

Análise das competências na formação em design de produto no Rio de Janeiro a partir da perspectiva de estudantes

Erick Teixeira de Araujo, Bianca Maria Rêgo Martins

design de produto, ensino de design, competência, saber fazer; atuação profissional

A noção de competência, entendida como a mobilização integrada de saber, saber fazer e ser (Zabala & Arnau, 2010), orienta a análise da formação em design de produto neste artigo. Observa-se, porém, que essas dimensões nem sempre se desenvolvem de forma articulada, gerando tensões entre conhecimento conceitual, prática e identidade profissional. Este artigo, parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, analisa cursos de design em universidades públicas do Rio de Janeiro a partir de entrevistas com oito estudantes. Os resultados indicam solidez teórica, mas fragilidades práticas, impactando a confiança e a autonomia sugerindo a necessidade de repensar o ensino em design.

1 Introdução

Ao longo das últimas décadas, a produção e a sistematização do conhecimento técnico no campo do design de produto têm passado por um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento, acompanhando transformações tecnológicas, metodológicas e culturais mais amplas. Por se tratar de uma área situada na interface entre campos técnicos do conhecimento e o público em geral, o design caracteriza-se por uma relação constante entre especialização técnica e mediação social, exigindo de seus profissionais atualização permanente frente às mudanças nos modos de projetar, produzir e consumir artefatos (Cross, 2011; Manzini, 2015). Nesse sentido, estar familiarizado com novos conhecimentos, ferramentas e abordagens tornou-se uma exigência fundamental tanto para profissionais em atuação quanto para estudantes em formação.

Paralelamente a esse movimento, a expansão significativa do número de cursos de design de produto nas últimas décadas resultou em abordagens formativas bastante heterogêneas entre as instituições de ensino. Embora essa diversidade possa representar um enriquecimento do campo, ela também evidencia um cenário no qual a ênfase crescente na transmissão de conteúdos teóricos, impulsionada pelo amplo volume de informação disponível na contemporaneidade, tem, em muitos casos, relegado a um segundo plano práticas profissionais essenciais para uma formação mais integrada. Tal quadro dialoga com críticas recorrentes à separação entre conhecimento conceitual e experiência prática no ensino do design, especialmente em contextos nos quais o fazer é tratado como dimensão secundária do

processo formativo (Sennett, 2020; Pye, 2015). Como consequência, aspectos relacionados à experiência prática, ao domínio do fazer e à construção da confiança profissional tendem a receber menor atenção, comprometendo a articulação entre conhecimento, prática e atuação profissional.

É nesse contexto que o conceito de competência, conforme formulado por Zabala e Arnau (2010), adquire centralidade para a análise da formação em design. Para os autores, a competência deve ser compreendida como a capacidade de mobilizar, de forma integrada, conhecimentos (*saber*), procedimentos e habilidades (*saber fazer*) e atitudes e valores (*ser*) para responder de maneira eficaz a situações reais e contextualizadas (Zabala & Arnau, 2010). Nessa perspectiva, a competência não se reduz à acumulação de conteúdos teóricos nem à execução isolada de tarefas técnicas, mas emerge da articulação dessas dimensões no interior das práticas e experiências de aprendizagem. Apesar da ampla difusão desse discurso pedagógico, a avaliação da competência no ensino superior permanece um desafio metodológico, sobretudo quando envolve dimensões subjetivas, atitudinais e experienciais (Zabala & Arnau, 2010).

No campo do design, tais desafios são intensificados por tensões historicamente estabelecidas entre teoria e prática, bem como pela recorrente separação entre formas de conhecimento intelectual e manual. Diversos autores apontam que essa dissociação compromete não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a construção do sentido do trabalho e da identidade profissional, aspectos centrais para a formação de designers capazes de atuar de maneira autônoma e reflexiva (Sennett, 2020; Cavallo, 2017). No contexto brasileiro, essas tensões têm sido amplamente discutidas no que se refere à formação em design, evidenciando dificuldades estruturais na integração entre ensino conceitual, prática projetual e construção da autonomia profissional (Moraes, 2006; Araujo, 2022). Como resultado, muitos estudantes concluem sua trajetória acadêmica com uma base teórica consistente, mas manifestam inseguranças quanto às suas habilidades práticas e à confiança necessária para atuar como designers em situações reais.

Diante desse cenário, as dimensões do *saber fazer* e do *ser* assumem papel central na análise da formação em design, sem que o *saber* conceitual seja desconsiderado. O desenvolvimento de habilidades práticas, procedimentos projetuais e competências relacionadas ao fazer está diretamente associado a ambientes de aprendizagem que valorizam a experimentação, a prática e os processos iterativos, como oficinas, laboratórios e espaços de produção (Sennett, 2020; Borges, 2012; Cavallo, 2017). Paralelamente, a constituição do *ser*, entendida como a construção de confiança, autonomia, identidade profissional e senso de responsabilidade, exerce influência decisiva sobre a forma como os estudantes se percebem enquanto profissionais capazes de intervir no mundo por meio do design (Zabala & Arnau, 2010; Kruken,

2009). Essas dimensões não se apresentam como complementares ao conhecimento teórico, mas como elementos indissociáveis da maneira pela qual o *saber* é apropriado, aplicado e transformado na prática.

Nos cursos de design oferecidos no Rio de Janeiro, essas questões tornam-se ainda mais evidentes diante de condicionantes sociais, culturais e econômicos específicos, como os processos de desindustrialização e a crescente relevância de práticas de autoprodução, do artesanato contemporâneo e de trajetórias profissionais alternativas no campo do design (Moraes, 2006; Kruken, 2009; Araujo, 2022). Nesse contexto, compreender como os próprios estudantes percebem sua formação constitui um elemento fundamental para a avaliação da competência para além das prescrições curriculares formais. Dar voz aos alunos permite acessar dimensões da experiência formativa que frequentemente escapam aos métodos tradicionais de avaliação, especialmente aquelas relacionadas à confiança, ao sentimento de preparo e à percepção de coerência entre a formação acadêmica e a realidade profissional. Dessa forma, este artigo, oriundo de pesquisas de campo de uma tese, visa estudar a formação por competências em cursos de design em universidades públicas no Rio de Janeiro a partir da perspectiva dos estudantes, considerando a articulação entre as dimensões do *saber*, do *saber fazer* e do *ser*. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas com alunos, buscando contribuir para o debate sobre a formação em design ao evidenciar as relações entre conhecimento, prática e constituição subjetiva, tal como percebidas pelos próprios sujeitos do processo educativo.

2. Referencial Teórico

2.1 Educação Baseada em Competências

A noção de competência adotada fundamenta-se em Zabala e Arnau (2010), para quem competência não corresponde a conteúdo isolado, mas à capacidade de agir eficazmente em contextos diversos mediante a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes. Trata-se da articulação indissociável entre saber (dimensão conceitual), saber fazer (procedimental) e ser (atitudinal), que só se manifesta em situações reais. Nessa perspectiva, a formação por competências tensiona modelos centrados na mera transmissão de conteúdos, pois o domínio conceitual é insuficiente quando não se converte em ação, decisão e posicionamento diante de problemas concretos (Zabala & Arnau, 2010). Quando o ensino privilegia excessivamente o saber teórico, tende a produzir aprendizagens fragmentadas e de baixa mobilização prática.

No campo do design, essa problemática é particularmente relevante, já que a formação profissional exige a integração entre reflexão, experimentação e decisão projetual. Abordagens

excessivamente abstratas fragilizam a aplicação do conhecimento em situações concretas, comprometendo tanto o desenvolvimento técnico quanto a autonomia profissional (Cross, 2011; Sennett, 2009).

2.2 O Saber na Formação em Design

O saber refere-se ao domínio de conhecimentos teóricos, metodológicos, históricos e técnicos que fundamentam o projeto (Cross, 2011). Autores como Bruce Archer (2005) e Nigel Cross (2011) defendem o design como um modo específico de conhecimento, com formas próprias de raciocínio e síntese. Contudo, quando tratado de forma dissociada da prática, esse saber pode reduzir-se a acúmulo informacional pouco aplicável. No contexto brasileiro, Rita Couto (2008) destaca que o conhecimento conceitual só adquire sentido pleno quando articulado à experiência projetual e à reflexão sobre a ação.

2.3 O Saber Fazer: Prática, Oficina e Produção

O saber fazer corresponde ao desenvolvimento de habilidades técnicas e projetuais por meio da experimentação, da prototipagem e do contato com materiais e processos. Sennett (2020) compreende o fazer como pensamento em ação, construído na repetição, no erro e no ajuste. Pye (2015) distingue o *workmanship of risk* (trabalho sob risco) do *workmanship of certainty* (trabalho sob certeza), evidenciando que o domínio técnico envolve julgamento e responsabilidade. No Brasil, Borges (2012) e Cavallo (2017) apontam a histórica desvalorização do fazer manual, com impactos na formação técnica e na confiança profissional. Couto (2014) reforça que a prática projetual constitui eixo estruturante da aprendizagem em design.

2.4 O Ser: Atitudes, Identidade e Autonomia

A dimensão do ser envolve atitudes, valores e identidade profissional, sendo constitutiva da competência (Zabala & Arnau, 2010). No design, a confiança e a autonomia emergem da experiência prática e da possibilidade de o estudante reconhecer-se como agente capaz de projetar e produzir (Sennett, 2020; Couto, 2014). No contexto brasileiro, Moraes (2006) discute os efeitos de modelos importados na formação do designer, enquanto Krucken (2009) enfatiza a relevância do território e das redes de valor na constituição de práticas situadas. Assim, o ser do designer resulta da articulação entre conhecimento, prática e contexto sociocultural.

3. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi delineada de modo a possibilitar a compreensão das percepções dos estudantes sobre sua formação em design, considerando a articulação entre as dimensões do *saber*, do *saber fazer* e do *ser*. Trata-se de uma abordagem alinhado com o referencial teórico de Zabala e Arnau (2010), segundo o qual a competência se manifesta na mobilização integrada de conhecimentos, práticas e atitudes em contextos concretos de atuação.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, adequada à investigação de experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória formativa. Essa escolha metodológica justifica-se pelo objetivo do estudo, que não consiste em mensurar níveis de competência ou comparar desempenhos institucionais, mas em compreender como os estudantes percebem o desenvolvimento do *saber*, do *saber fazer* e do *ser* ao longo de sua formação em design.

Ao privilegiar uma perspectiva interpretativa, o estudo busca acessar dimensões subjetivas da formação que não são plenamente capturáveis por abordagens quantitativas, especialmente aquelas relacionadas à confiança, à autonomia e à capacidade percebida de mobilizar conhecimentos em situações reais de projeto, elementos centrais da noção de competência adotada (Zabala & Arnau, 2010).

3.2 Contexto e participantes

O contexto da pesquisa compreende cursos de design oferecidos por universidades públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro, especificamente a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A escolha dessas instituições está relacionada tanto à sua relevância histórica na formação em design quanto às especificidades sociais, culturais e produtivas do contexto carioca, no qual se intensificam debates sobre formação prática, autoprodução e inserção profissional no campo do design.

Participaram da pesquisa oito estudantes regularmente matriculados em cursos de design dessas instituições, sendo 3 alunos da UFRJ, 3 alunos da UFF e 2 alunos da UERJ, no ano de 2025. selecionados a partir de uma amostra intencional. A opção por uma amostra reduzida e não probabilística é coerente com a natureza qualitativa, exploratória e interpretativa do estudo, cujo objetivo não é a generalização estatística dos resultados, mas a compreensão aprofundada das percepções dos estudantes acerca de sua trajetória formativa e do

desenvolvimento das dimensões do *saber*, do *saber fazer* e do *ser*. O dos participantes estavam entre o sexto e oitavo período de seus respectivos cursos, mantendo suas identidades no anonimato para preservar a confidencialidade das informações fornecidas.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, escolhidas por sua flexibilidade e adequação à investigação de experiências formativas. As entrevistas tiveram como foco a trajetória acadêmica dos estudantes, buscando compreender como eles descrevem sua experiência ao longo do curso, desde o ingresso até os períodos mais avançados. Foram exploradas suas percepções sobre os processos de ensino vivenciados, incluindo a organização curricular, a relação entre disciplinas teóricas e práticas, o uso de oficinas e laboratórios, bem como a abordagem adotada pelos docentes nas atividades projetuais. Além disso, investigou-se como os próprios estudantes avaliam o desenvolvimento de suas competências ao longo da formação, especialmente no que se refere às dimensões do saber (domínio conceitual), do saber fazer (habilidades técnicas e projetuais) e do ser (confiança, autonomia e identidade profissional). As entrevistas também buscaram identificar lacunas percebidas na formação, expectativas em relação à atuação profissional e o grau de preparo que os alunos sentem possuir para enfrentar contextos reais de projeto e, eventualmente, empreender de forma autônoma.

Os roteiros de entrevista foram elaborados de modo a estimular reflexões sobre as três dimensões da competência propostas por Zabala e Arnau (2010), *saber*, *saber fazer* e *ser*, abordando aspectos relacionados ao conhecimento teórico adquirido, às experiências práticas e projetuais desenvolvidas no curso e aos sentimentos de confiança, autonomia e preparo para a atuação profissional. Essa estratégia permitiu que os estudantes articulassem livremente suas experiências e percepções, sem a imposição de categorias rígidas no momento da coleta.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram interpretados à luz das categorias teóricas do saber, saber fazer e ser que derivam diretamente do modelo de competência proposto por Zabala e Arnau (2010).

O processo de análise envolveu a leitura integral das entrevistas, a identificação de unidades de sentido relevantes e sua posterior organização nas categorias estabelecidas. O procedimento de codificação buscou respeitar a inter-relação entre as dimensões da competência, reconhecendo que determinados trechos dos discursos dos estudantes poderiam dialogar simultaneamente com mais de uma categoria analítica. Essa abordagem permitiu compreender não apenas a presença isolada de cada dimensão, mas também a forma como elas se articulam na experiência formativa relatada pelos participantes.

4. Resultados

Os resultados apresentados a seguir decorrem da análise das entrevistas realizadas com estudantes de cursos de design de universidades públicas do Rio de Janeiro. Embora os participantes pertençam a três instituições distintas, a pesquisa não possui caráter comparativo entre cursos. Considerando o número reduzido de entrevistados e o enfoque qualitativo do estudo, optou-se por agrupar as respostas a partir das dimensões do saber, do saber fazer e do ser, privilegiando as recorrências nas experiências formativas relatadas. Essa organização permite evidenciar padrões comuns nas percepções dos estudantes acerca de sua formação, sem a intenção de estabelecer distinções institucionais.

4.1 Saber

No que se refere à dimensão do *saber*, os estudantes reconhecem que a formação em design oferece uma base conceitual consistente, sobretudo no que diz respeito a metodologias de projeto, pesquisa e análise. E1 destaca que o curso proporciona segurança para estruturar conceitualmente os projetos, afirmando que “a gente aprende muito bem a pesquisar, a entender o problema, a justificar o projeto, isso é muito forte no curso” (E1).

Entretanto, essa ênfase no conhecimento teórico é frequentemente percebida como excessiva. E7 observa que “muitas vezes a gente passa mais tempo pesquisando e escrevendo do que realmente desenvolvendo o projeto em si” (E7), enquanto E5 aponta que “o curso é muito bom para pensar, mas nem sempre para fazer” (E5).

Outro aspecto recorrente diz respeito à atualização dos conteúdos técnicos. E8 relata dificuldades relacionadas ao ensino de ferramentas digitais, afirmando que “modelagem 3D, por exemplo, eu tive que aprender praticamente sozinha, porque na faculdade isso é muito pouco aprofundado” (E8). De forma semelhante, E5 menciona que “se eu não tivesse feito cursos fora, eu não saberia usar os programas que o mercado pede” (E5).

De modo geral, os estudantes valorizam o *saber* construído, mas expressam dificuldades em transformá-lo em ação prática, percebendo um distanciamento entre o conhecimento teórico e sua aplicação em contextos reais.

4.2 Saber Fazer

A dimensão do *saber fazer* aparece nos relatos como um dos pontos mais frágeis da formação. Um tema recorrente é o contato limitado com práticas de fabricação, prototipagem e experimentação material. E4 afirma que “a maioria dos projetos acaba ficando no papel ou em maquetes muito simples, a gente quase não chega a fazer um protótipo de verdade” (E4). De

forma semelhante, E6 relata que “falta muito contato com material, com processo produtivo, com errar fazendo” (E6).

Os espaços de oficina e laboratório são mencionados como pouco integrados às disciplinas. E7 observa que “a oficina existe, mas não é algo que faz parte do curso de forma natural, depende muito do aluno correr atrás” (E7).

Apesar disso, experiências pontuais de maior aproximação com a prática são destacadas como momentos significativos da formação. E3 relata que “quando a gente trabalha com um usuário real, muda tudo, porque você se sente responsável por aquilo” (E3). E8 reforça essa percepção ao afirmar que “os projetos com pessoas reais foram os que mais me ensinaram, porque não dava para fingir que funcionava” (E8).

Outro aspecto recorrente é a desigualdade entre disciplinas e professores. E2 aponta que “tem professores que puxam muito para a prática, mas outros ficam só na teoria, então depende muito de quem você pega” (E2). Essa variação contribui para a percepção de que o desenvolvimento do *saber fazer* depende mais da iniciativa individual do estudante do que de uma estrutura curricular consistente.

4.3 Ser

A dimensão do *ser* emerge de forma intensa nos relatos, especialmente associada à confiança, à autonomia e à percepção de preparo profissional. Muitos estudantes expressam insegurança em relação à atuação fora do ambiente acadêmico. E1 afirma que “não me sinto pronta para empreender ou produzir sozinha, parece que sempre falta alguma coisa” (E1), enquanto E6 relata que “dá muito medo de errar quando você sai da faculdade, porque a gente não foi treinado para isso” (E6).

Essa insegurança é frequentemente associada à falta de experiências práticas mais completas ao longo do curso. E4 observa que “como a gente não produz de verdade, fica difícil acreditar que você consegue fazer isso fora da faculdade” (E4).

Outro ponto recorrente diz respeito à percepção limitada de caminhos profissionais possíveis. E7 relata que “o curso parece preparar muito para a indústria, mas pouco para outras formas de trabalhar como designer” (E7). E1 complementa afirmando que “quase não se fala de autoprodução ou de trabalhar por conta própria” (E1).

Em contraste, alguns estudantes relatam que a confiança e a autonomia foram construídas principalmente fora da estrutura curricular. E3 afirma que “o que mais me deu segurança foram os projetos que eu fiz por fora, não os da faculdade” (E3), enquanto E5 destaca que “abrir um MEI e tentar vender meus próprios projetos me ensinou muito mais sobre ser designer” (E5). De forma transversal, todos os entrevistados mencionam a ausência de discussões consistentes sobre empreendedorismo e mercado ao longo da formação. E2 sintetiza essa

percepção ao afirmar que “ninguém explica como viver de design depois que a faculdade acaba” (E2).

5. Discussão

Os resultados evidenciam tensões estruturais na formação em design nas universidades públicas do Rio de Janeiro, especialmente na articulação entre saber, saber fazer e ser. À luz de Zabala e Arnau (2010), observa-se a centralidade do conhecimento conceitual em detrimento das dimensões prática e atitudinal, comprometendo a mobilização integrada dos saberes em situações reais.

No que se refere ao saber, os estudantes reconhecem a consistência do ensino teórico, sobretudo em metodologias de projeto, pesquisa e análise. Entretanto, a articulação entre conhecimento e ação revela fragilidades quando analisada sob a dimensão do saber fazer. A escassez de experiências sistemáticas de prototipagem, fabricação e experimentação material indica distanciamento da aprendizagem pelo fazer descrita por Sennett (2020), baseada na experiência e no enfrentamento do erro. De modo semelhante, a ausência de situações que envolvam risco e responsabilidade, elementos centrais do *workmanship* segundo Pye (2015), limita o desenvolvimento de habilidades práticas profundas.

No contexto carioca, essa fragilidade pode ser compreendida à luz de condicionantes históricos. Cavallo (2017) aponta que a separação entre trabalho intelectual e manual produziu lacunas na formação técnica, afetando a autonomia e a confiança no fazer. Os dados confirmam que a prática aparece de forma pontual e desigual, frequentemente dependente da iniciativa individual.

As implicações tornam-se evidentes na dimensão do ser. Relatos de insegurança e baixa confiança indicam que a fragilidade do saber fazer impacta diretamente a identidade profissional. Como afirmam Zabala e Arnau (2010), autonomia e responsabilidade emergem da mobilização concreta dos saberes, não de sua apreensão abstrata. Sennett (2020) reforça que a confiança no fazer decorre da relação continuada com o trabalho. Quando essas experiências não são sistematizadas no currículo, deslocam-se para iniciativas extracurriculares.

A limitação na percepção de trajetórias profissionais também pode ser interpretada a partir de Moraes (2006), Ferrara (2011) e Krucken (2009). Moraes (2006) demonstra como a formação em design no Brasil foi marcada por modelos industriais importados, consolidando uma visão restrita do papel do designer. Ferrara (2011) argumenta que práticas contemporâneas de autoprodução e artesanato avançado representam dimensões atuais do design, articulando projeto e produção. Sua ausência na formação restringe a construção do ser a modelos

profissionais limitados. Krucken (2009), ao enfatizar o design como prática situada e territorial, evidencia que a falta de contato com essas perspectivas reduz a percepção de possibilidades de atuação.

De forma integrada, os resultados indicam que a predominância do saber conceitual, associada à fragilidade do saber fazer, impacta diretamente o ser, comprometendo o desenvolvimento pleno da competência conforme Zabala e Arnau (2010). A formação tende a produzir designers com sólido domínio teórico, mas com dificuldades para mobilizar o conhecimento na prática e posicionar-se de forma autônoma.

Esses achados reforçam a necessidade de repensar o ensino em design, articulando saber, prática e experiência para fortalecer de maneira integrada o saber fazer e o ser na formação do designer.

6. Considerações Finais

Este artigo analisou a formação por competências em cursos de design de universidades públicas do Rio de Janeiro a partir da perspectiva dos estudantes, considerando a articulação entre saber, saber fazer e ser, conforme Zabala e Arnau (2010). Por meio de abordagem qualitativa baseada em entrevistas, buscou-se compreender como essas dimensões se manifestam na experiência formativa e são percebidas pelos próprios sujeitos do processo educativo.

Os resultados evidenciam que a formação apresenta base sólida quanto ao saber conceitual, especialmente em metodologias de projeto, pesquisa e análise. Esse dado confirma a centralidade do conhecimento teórico no ensino de design, em consonância com a compreensão do design como campo dotado de formas específicas de conhecimento (Cross, 2011). Contudo, esse saber tende a permanecer parcialmente dissociado da prática, dificultando sua mobilização em contextos reais e comprometendo o desenvolvimento pleno da competência, conforme Zabala e Arnau (2010).

Quanto ao saber fazer, os relatos apontam fragilidades na formação prática, sobretudo no contato com processos produtivos, fabricação, prototipagem e experimentação material. A prática aparece de forma pontual e desigual, muitas vezes dependente da iniciativa dos estudantes ou da abordagem de determinados docentes. Essa configuração limita o desenvolvimento de habilidades procedimentais e reforça a separação entre teoria e prática, criticada por Sennett (2020), Pye (2015) e Cavallo (2017).

As implicações tornam-se evidentes na dimensão do ser. Relatos de insegurança e baixa confiança indicam que a ausência de experiências práticas sistemáticas impacta a constituição da identidade profissional. Como destacam Zabala e Arnau (2010), autonomia e

responsabilidade são dimensões constitutivas da competência e se desenvolvem na ação. Quando essas experiências não são incorporadas ao currículo, a construção do ser desloca-se para fora da formação formal.

A articulação com Moraes (2006), Ferrara (2011) e Krucken (2009) amplia essa compreensão. A herança de modelos industriais importados (Moraes, 2006) contribui para uma visão restrita do papel do designer. A ausência de práticas de autoprodução e artesanato contemporâneo (Ferrara, 2011) limita trajetórias alternativas e reduz a autonomia. A falta de abordagem territorial (Kruken, 2009) restringe o entendimento do design como prática situada. Como contribuição, o estudo reforça a pertinência do modelo de competência de Zabala e Arnau (2010) como ferramenta analítica para o ensino de design, evidenciando que o desequilíbrio entre saber, saber fazer e ser compromete a formação integral. Ao dar voz aos estudantes, a pesquisa torna visíveis dimensões frequentemente ausentes nas análises curriculares formais.

Entre as limitações, destaca-se o número reduzido de participantes e o recorte em universidades públicas do Rio de Janeiro, o que impede generalizações estatísticas. Ainda assim, o caráter qualitativo e intencional da amostra permitiu compreensão aprofundada das experiências relatadas.

Por fim, os resultados indicam a necessidade de repensar as práticas de ensino no design, articulando saber conceitual, prática e experiência para fortalecer o saber fazer e o ser. Pesquisas futuras podem ampliar o debate ao incluir outros contextos institucionais, comparar modelos pedagógicos ou investigar intervenções curriculares que integrem de modo mais consistente prática, produção e formação atitudinal.

Agradecimento

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de Doutorado Sanduíche (processo nº 23038.003930/2024-79), possibilitando a realização desta pesquisa.

Referências

- ARAUJO, E. (2022). *O papel do designer na cultura DIY e sua atuação em espaços maker no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ESDI - UERJ.
- ARCHER, B., BAYNES, K., & ROBERTS, P. (2005 [1970-1980]). *A framework for Design and Design Education*. Warwickshire: DATA.

- BORGES, A. (2012). *Design + Artesanato: o caminho brasileiro* (1ª ed.). São Paulo: Terceiro Nome.
- CAVALLO, C. (22 a 23 de Novembro de 2017). Domínio do fazer: prática artesanal e formação técnica no Brasil. *3º Simpósio de Pós-Graduação em Design da ESDI*.
- COUTO, R. (2008). *Escritos sobre ensino de design no Brasil* (1ª ed., Vol. 1). Rio de Janeiro: Rio Books.
- CROSS, N. (2006). *Designerly Ways of Knowing*. Londres: Springer.
- CROSS, N. (2011). *Design Thinking - Understanding How Designers Think and Work* (1ª ed.). Bloomsbury.
- FERRARA, M. (Janeiro-Abril de 2011). Design and self-production. The advanced dimension of handcraft. *Strategic Design Research Journal*, v.4(n.1), pp. 5-13.
- KRUCKEN, L. (2009). *Design e Território: Valorização de identidades e produtos locais*. São Paulo: Studio Nobel.
- MANZINI, E. (2015). *Design, When Everybody Designs*. Cambridge: The MIT Press.
- MORAES, D. d. (2006). *Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Blucher.
- PYE, D. (2015). *The Nature and Art of Workmanship*. Nova York: Bloomsbury.
- SENNETT, R. (2020). *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record.
- ZABALA, A., & ARNAU, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Sobre os autores

Erick Teixeira de Araujo, Me., Esdi/UERJ, Brasil <earaujo@esdi.uerj.br>

Bianca Maria Rêgo Martins, Dra., Esdi/UERJ, Brasil <bmartins@esdi.uerj.br>