

# História, legislação educacional e o ensino do design no Brasil: dos currículos mínimos às diretrizes curriculares nacionais

## Deborah Camila Viana Cardoso

É mestre em design (2018-2020) e graduada em Design de Ambientes (2014-2017) pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Possui também graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2010). É especialista em História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano (2018). Possui formação técnica em Química Industrial pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG (2004). É designer de ambientes autônoma e conta com 15 anos de experiência na área de Petróleo e Gás (PETROBRAS), sobretudo na subárea de refino e processamento de derivados, com ênfase em tratamento de combustíveis, geração de hidrogênio e tratamento de efluentes hídricos.

Contato: deborahcvcardoso@gmail.com

## Cláudia Fátima Campos

Possui graduação em Design de Ambientes pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2006), Especialização em Design de Móveis pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2009), Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011) e Doutorado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2018). Atualmente é consultora da Associação Brasileira de Empresas de Design, sócia da empresa Elementos Design de Ambientes, professora do Centro Universitário UNA, professora titular da Universidade do Estado de Minas Gerais e pesquisadora atuando principalmente nos seguintes temáticas: design e sociedade, design e envelhecimento e design e moda. Atua profissionalmente nas temáticas: projetos de design para ambiências e gestão do design.

Contato: claudia.campos@uemg.br

## Edson José Carpintero Rezende

Possui graduação em Odontologia pela UFMG (1990), licenciatura em Ciências pela PUC-MG (1986), pós-graduação "Lato sensu" em Microbiologia pela PUC-MG (1988), pós-graduação "Lato sensu" em Odontologia Legal pela Associação Brasileira de Odontologia (2003), mestrado em Saúde Coletiva pela UEFS (2006), doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da UFMG (2011) e Pós-doutorado em Lazer pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Atualmente é professor efetivo de Metodologia Científica e pesquisador nos cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu na Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. É líder do grupo de pesquisa "Design em interface com a saúde" e professor pesquisador do grupo extensionista e de pesquisa em Design Social, ambos cadastrados no CNPq.

Contato: edson.carpintero@uemg.br

Deborah Camila Viana Cardoso,  
Cláudia Fátima Campos,  
Edson José Carpintero Rezende.

**RESUMO (PT):** O ensino do design no Brasil, desde sua institucionalização, na década de 1950, até os dias atuais, esteve diretamente ligado à legislação que orienta o ensino superior no país. Esse artigo tem o objetivo de realizar um estudo aprofundado sobre essa relação entre ensino do design e legislação educacional brasileira e identificar os impactos que isso provocou ao longo do tempo em ambos. A metodologia utilizada é a da revisão narrativa da literatura, associada à hermenêutica, quando se buscou, na literatura científica e na legislação pura, bases para as inferências realizadas. Concluiu-se que a implantação das diretrizes curriculares nacionais foi essencial para que o ensino desse ramo do saber pudesse ser construído com a autonomia com que se conhece hoje.

**Palavras chave:** legislação educacional. ensino em design. currículos mínimos de design. diretrizes curriculares nacionais. lei de diretrizes e bases.

**ABSTRACT (EN):** The teaching of design in Brazil, since its institutionalization in the 1950s, until today, has been directly linked to the legislation that guides higher education in the country. This article aims to carry out an in-depth study of this relationship between design education and Brazilian educational legislation and to identify the impacts that this has had on both over time. The methodology used is that of the narrative literature review, associated with hermeneutics, when the bases for the inferences made were sought in scientific literature and in pure legislation. It was concluded that the implementation of national curriculum guidelines was essential so that the teaching of this field of knowledge could be built with the autonomy with which it is known today.

**Keywords:** educational legislation. teaching in design. minimal design curriculum. national curriculum guidelines. law of guidelines and bases.

**RESUMEN (ES):** La enseñanza del diseño en Brasil, desde su institucionalización en la década de 1950, hasta hoy, ha estado directamente vinculada a la legislación que rige la educación superior en el país. Este artículo tiene como objetivo profundizar en esta relación entre la educación en diseño y la legislación educativa brasileña e identificar los impactos que esta ha tenido en ambos a lo largo del tiempo. La metodología utilizada es la de la revisión de la literatura narrativa, asociada a la hermenéutica, cuando las bases de las inferencias realizadas se buscaron en la literatura científica y en la legislación pura. Se concluyó que la implementación de los lineamientos curriculares nacionales era fundamental para que la enseñanza de este campo del conocimiento pudiera construirse con la autonomía con la que hoy se conoce.

**Palabras clave:** legislación educativa. docencia en diseño. currículos mínimos de diseño. directrices curriculares nacionales. ley de pautas y bases.

## Introdução

Com o surgimento das primeiras escolas de design na década de 1950, no Brasil, houve a adequação dessa realidade educacional à legislação existente. Como toda estrutura recente, os cursos foram construindo suas bases e se consolidando, até que os cursos de desenho industrial e de comunicação visual, áreas desenvolvidas de maneira pioneira no ramo do design, chegassem a formatos ideias para a época e local onde foram criados. Os seus currículos iniciais foram construídos com base no currículo das escolas pioneiras de destaque internacional e serviram como referência para, inclusive, a regulamentação desses cursos, com o surgimento dos currículos mínimos para o desenho industrial e comunicação visual no país.

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

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.

Esse artigo tem, portanto, o objetivo de realizar um estudo aprofundado sobre essa temática e identificar os impactos que tiveram no ensino em design ao longo da história. A metodologia utilizada é a da revisão narrativa da literatura, associada à hermenêutica, quando se buscou, na literatura científica e na legislação pura, bases para as inferências realizadas.

Por fim, pode-se compreender o impacto da mudança de orientação da legislação educacional e o salto de desenvolvimento e de autonomia das instituições de ensino superior (IES) em design que puderam, através de seus projetos pedagógicos, construir e direcionar seus cursos, seus públicos e seus objetivos à realidade do mercado local ou regional, conforme fossem seus interesses.

## A evolução da legislação em ensino de design no Brasil

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

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

### A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei da Reforma Universitária

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

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

A lei da reforma universitária, lei nº 5.540/1968, surgiu a partir de estudos sobre modernização, flexibilidade e eficiência administrativa das universidades. Dentre suas principais determinações, estavam a extinção da cátedra (art. 33, §3º), instituída pela constituição em 1946, e a competência do Conselho Federal de Educação em fixar currículos mínimos e duração de cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas e não

regulamentadas (art. 26), além de instituir o sistema de créditos e matrícula por disciplina, e aglutinar as faculdades em universidades (BRASIL, 1946; 1968; COUTO, 2008, FERREIRA, 2018).

## Primeiro Currículo Mínimo para os cursos superiores em design – 1969

Em 1969, obedecendo ao disposto no art. 9º, letra “e”, conjugado com o art. 70 da lei 4.024/1961, e ao disposto no art. 26 da lei nº 5.540/1968, foi criado o primeiro currículo mínimo para o curso superior em design (BRASIL, 1961; 1968). Couto (2008) afirma que este currículo mínimo foi criado com base no currículo vigente na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial), do Rio de Janeiro, nos primeiros anos de sua fundação, e aceito pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1969. A pedagogia da ESDI foi influenciada diretamente pela da HfG – *Hochschule fur Gestaltung*, de Ulm, por Max Bill e Tomás Maldonado, enquanto figuras principais, e estava, portanto, desconectada com a realidade brasileira e seus problemas, principalmente os decorrentes de sua industrialização incipiente. O primeiro currículo mínimo (QUADRO 1), contemplava, portanto, enquanto matérias básicas, a estética e história das artes e técnicas; ciências da comunicação; plástica e desenho. Enquanto matérias profissionais para o curso de desenho industrial, as disciplinas de materiais expressivos e técnicas de utilização; expressão; estudos sociais e econômicos; teoria da fabricação; projeto e seu desenvolvimento.

Couto (2008) critica o currículo mínimo para os cursos superiores de design pelo fato de serem extremamente lacônicos. Isso, de um lado, permitiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem liberdade para adequá-lo às suas realidades e necessidades, por outro lado também permitiu que aberrações acontecessem, como, a inclusão de disciplinas que tinham pouco a acrescentar à formação de designers nos cursos superiores (por exemplo, latim, mecânica dos fluidos, elementos de máquinas, introdução à música), apenas para preencher carga horária ou aproveitar uma estrutura organizacional já existente na instituição.

QUADRO 1: Currículo Mínimo aprovado pelo CFE em 1969 para os cursos superiores em Design.

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

Fonte: COUTO, 2008, p.23

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

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

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

A Constituição de 1967 foi modificada em vários dispositivos pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Determina Silva (2006, p. 87) que, “teórica e tecnicamente, não se tratou de emenda, mas de nova constituição. A emenda só serviu como mecanismo de outorga, uma vez que verdadeiramente se promulgou texto integralmente reformulado”. Portanto, é comum se falar em “Constituição de 1969”. Ela foi outorgada pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, que assumiram o poder após uma moléstia impedir o então presidente Costa e Silva de continuar governando. Os dispositivos relacionados à educação não sofreram alterações com a emenda de 1969, mantendo no art. 8º, XVII, letra “q”, a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1969; SILVA, 2006).

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

## **Segundo Currículo Mínimo para os cursos superiores em design – 1987**

Entre a constituição de 1969 e a de 1988, os debates sobre os currículos mínimos do curso superior em design não cessaram. As primeiras e poucas escolas que se dedicavam ao ensino do desenho industrial no momento moldaram-se a eles. Foram, porém, verificados diversos problemas em

relação ao currículo mínimo implantado em 1969, dentre eles o fato de o currículo ser pouco preciso em detalhar as disciplinas que seriam importantes para a boa formação de designers em nível superior, o que gerou grande heterogeneidade entre os cursos que formavam profissionais com a mesma habilitação final. Por esse motivo, em 1978, no seminário “Desenho Industrial e ensino”, que ocorreu na Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo (FAU/USP), foi determinada uma comissão de especialistas que, em cinco meses, deveria apresentar uma proposta de currículo mínimo para a área no 1º Endi (Encontro Nacional de Desenho Industrial). Desse encontro, após discussões entre os profissionais participantes, foi produzido o novo currículo mínimo para o ensino superior em design, que foi aprovado pelo CFE por meio da resolução nº 02/1987. A nova proposta (QUADRO 2) foi, ao contrário da anterior, formulada de tal modo fechada, que não permitia aos cursos criatividade, flexibilidade e adequação às necessidades sociais específicas de mercado e região geográfica, por exemplo, mas, foi importante por ter vindo de um fórum da categoria, e não ter sido imposta por entidades governamentais. Ela estabelecia que as habilitações dos formados em desenho industrial seriam apenas duas: a de projeto de produto e a de programação visual (CARVALHO, 2012; COUTO, 2008; FERREIRA, 2018).

QUADRO 2: Currículo Mínimo aprovado pelo CFE em 1987 para os cursos superiores em Design

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

Fonte: COUTO, 2008, p. 25.

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

Uma nova emenda constitucional, a emenda nº 26, de 27 de novembro de 1985, que também não pode ser considerada emenda constitucional, mas um ato político, uma vez que não tinha o objetivo de manter o texto da constituição vigente, mas de alterá-lo ou, mais precisamente, destruí-lo, convocou a Assembleia Geral Constituinte, com fins de elaboração de uma nova constituição, que substituiria a que estava em vigor (SILVA, 2006). A constituição de 1988, democrática e vigente, contou com um plenário de pró-participação nacional popular na Constituinte, o qual defendeu a escola pública e a educação de qualidade (COUTO, 2008).

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

O art. 205 da Constituição, conjugado ao art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais, estes compreendidos como aqueles sem os quais a pessoa não se realiza, não convive de forma livre e igual em sociedade e, muitas vezes, nem mesmo sobrevive (SILVA, 2006). O art. 6º está incluído no capítulo II da Constituição, denominado “Dos direitos sociais”, e tem a educação como o primeiro item de sua listagem, que inclui a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, entre outros. Em seu inciso IV, afirma que a educação é uma necessidade vital, básica, aliada às outras já elencadas no caput do artigo. No capítulo III, denominado “Da educação, da cultura e do desporto”, a primeira seção é destinada a tratar da educação. Os arts. 205 e 227 afirmam que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, ou seja, o titular do dever está explicitado, significando que o Estado tem de se aparelhar para fornecer a todas as pessoas os serviços educacionais, assim como a família. A preferência constitucional é pelo ensino público (arts. 209 e 213), visto ser um serviço público essencial, e a iniciativa privada, nesse caso, embora seja livre, é secundária e condicionada à ação pública, que deve ter recursos financeiros específicos a ela destinados (arts. 211 a 213). Os princípios elencados no art. 206 são os que garantem que seja concretizado o direito ao ensino, quais sejam: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais da educação, por meio dos planos de carreira e da fixação dos pisos salariais, regulados em leis específicas e a gestão democrática e com qualidade do ensino público (BRASIL, 1988).

O art. 6º, inciso IV, portanto, prevê a gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988). Afirma Silva (2006) que a gratuidade no ensino público nos três níveis — fundamental, médio e superior, é tradição no Brasil. Há diversas polêmicas a respeito da desigualdade de acesso a ele, principalmente nos níveis médio e superior, quando vertentes políticas afirmam a necessidade de se cobrar valores de quem tem

condições financeiras de arcar com os custos de sua educação para ajudar a manter quem não tem. Todavia, é pacífico o entendimento de que o Brasil, como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entende a gratuidade da educação como um princípio que se tornou um direito fundamental do homem.

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

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

A lei nº 9.394/1996, em seus títulos I e II reafirma o dever do Estado e da família em relação à educação e os princípios que devem reger o ensino, como descritos na Constituição de 1988. O título III trata do direito à educação e do dever de educar, descrevendo os mesmos itens constantes no art. 208 da Constituição de 1988, que prevê a educação básica gratuita, atendimento especial para os portadores de deficiência, oferta de ensino noturno regular, educação infantil e em creche e pré-escola para a criança de até 5 anos, entre outros. Esse dispositivo constitucional, em seus §§1º e 2º ainda prevê que o acesso ao ensino público é direito público subjetivo e que pode ser exigida judicialmente da autoridade competente a sua realização em caso de negligência ou da sua falta, o que está reafirmado no art. 5º da LDB/1996. O próximo título, IV, dispõe sobre a organização da educação nacional e delimita as competências e obrigações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em relação à educação, que, conforme o art. 8º, ocorrerão em regime de colaboração entre os entes federativos, cabendo à União a coordenação política nacional da educação, atuando de forma normativa, redistributiva e supletiva em relação aos demais entes federados (BRASIL, 1996).

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



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

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

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

O art. 53 determina atribuições das universidades, em geral, para garantir a sua autonomia, determinada pelo art. 207 da Constituição de 1988, dentre

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

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

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

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

Além disso, as diretrizes curriculares deveriam ser orientações para a elaboração de currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos, de forma a apenas indicar tópicos de estudo e demais experiências em relação aos processos de ensino-aprendizagem na graduação, diminuir a duração dos cursos e incentivar a sua flexibilidade. Isso permitiria várias habilitações e formações diferentes dentro de um mesmo curso, o que caracterizaria a heterogeneidade, tanto dos alunos ingressantes, quanto de seus interesses e de suas formações precedentes à

graduação. A interdisciplinaridade também deveria ser estimulada e deveria haver articulação entre teoria e prática, com a formação predominando sobre a informação, além de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O ForGRAD se posicionou contrário a tudo que fosse diferente dessas características para as diretrizes curriculares que foram enviadas pelas universidades e recebidas pelo MEC, principalmente em relação à aproximação dessas diretrizes com o que eram os currículos mínimos, além de ter enfatizado a importância dos projetos pedagógicos institucionais, que deviam, a seu modo de ver, contemplar habilidades diversas de análise, apreensão, transformação do conhecimento, como também da formação humanista e ético-social dos alunos (FORGRAD, 1999; 2000).

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

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

Em 1999, como resultado do trabalho da Comissão de Especialistas em Ensino do Design (CEEDesign), uma continuação do trabalho da Comissão de Especialistas em Ensino das Artes e do Design (CEEARTES)<sup>1</sup>, estabelecida no âmbito da SESu/MEC, ficaram determinados os seguintes princípios básicos: a denominação “bacharelado em desenho industrial” passaria a ser “bacharelado em design”, seguida do nome da respectiva habilitação ou ênfase; e que deveria haver um núcleo básico de conteúdos para o ensino de design de acordo com cada área de conhecimento e ênfase (COUTO, 2008, p. 38).

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

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

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

Os arts. 3º a 5º da resolução nº CNE/CES 5/2004 foram transcritos do parecer nº CNE/CES 195/2003, *ipsis litteris*. Eles abordam, respectivamente: o perfil desejado do formando, que deve ser capacitado para desenvolver o pensamento de forma reflexiva e sensível, para realizar projetos que respeitem e atendam às comunidades e usuários a que se destinem, no aspecto estético, artístico, tecnológico e histórico-cultural; as competências e habilidades que o curso de graduação em design deve proporcionar a seus egressos, quais sejam, a capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando o domínio de técnicas e processos de criação; o domínio de linguagem própria da área; a capacidade de interagir com especialistas e de dominar as várias etapas de desenvolvimento dos projetos, gerando uma visão sistêmica do mesmo e de seus processos produtivos, de gerenciamento, qualidade e visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade, revelando consciência das implicações de sua atividade, tanto do ponto de vista ético, social, antropológico, ambiental, econômico e estético; e os conteúdos e atividades desejáveis nos projetos pedagógicos e na organização curricular dos cursos superiores em design, estes divididos em básicos, específicos e teórico-práticos, como transcrito abaixo (BRASIL, 2003a; 2004).

Art. 5º O curso de graduação em Design deverá contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Conteúdos básicos: estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado;

II - conteúdos específicos: estudos que envolvam produções artísticas, produção industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuários, interiores, paisagismo, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal;

III - conteúdos teórico-práticos: domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando (BRASIL, 2004).

Os demais artigos da resolução nº CNE/CES 05/2004 falam sobre a organização curricular, que deve estabelecer condições claras de conclusão e integralização do curso, bem como de seu regime acadêmico para matrículas (art. 6º), do estágio supervisionado, que é componente

curricular externo aos conteúdos acima citados (art. 7º) e das atividades complementares, que possibilitam experiências diferenciadas, internas e externas aos muros da academia, de execução de atividades independentes, interdisciplinares, de relação com a pesquisa e extensão, com o mundo do trabalho e de manifestações artísticas e culturais condizentes com o campo teórico-prático do design (art. 8º). O art. 9º regula o trabalho de conclusão de curso (TCC), que pode ser realizado, a critério da IES, na modalidade monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas afins ao curso de design e o art. 10, as formas de avaliação, internas e externas, além de descrever o conteúdo mínimo dos planos de ensino entregues aos alunos antes do início do período letivo, que devem conter os conteúdos das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação e a bibliografia básica. Por fim, o art. 11 determina que a duração dos cursos de design seria definida em resolução específica do CNE/CES, o que ocorreu com a publicação da resolução nº 2/2007, onde ficou estipulada a carga horária mínima de 2.400 horas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial (BRASIL, 2004; 2007).

Couto (2008) afirma que as diretrizes curriculares nacionais vieram para ficar e que as instituições de ensino superior têm um grande desafio pela frente, pois, de 2004 adiante, elas passaram a responder pelo padrão de qualidade que desejam para seus cursos de graduação. A autora traça ainda um paralelo entre as intenções e efeitos dos currículos mínimos e as das novas DCN, em quadro transcrito abaixo (QUADRO 3).

QUADRO 3: Comparação entre os procedimentos e objetivos que nortearam o Currículo Mínimo e os princípios que balizam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

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

enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução de CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios,	as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”,	as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;
enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;
enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada,	as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação de habilidades diferenciadas em um mesmo programa.

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

## Discussão e conclusão

A legislação sempre foi uma espécie de termômetro social: tanto influencia diretamente a maneira de a sociedade agir, quanto as mudanças sociais fazem com que a legislação seja alterada para se adequar à nova realidade imposta pelas estruturas vigentes.

Todo o desenvolvimento da legislação educacional que rege o ensino do design ao longo dos anos, portanto, não foi desvinculada do contexto histórico em que ocorreu: tanto do surgimento das primeiras escolas dedicadas ao ensino do design, quanto dos acontecimentos políticos em que o país esteve inserido ao longo dos anos.

Os currículos mínimos foram criados em um momento em que o cenário educacional do ensino do design era bastante novo e carecia de regulamentação para alguma padronização e controle mínimo de qualidade.

Após a consolidação do ensino desse campo do saber, os currículos mínimos se tornaram inviáveis e limitantes de uma atuação mais contundente e do desenvolvimento e crescimento do próprio campo do saber a que se dedicaram a regulamentar.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e com a ampliação da garantia e acesso a direitos fundamentais, uma legislação restritiva, que impunha restrições além das necessárias para garantir qualidade e controle mínimos, não poderiam estar adequados ao novo momento histórico que o Brasil, a política, a educação e o design estavam vivendo.

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. Caso contrário, não se justificaria o fato de se formar um profissional incapaz de atender às demandas do local em que estaria imediatamente inserido ao se formar. Assim como também não se justificaria o fato de as instituições de ensino superior, a despeito do que determinava a legislação, agirem por conta própria, criarem seus próprios cursos em formatos variados, que não obedecessem uma orientação mínima para a área em questão, e depois oferecessem ao mercado profissionais que, mesmo com a mesma denominação formal, não pudessem ser reconhecidos enquanto uma classe única que prestasse um determinado serviço específico ou tivesse algumas habilidades minimamente reconhecidas socialmente.

Para o design, portanto, o surgimento das diretrizes curriculares nacionais foi vital. Foi necessário organizar um cenário nacional desorganizado, tendo em vista que a padronização, no nível que os currículos mínimos desejavam com suas “grades” curriculares engessadas ofereciam, é algo completamente inviável em um país de dimensões continentais como o Brasil. Também fez-se urgente para adequar à legislação, as alterações sociais, com seu desenvolvimento tecnológico, científico e humano, que aconteceram ao longo de todos esses anos em que os currículos mínimos vigoraram e não conseguiram abarcar com sua restrição de liberdade e controle extremos, porém descontextualizados em relação aos fatores históricos e sociais de cada instituição de ensino superior ofertante dos bacharelados em design espalhados pelo país.

## Referências



BOMFIM, Gustavo Amarante. Pós-fácio. Rio de Janeiro, 2004. *In.*: COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008, 96p.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1969)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**: redação dada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1969]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm). Acesso em 02 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1971]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 776/1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital nº 4/97**. Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, [1997a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 583/2001.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores em tecnologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 29/2002, de 03 de dezembro de 2002.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2002a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 67/2003.** Referencial para as diretrizes curriculares nacionais – DCN dos cursos de graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2003]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 195/2003.** Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em música, dança, teatro e design. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2003a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf). Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 5, de 8 de março de 2004.** Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em design e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2004]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf). Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.369, de 12 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a garantia do exercício da profissão de designer de interiores e ambientes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13369.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13369.htm). Acesso em: 10 de set. de 2019.

BRAGA, Marcos da Costa. **ABDI e APDINS-RJ.** 2. ed. São Paulo: Blucher, 2016, 351p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/44647625-Abdi-e-apdins-rj-marcos-braga-braga-abdi-e-apdins-rj.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CARA, Milene Soares. **Do desenho industrial ao design no Brasil:** uma bibliografia crítica para a disciplina. São Paulo: Bluscher, 2010, 97p. (Coleção Pensando o design).

FERREIRA, Eduardo Camillo Kaspavicius. **Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1987:** origens, constituição, história e diálogo no campo do design. 2018. Dissertação (Mestrado em Design) — Faculdade de

Arquitetura e Urbanismo - Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2018, 162p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-24092018-101650/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FORGRAD — FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. Ilhéus, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

FORGRAD — FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

OZANAN, Luiz Henrique. **O curso de design em Minas Gerais: da FUMA à Escola de Design**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio Verde — UninCor, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Direito Constitucional Positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2006, 928p.

Recebido em: 14/04/2021

Aprovado em: 01/11/2021