelos agentes de legitimação do campo oferece um contraponto ao ensino tecnicista. Ao ampliar o escopo de formação, visando a construção de conhecimento crítico acerca das relações sociais profundas entre produção e consumo, é possibilitada a articulação, de

¹⁰ O Programa de Ações Afirmativas tem como objetivo ampliar o acesso de grupos sub-representados a todos os cursos de graduação da Universidade, garantindo a permanência dos alunos ingressantes por esse sistema, por meio de programas de bolsas, ampliação de vagas de moradia estudantil e aumento do acervo bibliográfico.

modo mais direto, do design em seu espaço-tempo, sócio e historicamente. Esse processo de compreender o design não apenas como metodologia de projeto também pode significar um esforço necessário ao estudante de design a fim de compreender a sociedade capitalista na qual opera.

Assim, partimos de uma perspectiva histórica, em que o ensino em design foi influenciado por fatores que concernem a conjuntura nacional e internacional. Em âmbito nacional, destaca-se na fase inicial da instalação institucional, o processo de departamentalização na Reforma Universitária, 1968, acarretando o fomento de áreas tecnológicas em detrimento das humanísticas; da consequência da pouca fundamentação teórica dos cursos, cuja formação se baseia na própria prática, sem uma reflexão crítica sobre a produção. Já, na conjuntura internacional observamos o seguinte: a virada gestorial, que instaura o design gestor; movimento que se encontra em coerência com relação a esse conjunto de discursos, práticas e dispositivos em decorrência da grande virada neoliberal, ocorrida dentro das políticas econômicas dos estados-nações capitalistas e que se expande a partir da década de 1990.

O efeito dessa conjuntura histórica ajudou a construir o caráter tecnicista e mercadológico no ensino em design, no qual impera as questões de ordem estética e de forma. Isso acarreta um ensino excessivamente pautado pela técnica, encobrendo e dificultando um entendimento mais crítico-reflexivo do que é design. De maneira concreta, a coleta de dados empíricos da pesquisa reflete que ainda temos uma grande defasagem em relação à fundamentação teórica dos cursos de design, ao apresentar três das quatro instituições analisadas com menos de 13% da grade curricular composta por disciplinas que se alinhem com uma concepção crítica da prática projetual. Porém, também apontou que, mesmo com a presente situação, o corpo discente de uma IES optou no TCC por um tema de cunho social, o que pode assinalar uma tendência humanista a ser trabalhada. A falta de incentivo ao pensamento crítico mascara o entendimento das relações sociais de produção no qual o design está inserido. O que se reflete na dificuldade dos agentes do campo em definir o design como prática social, produzido por uma demanda social, e colocá-lo em relação a um contexto histórico concreto, seu habitus. Conforme verificado na pesquisa de Cipinuk (2020).

Enfim, o presente trabalho não se propôs enquanto metodologia a ser incorporada ou uma elucidação de caráter instrumental, e sim tem o intuito de ser uma reflexão para contribuir no ensino em design. Em especial, numa mudança na concepção vigente que reduz o potencial do design. A adoção de uma concepção crítica-reflexiva implica, inevitavelmente, no questionamento dos aspectos ideológicos, no qual revela as inculcações e expõe os interesses inconscientes e ocultos que estão presentes sob a aparência da individualidade e da aparente magia existente no campo do design. Reconhecemos, portanto, que as potencialidades humanas têm mais chances de prosperar quando as capacidades conscientes estão alinhadas com a atividade prática, refletindo-se na criatividade, no pensamento crítico, na solidariedade e no esforço produtivo.

7 Referências

- BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. [S. l.]: São Paulo: Editora Blücher, 2011.
- BOLTANSKI, Luc ; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 4ª edição. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- BÜRDEK, Bernhard. **Design: História, teoria e prática do Design de Produtos**. São Paulo: Blücher,

2006.

CIPINIUK, Alberto. Design - **O livro dos porquês. O campo do design compreendido como produção social.** [S. l.]: Editora PUC-Rio, 2013-.

_____. **Do Funcional ao Simbólico. O que pensam os pares do Campo do Design e o que ensinam nas salas de aula.** arq.urb, [s. l.], v. 27, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia,** São Paulo: Ática, 2010.

CONTINO, Joana Martins. **DESIGN, IDEOLOGIA E RELAÇÕES DE TRABALHO: uma investigação sobre a indústria da moda no capitalismo tardio.** 2019. Tese de Doutorado PUC-Rio, 2019.

CÔRTEZ, Nina Reis; PORTINARI, Denise Berruezo. **Por um design desacomodado: reflexões e análises do campo.** Arcos Design, [s. l.], v. 15, n. 2, 2022.

COUTO, Rita M. de S. **Escritos sobre o ensino de design no Brasil.** Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.

CURTIS, Maria do Carmo Gonçalves. **O FATOR INTERACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PRODUTO: contribuição metodológica de Bornancini e Petzold.** 2017. Tese de Doutorado, UFRGS, 2017.

HEINRICH, Fabiana Oliveira. **Design: crítica à noção de metodologia de projeto.** 2013. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2013.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **O Capital [livro 1]: Crítica da Economia Política. o Processo de Produção do Capital.** [S. l.]: Boitempo, 2013-.

MATIAS, Iraldo. **Projeto e Revolução: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design.** 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

NIEMEYER, Lucy. **Design No Brasil Origens e Instalação.** [S. l.]: 2AB, 2007-.

Projeto Pedagógico do curso de design da Universidade Af. 2014. (referência omitida para preservação da identidade da instituição)

Projeto Pedagógico do curso de design da Universidade Bf. 2023. (referência omitida para preservação da identidade da instituição)

SCHNEIDER, Beat. **Design – uma introdução: o design no contexto social, cultural e econômico.** tradução Sonali Bertuol, George Bernard Sperber. – São Paulo: Editora Blücher, 2010.