

Annelise Nani da Fonseca, Ana Mae Barbosa *

Colonização e Ensino do Design

*

Annelise Nani da Fonseca é Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), a tese aborda o Processo Criativo para o Ensino de Moda. Mestre em Design pela Anhembi Morumbi, bacharel e licenciada em Artes Visuais, bacharel em Moda e Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no Departamento de Artes e Design (IAD).

<anne_nani@hotmail.com >

ORCID: 0000-0002-3999-4730

Resumo Este artigo objetiva analisar o ensino do Design por meio dos estudos decoloniais. Isso com o intuito de demonstrar como a colonização das subjetividades interfere no ensino do Design e em seu processo criativo. Para fundamentar teoricamente os estudos decoloniais se utilizam as pesquisas de: Nora Merlin (2019), Victor Kon (2019), Ramón Cabrera (2019), Maria Rita Kell (2019); enquanto que, para fundamentar o ensino do Design, conta com o trabalho de Ana Mae Barbosa (2008), Lina Bo Bardi (1994) e Adélia do Vale Araújo Cordeiro Almeida (2019). As análises revelaram que a colonização ainda é presente no imaginário social e que ela ainda interfere na compreensão do Design Brasileiro e na elaboração dos cursos de design, causando um prejuízo a respeito de um processo criativo autônomo que permita fomentar a construção de linguagens autorais.

Palavras chave Ensino do Design, Colonização, Colonização de Subjetividades, Estudos Decoloniais, Obediência Inconsciente, Processo Criativo.

Ana Mae Barbosa possui Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.

<anamaebarbosa@gmail.com >

ORCID: 0000-0002-4966-2043

Colonization and Design Teaching

Abstract *This article objectives to analyze the Design teaching through decolonial studies. The intention is to demonstrate how the colonization of subjectivities interferes with the teaching of Design and its creative process. The theoretical base to the decolonial studies used in these researches are: Nora Merlin (2019), Victor Kon (2019), Ramón Cabrera (2019), Maria Rita Kell (2019); while, to support the teaching of Design it relies on the work of Ana Mae Barbosa (2008), Lina Bo Bardi (1994) and Adélia do Vale Araújo Cordeiro Almeida (2019). The analyses revealed that the colonization still interferes in the understanding of Brazilian Design and in the elaboration of design courses, causing a loss regarding autonomus creative process that allows the development of authorial languages.*

Keywords *Design teaching, Colonization, Colonization of Subjectivities, Decolonial Studies Unconscious Obedience, Creative Process.*

Colonización y Enseñaza del Diseño

Resumen *Este artículo tiene como objetivo analizar la enseñanza del diseño através de estúdios decoloniales. Esto para demostrar como la colonización de subjetividades interfiere en la enseñanza del diseño y su proceso creativo. Para basar teóricamente los estúdios decoloniales se utilizaron las investigaciones de: Nora Merlin (2019), Victor Kon (2019), Ramón Cabrera (2019), Maria Rita Kell (2019); mientras que, para apoyar la enseñanza del diseño se basa en el trabajo de Ana Mae Barbosa (2008), Lina Bo Bardi (1994) y Adélia do Vale Araújo Cordeiro Almeida (2019). Los análisis revelaron que la colonización todavía interfiere en la comprensión del diseño brasileño y en la elaboración de cursos de diseño, lo que causa um prejuicio con respecto a un proceso creativo autónomo que permite el desarrollo de lenguajes de autor.*

Palabras clave *Enseñanza del Diseño, Colonización, Colonización de Subjetividades, Estudios Decoloniales, Obediencia Inconsciente, Processo Creativo.*

Introdução

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Oswald de Andrade

Foi selecionado para introduzir este estudo o poema de Oswald de Andrade (1972) em virtude da sua relação com a temática da decolonização, sendo que ele aborda de forma poética o que irá se discutir teoricamente: a urgência da decolonização epistêmica, mais especificamente no ensino do Design. Além disso, o intuito da pesquisa consiste em refletir a respeito do impacto do contexto político na permanência dos cursos de Design, bem como sua orientação pedagógica.

Neste sentido, o artigo foi concatenado em três momentos: ensino do design, colonização e colonização das subjetividades e o Ensino do Design. No primeiro intertítulo, será realizada uma breve retrospectiva histórica do Ensino do Design, analisando as relações entre períodos ditatoriais e o impacto disso na existência e na composição curricular dos cursos com ênfase nos cursos do Brasil.

Depois, será discutido no segundo intertítulo o papel da colonização na constituição das subjetividades das pessoas de países colonizados e como isso interfere na sua relação com a própria cultura, com o contexto político social e consigo mesmo.

Enquanto que, no terceiro intertítulo, será observado como as subjetividades colonizadas atuam para constituir a obediência inconsciente e a manutenção da colonização, embora ela tenha acabado oficialmente, e como isso interfere nos cursos de Design no Brasil, nos processos criativos e na elaboração de uma linguagem autoral.

Ensino do Design

Pode-se dizer que o surgimento do Design e conseqüentemente o seu ensino começa na Bauhaus na qual, de acordo com Lilian Barros (2007), disponibilizava cursos introdutórios como o de cor e materiais e depois mantinha a organização em ateliês nas demais matérias. Cabe salientar que estes ateliês eram conduzidos por mestres e artistas renomados como: Josef Albers (1888-1976), Wassily Kandinsky (1866-1944), Paul Klee (1879-1940)

entre outros os quais tinham, além do apreço pela pesquisa e experimentação, uma excelente expertise técnica. Mesmo com o fechamento da escola pelos nazistas, a forma integradora de projetar - que exige uma formação que conecta diversos conhecimentos: artísticos, sociais, filosóficos, políticos, mercadológicos, antropológicos, comportamentais, psicológicos, culturais, ergonômicos, plásticos, semânticos, semióticos, físicos, matemáticos, tecnológicos, estéticos, químicos, técnicos, instrumentais, comunicacionais entre outros - resistiu e se difundiu pelo mundo afora.

Os professores da Bauhaus e a consequente dispersão de seus alunos em vários países propaga o ensino do Design. Um dos principais locais que se destaca, foram os Estados Unidos, fundando em Chicago, no ano de 1937, a “Nova Bauhaus” por Moholy-Nagy (1895-1946) e vários egressos da mãe alemã. A escola encontrou dificuldades e fechou no ano seguinte, reabrindo no mesmo ano sob outros nomes até se consolidar como *Institute of Design*, em 1944 e ser absorvida pelo *Illinois Institute of Technology*, em 1949. (CARDOSO, 2008).

Na Alemanha após a guerra, segundo o autor supracitado, surge em 1953, permeada pelos esforços de reconstituição do país com um forte intuito de dar continuidade ao legado da Bauhaus a *Hochschule fur Gestaltung*, na cidade de Ulm, sob a batuta de Max Bill (1908-1994) escultor e egresso da Bauhaus. Apesar de a intenção inicial de dar continuidade à Bauhaus, seu diretor e seu corpo docente recusam o nome Bauhaus Ulm, e também retiram da matriz curricular as disciplinas de pintura e escultura, afastando-se da tradição artística da Bauhaus, originando uma tradição mais racionalista de projetar e ensinar Design. Essa ânsia por independência e originalidade deflagrou um radicalismo e até uma certa frieza na forma de pensar o Design, fazendo seu primeiro diretor se retirar do cargo em 1957, este sendo assumido por Tomás Maldonado (1922-2018), maestro da nova fase. A escola permaneceu aberta até 1963. (CARDOSO, 2008). Segundo Cardoso (2018), o novo diretor e os professores da nova fase da escola de Ulm iniciaram uma fase marcada pelo racionalismo pela ênfase no utilitarismo, universalismo, atemporalidade, na pesquisa ergonômica, no rigor, nos modelos matemáticos, na abstração formal, nos modelos analíticos quantitativos, no apreço às novas tecnologias e na negação à geometrização bauhausiana que, segundo eles, consistia em um formalismo estético injustificado. Além disso argumentavam que:

(...) a própria persistência da arte como um domínio estético separado era retrógrada e contrária ao sentido da vida moderna. Para eles toda solução criativa deveria passar pelo redirecionamento do uso, da prática, das funções e dos ambientes cotidianos (CARDOSO, 2008. p. 170).

Esta nova forma de entender o Design gerou uma espécie de cisão no modo de compreendê-lo: uma mais vinculada à racionalidade, às disciplinas mais próximas e às engenharias e outro mais vinculada à expressão e

disciplinas mais próximas às humanidades. Cito essa cisão porque, de certa forma, ela permanece até os dias atuais influenciando a elaboração dos cursos de Design do Brasil.

Cabe destacar que não é o intuito da pesquisa realizar uma retrospectiva histórica do ensino do Design, citamos alguns dados históricos apenas para fundamentar a análise do ensino do Design no Brasil e chegar ao recorte do artigo que objetiva demonstrar como ele ainda permanece colonizado. Cabe consignar que as concepções filosóficas e de Design orientam o projeto político pedagógico de instituições e cursos e, por consequência, também orientam a seleção do corpo docente, da metodologia de ensino, bem como a matriz curricular e os autores que compõem as respectivas ementas, deflagram-se em verdadeiras escolas nas quais configuram estilos projetuais e concepções de Design distintas, conforme pode ser observado a seguir:

Pode-se dizer até que paralelamente à história do design vista pela ótica de seus praticantes e dos projetos por ele gerados existe uma outra história do design que passa pelas escolas por uma curiosa obsessão com linhagens e vínculos institucionais como marcos essenciais da legitimidade profissional. Até bem recentemente, por exemplo, não era incomum um designer brasileiro querer traçar sua genealogia profissional da ESDI para a escola de Ulm e de lá para a Bauhaus, um tanto como certos emergentes que se dizem descendentes dessa ou daquela casa real da Europa (CARDOSO, 2008. p.168).

Posto isso, segundo Almeida (2019), o ensino do Design chega ao Brasil primeiramente com a iniciativa pioneira de Lina Bo Bardi e de Giancarlo Pallanti, em 1950, com a elaboração de um curso regular de Design no ICA-MASP Instituto de Arte Contemporânea do Museu de Arte de São Paulo. Segundo a autora supracitada, o programa do curso mantinha forte influência modernista da escola Ulm e da Bauhaus. Como na Bauhaus, o curso do Brasil também exigia um curso preparatório e era rigoroso na seleção dos estudantes ingressos. Apesar do pioneirismo do curso, da qualidade do corpo docente e da matriz curricular, ele teve curta duração de apenas dois anos, fazendo com que o curso que é mais comumente citado como o marco inaugural do ensino do Design no Brasil seja creditado à Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) no Rio de Janeiro, em 1963. Isso em virtude do Rio de Janeiro ser a capital do país na época, por isso, apesar do Masp se configurar como um epicentro da modernidade, começando pela sua arquitetura e terminando pelas escolhas das suas exposições e seus palestrantes, o Rio de Janeiro foi a escolha para sediar a institucionalização do ensino do Design nomeado na época como Desenho Industrial (ALMEIDA, 2019).

É importante salientar que o ensino da ESDI foi influenciado pelo contexto político social da época da ditadura civil-militar na qual impôs o ensino tecnicista pelo país e também em virtude da sua orientação racionalista, oriunda da tradição ulmiana. Ademais, euforia da época com a industrialização fez com que o currículo da instituição e, conseqüentemente, sua forma de ensino se tornasse mais rígida (ALMEIDA, 2019). Cabe salientar que, conforme Cardoso (2008), a grande influência de Ulm na ESDI se deve em grande parte em virtude de muitos de seus criadores serem egressos dela como: Alexandre Wollner (1928-2018), Edgard Decurtins (1929) e Karl Heinz Bergmiller (1928). Essa rigidez, de acordo com Landim (2008), resultou em projetos apresentados pelos alunos: similares, repetitivos e extremamente funcionalistas. A ESDI ficou aberta exercendo influência inegável no Design brasileiro até 1975, ano no qual é incorporada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). (CARDOS, 2008).

Pode-se inferir que a influência de Ulm, que resulta em um Design racionalista e pragmático, deve-se em a tradição de ensino da ESDI, enquanto que a influência do ensino da Bauhaus não chega a se tornar uma tradição visto que as iniciativas de um ensino de design mais próximo à arte foram curtas em virtude da ditadura.

De acordo com a professora Ana Mae Barbosa em entrevista realizada em sua casa no dia 13/01/2020 o Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília (ICA-UnB), apesar de não ser muito mencionado na história do ensino do Design, possui um projeto muito inovador para a época ligado à tradição bauhausiana que merece mais pesquisas. Segundo a pesquisadora, o ICA foi criado em 1961 por Alcides de Rocha Miranda, arquiteto que tinha sido aluno da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, por isso trabalha com design em uma perspectiva integradora muito vinculada à experimentação artística. O curso tinha um corpo de disciplinas gerais, as de currículo comum, para atender aos cursos como artes, arquitetura e design e o corpo de disciplinas específicas de cada curso. O curso de Design da UnB teve curta duração, de 1962 a 1965, visto que foi fechado pela Ditadura civil-militar, período no qual 200 professores contrários ao golpe pediram demissão, culminando com o fechamento do Instituto Central de Artes e transformando-o em um departamento de desenho. O curso de Design da UnB merece ser pesquisado visto que ainda possui relevância, principalmente porque a corrente de ensino que é mais frequente no Brasil é a de Ulm, que nega a importância das artes para a formação do aluno e o desenvolvimento de bons projetos de Design, conforme pode ser visto a seguir.

Nesse período alguns artistas são convidados a ensinar no Instituto Central de Artes. A ideia não era de reproduzir o ensino das Escolas de Belas Artes, que estavam voltadas para a formação em Escultura, Pintura e Arquitetura, mas, de aglutinar outras áreas, criando um curso no qual estivessem integrados, por meio do ensino centrado em oficinas de Ci-

nema, Fotografia, Desenho Artístico Industrial, Música, incluindo Artes Gráficas, área considerada por Alcides da Rocha Miranda, o coordenador do Instituto, seu elemento fundamental. (AZAMBUJA, 2012.p.24).

O currículo do ICA da UnB tinha como precedente no Brasil, o da Universidade do Distrito Federal (UDF), conforme já mencionado anteriormente, o Instituto de Artes da UDF foi frequentado por Alcides da Rocha Miranda. Segundo Peres (2020), o projeto contava com o protagonismo da Arte nas mais variadas linguagens atuando como importantes elementos na formação cultural do aluno de design, no desenvolvimento da indústria e na qualidade dos projetos. Conforme demonstra o autor no artigo 50 e 51 retirado do projeto político pedagógico do curso.

Art 50 – O Instituto de Artes compreende as seguintes sessões com funções de pesquisa e ensino:

- I- Arquitetura e artes decorativas;
- II- Artes Industriais;
- III-Música e Dança;
- IV-Drama e Cinema.

§ 1º - As Seções de Arquitetura e Artes Decorativas e de Artes Industriais promovem estudos técnicos e de iniciativas que visem o aperfeiçoamento da Arquitetura, a intensificação do uso das artes nos interiores, a aplicação das artes às indústrias, a formação e melhoria das técnicas industriais para a produções substancial, funcional e esteticamente boas, compreendendo, para este fim, a atividade de ateliês e oficinas, projetando e executando.

§ 2º - As Seções de Música e Dança e de Drama e Cinema promovem estudos sobre a situação e as possibilidades dessas quatro artes e iniciativas em favor do seu desenvolvimento e do aperfeiçoamento da técnica.

Art 51 – Essas seções mantêm, entre si, as mais estreitas relações cooperando em estudo e realizações, bem como na organização e execução de cursos que demandem conhecimentos dos especialistas que as compõem. (PERES, 2020. p.87).

O autor ressalta ainda que esta proposta pedagógica apresentada acima se deve em grande parte a influência de Anísio Teixeira (1900-1971), que tinha foco em integrar trabalho manual e trabalho intelectual, de modo a não corroborar com a visão cartesiana de ensino. Anísio Teixeira, com a colaboração de Darcy Ribeiro (1922-1997), também foram os criadores da UnB, ambos foram perseguidos pela Ditadura Civil-Militar.

Perante o exposto, é possível concluir que a metodologia que floresce em tempos de ditadura e de repressão é a tecnicista, o que culmina em produções mais funcionalistas e, no caso específico do Design, o que mais se desenvolveu foi a vertente mais próxima da engenharia. Conforme salienta Barbosa (2020), o Design tem uma “ânsia crônica por independência”, isso

em virtude do seu surgimento que, na maioria dos casos, é vinculado ou ao curso de Arquitetura, Engenharia ou às Artes Visuais. Cabe ressaltar que esse ímpeto de se estabelecer é saudável, pois por um lado instiga o desenvolvimento da área e fomenta a autonomia, mas, por outro lado, prejudica o desenvolvimento, visto que o design é uma área genuinamente, indisciplinadamente transdisciplinar. Um desdobramento, além de um racionalismo formal do design ‘primo’ de Ulm e parente das engenharias, consiste no desprezo pela história e pela pedagogia, fazendo com que a área não reflita sobre si mesma, de modo a experimentar repetidamente metodologias de ensino de modo acrítico. Isso resulta no desenvolvimento tímido da indústria e na falta de escritórios autorais, o que consequentemente confina a atuação da área do Design em geral para a elite.

Neste sentido, fica complicado afirmar que existiu no ensino do Design uma cisão entre a tendência da Bauhaus e a de Ulm, visto que as iniciativas foram censuradas pela ditadura. Sendo assim, o que ocorreu no Brasil foi a predominância de um Design que repele a influência das artes em sua matriz curricular, na composição das ementas e na seleção do corpo docente. O receio de adotar disciplinas artísticas vem ao encontro com a crença do senso comum, que pensa que a experimentação não tem espaço na indústria e que corrobora com preconceitos como o de que a arte não aceitaria um pensamento focado em um bom desempenho de venda e na inserção no mercado. A academia adotando esta crença, além de contribuir para um ensino colonizado, coloca em prática as intenções dos militares de embotar a expressão e o raciocínio crítico da população.

O curso que destoa do cenário descrito acima, segundo Barbosa (2020), é o curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio.

O design da PUC do Rio é um design que tem uma visão mais pós-moderna do design, porque ela apesar da luta que o design empreendeu para ganhar autonomia nas universidades (pois na maioria delas foi criado ao lado da arquitetura, das artes visuais ou da engenharia), hoje a PUC rio faz um ensino do design mais interdisciplinar, voltado para a leitura das condições político-econômicas do país e refletindo sobre si mesma, isto é, refletindo sobre a qualidade do ensino que produz. Está além da Bauhaus. (...) A tradição Ulm está vencendo no Brasil por causa do CNPQ/CAPES. As comissões de design da CAPES continuam com a ansiedade de autonomia, por isso, a capes se contradiz: ela diz que valoriza a interdisciplinaridade, mas, na realidade, ela não avalia bem a interdisciplinaridade desqualificando na avaliação os cursos que a empregam. (BARBOSA, 2020).

A pesquisadora ressalta ainda que durante a década de 90 por iniciativa dela e de Laís Aderne foi criado a área de Artes de Design no sistema de avaliação do governo na Secretaria de Educação Superior – SESU, visto que nem Artes nem Educação Física tinham áreas e critérios específicos na

época. Por isso, foi proposto primeiramente a área conjunta de Artes e Design com o intuito de marcar território para no futuro separá-las. Sendo assim, o representante para o Design na época foi Gustavo Bomfim. Neste sentido, o fato do Design estar na mesma área que as Artes contribuiu ainda mais para a ânsia de autonomia da área no Brasil que, ao invés de se constituir autônomo e forte, desenvolveu-se subserviente à CAPES e aos representantes mais focados em autonomia em relação às outras áreas.

Sendo assim pode-se afirmar que as lutas políticas travadas pelo ensino de arte abrem caminho para o estabelecimento do ensino do Design, por isso, negligenciar essa história consiste em negligenciar a própria história. Neste contexto, pode-se defender que o período de redemocratização e retomada do ensino das Artes, que culmina com a reafirmação da obrigatoriedade do ensino de Arte com a lei 9394 de 1996, também repercute no ensino do Design com a abertura de vários cursos.

A chegada, na década de 2000, deu-se com o processo democrático de certa forma mais maduro, que resultou na expansão do Ensino Superior no país, principalmente em virtude dos investimentos da era Lula (2003 a 2011) até o *impeachment* sofrido pela Presidente Dilma Rousseff. Apesar da expansão do ensino superior, o ensino do Design, de modo geral, ainda permanece sob a ânsia de autonomia acadêmica, mantendo-se obediente a CAPES e o MEC. Cabe salientar que durante este período foram adotadas no país as políticas de cotas que, além de mudar o perfil dos ingressos, mudou as ementas e as epistemologias de modo irrevogável. Com os pesquisadores negros, as mulheres e os LGBTQI+ a academia se tornou mais democrática, plural, diversa, engajada, igualitária, inteligente e decolonizada. A contribuição destes pesquisadores é indiscutível, inegável e apesar dos sucessivos ataques e das inúmeras demandas por realizar, a sua contribuição resiste.

Durante a era Lula, um projeto referente ao Design que merece ser destacado consiste nos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), uma proposta definitivamente pós-moderna visto que, permitiu a entrada de mais brasileiros na universidade pública, além de possibilitar por meio de uma entrada única o estudante decidir sua especificidade de formação dentro de um campo e, depois de experimentar e vivenciar as disciplinas durante o Bacharelado Interdisciplinar, decidir sua formação específica, conforme pode ser visto a seguir a partir de excerto do site do curso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design segue uma proposta que permite ao estudante uma adaptação e reorientação de seus interesses profissionais através de uma relação dinâmica de estudos que ocorrem entre o 1º e o 2º Ciclo estabelecidos do seguinte modo:

1º CICLO: Com duração de 3 anos, ao final dos quais o aluno obtém o título de Bacharel Interdisciplinar em Artes e Design.*(*)

No 1º Ciclo são oferecidas 250 vagas com duas entradas anuais de 125 alunos em cada semestre. Ao final desse ciclo o aluno recebe o Diploma de Bacharel Interdisciplinar em Artes e Design.

1º + 2º CICLO: Com duração de 4 anos e meio ao final dos quais o estudante obtém o título de Bacharel em Artes Visuais ou Bacharel em Cinema e Audiovisual ou Bacharel em Moda ou Bacharel em Design ou Licenciado em Artes Visuais.**

(**) No 2º Ciclo são oferecidas 50 vagas em cada modalidade (Bacharelados em Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Moda, Design e Licenciado em Artes Visuais), através de PROCESSO SELETIVO ANUAL realizado pelo IAD, totalizando as mesmas 250 vagas anuais dos alunos que ingressaram pelo vestibular no 1º Ciclo. Não existe reserva de vaga no 2º ciclo, o aluno ao se inscrever no processo seletivo, poderá listar a ordem de prioridade em 2ª ou 3ª opção caso não seja selecionado na 1ª opção.

Obs: o aluno só poderá ingressar nos bacharelados do 2º ciclo, após a conclusão do 1º ciclo (Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design).
<http://www.ufjf.br/biad/o-curso/> Acesso em:17/01/2020.

É importante salientar que além das disciplinas de formação geral obrigatórias e as optativas, que formavam pré-requisitos para a escolha e a entrada no segundo ciclo, os alunos contavam com disciplinas eletivas fora do departamento de Artes e Design configurando uma formação mais ampla e plural, de acordo com os interesses de cada aluno. Este formato ocorreu para engenharia, as artes entre outros cursos.

Apesar de outros BIs em Artes, como por exemplo o da Universidade do Recôncavo Baiano UFRB, a Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LIA), mesmo não tendo a formação específica em Design, serve de contraponto por ser um projeto bem-sucedido que possui boa receptividade na área, permanecendo aberto, apesar dos recentes ataques, o que demonstra que, apesar da falta de receptividade política e histórica para este tipo de propostas, é possível colocar em prática propostas pedagógicas pós-modernas influenciadas pela proposta integradora da Bauhaus, conforme pode ser visto adiante:

O projeto político pedagógico da LIA apresenta-se como uma proposta que, além de considerar as especificidades das diferentes linguagens artísticas, estimula o diálogo e a interação entre elas, além de propor diálogos interculturais nos quais saberes não acadêmicos e acadêmicos dialogam em paridade. Essa visada interdisciplinar e intercultural se direciona para a formação de docentes afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo e necessárias como modo a superar a fragmentação disciplinar, o automatismo perceptivo e toda sorte de preconceitos que impedem o convívio com as diferenças. Esse horizonte epistemológico sensível, interdisciplinar e intercultural arquitetado para a formação de docentes comprometidos com uma política cognitiva inclusiva, está em sintonia com a política da UFRB, principalmente no sentido de promover inclusão social e desenvolvimento local. <https://ufrb.edu.br/cecult/cursos-de-graduacao/licenciatura-interdisciplinar-em-artes> Acesso em: 17/01/2020.

Cito especificamente o BI em Artes e Design da UFJF, pois tive um breve contato, de um ano (2018-2019), com esta organização de Bacharelado Interdisciplinar e lá pude acompanhar as discussões e vivenciar o seu fechamento. O departamento em que trabalho sofreu na pele as contradições do MEC, que, com o passar dos anos e as diversas exigências para a validação do diploma do BI, fez com que a organização que permitia que cada aluno elegeisse disciplinas e construísse seu percurso de forma mais individual, ficasse cada vez com menos opções de escolha e a matriz curricular cada vez mais enrijecida. Cabe destacar que grande parte das alegações para o fechamento do curso iam quase que exclusivamente argumentado às dificuldades da aprovação do curso de Design e a obtenção de uma nota máxima, além da suposta dificuldade de abrir uma pós-graduação em Design com o curso sendo vinculado ao BI. Ou seja, quando um corpo docente carece de empoderamento, ele sucumbe às exigências do MEC, fechando o BI por conta própria, sem um suficiente respaldo científico para o seu encerramento.

Perante o exposto, se pode concluir que, mais uma vez, a tendência racionalista/funcionalista venceu no ensino do Design, mas, dessa vez, não foi por motivos de ditadura, mas em virtude da falta de receptividade à interdisciplinaridade deflagrando a permanência do modelo Ulmiano de ensino empregado de modo elitista no Brasil.

Sendo assim, Barbosa (2018) é categórica ao afirmar que: “As Artes nas Universidades só podem se desenvolver em condições democráticas”. Em sua retrospectiva ela cita Gilson Reis (2018) o qual salienta que a educação consiste em um alvo constante de golpes, começando com o primeiro Plano Nacional de 1937, sendo encerrado pelo Estado Novo. Depois, com o segundo de 1962, também sendo encerrado em 1964, até o golpe mais recente com Michel Temer, em 2016, no qual também acabou com o terceiro PNE por meio da Emenda Constitucional 95, a qual congelou os investimentos em educação por 20 anos. Além disso, medidas adotadas pelo MEC, como a saída das entidades de populares do Fórum Nacional de Educação e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a reforma trabalhista e a recente reforma de Previdência, fez com que mais uma vez a arte fosse cortada do Ensino Médio. Neste sentido, conforme dito anteriormente, o Design, pertencendo ao campo expandido da arte, também sofreu com o contexto de retrocesso com iniciativas, como a mencionada do BI, encerradas para novamente voltar à comodidade de um ensino tecnicista.

Além dos bacharelados interdisciplinares, outra modalidade de ensino do Design que cresceu exponencialmente nos últimos tempos foi o ensino à distância (EAD). Menciono isso porque também participei de um dos primeiros EAD de Design do país e, apesar da inegável democratização do acesso ao ensino superior, principalmente por meio de programas como o Programa Universidades para Todos (PROUNI), que misturou na sala de aula alunos oriundos de diversos estratos econômicos, penso que é um tema que merece pesquisas no tocante à qualidade da formação. Outra temática que merece pesquisa no mesmo quesito, consiste no ensino oferecido por Universidades Particulares, visto que ele possui uma relação instituição/

professor e professor/aluno diferente. Essa relação clássica muda, pois entra em cena um tipo de relação prestador de serviço/cliente que é adicionada à relação professor/aluno, sendo que o foco do ensino não é mais exclusivamente a qualidade de ensino e pesquisa, mas a geração de lucro. Isso vale tanto para o ensino presencial quanto para o EAD, conforme analisa Robertson (2012) a seguir.

(...) o lucro das empresas educacionais advenha de economias de escopo e escala voltados para a padronização, enquanto isso subestima as bases da competitividade que é dependente de inovação e criatividade; a consolidação e a expansão de atividades empresariais internacionais, que em troca subestimam a contribuição da educação para a coesão social em estados nacionais; pressões por flexibilidade no trabalho do professor, o que em troca gera diminuição do profissionalismo e aumento dos custos direcionados à vigilância e responsabilização dos professores; a transformação da educação em uma commodity, o que em troca gera debates em torno do caráter político e social do conhecimento e da educação; a administração da educação por meio de formas privadas (autoridade irresponsabilizável) versus a centralidade de alguma forma de democracia para garantir o contínuo poder e legitimidade do Estado. (ROBERTSON, 2012. p.299).

Neste sentido, as universidades particulares funcionam na economia neoliberal como franquias, abrindo polos em vários estados e cidades do país. Como a abertura de turmas nas universidades particulares atende à demanda dos alunos, elas acabam por formar a maioria dos profissionais na atualidade, inclusive os futuros professores de Design. Sendo assim, a falta de estudos que analisem a sua composição curricular, seus materiais didáticos, sua forma de avaliação, ou seja, a qualidade da formação como um todo, preocupa-me, principalmente pela falta de investimentos em pesquisa, pois nestas instituições ela é vista exclusivamente como um custo e uma exigência para a sua avaliação e não uma premissa fundamental para o ensino. Como não é objetivo do recorte analisar exclusivamente o ensino do Design no contexto de universidades particulares, saliento que este assunto merece ser analisado em estudos futuros, embora resulte deficitária uma análise que pretende pensar o ensino do Design na atualidade sem mencioná-los.

Cabe ressaltar que o intuito dessa reflexão não está em desqualificar as contribuições da escola de Ulm para o ensino do Design contribuindo para sedimentar preconceitos, mas salientar que história do ensino é vital para a construção de uma visão crítica da práxis, bem como para fomentar a emancipação da área de modo autônomo e decolonizado.

Colonização e Colonização das Subjetividades

É indubitável que a colonização teve efeitos perversos e realizou atrocidades, mas a conscientização destes fatos e um ensino que não romantiza a invasão e dá a devida magnitude ao genocídio de povos, à escravidão e aos saques diversos se deve aos esforços de pesquisadores dos estudos primeiramente pós-coloniais e, mais recentemente, decoloniais. Cabe ressaltar que houve uma mudança de terminologia com a retirada do prefixo pós, justamente para evidenciar que a colonização ainda exerce influência nas subjetividades das pessoas e, por consequência, na compreensão de nação e no posicionamento dos países colonizados. A contribuição destes estudos foi tamanha que a forma de ensino da história está sendo finalmente revista, sendo assim mudanças de paradigmas são inseridas como, por exemplo: “O Brasil não foi descoberto, mas invadido” (...) “o Brasil não tem 500 anos, ele tem a mesma idade da terra, mais de 500 anos se tem da invasão portuguesa (...)”. Neste sentido, todas as disciplinas nos mais variados temas começam a incluir a visão decolonial e incluir as perspectivas de povos tidos como minoritários perante a dominação eurocêntrica/masculina/branca/patriarcal/heterocisnormativa/machista/sexista.

Perante o até aqui apresentado, serão analisados a seguir os reflexos da mudança epistemológica decolonial para o ensino do Design, focando mais especificamente na colonização estética. Ana Mae Barbosa (1998) de modo pioneiro já advertia para o impacto da colonização para a imposição da estética da colônia no Brasil. Segundo a autora, foi a partir do trabalho dos jesuítas e da Missão Artística Francesa que a desvalorização da produção cultural dos povos originários e dos povos africanos que o domínio estético se impôs. Para o colonizador, a produção cultural autóctone e a produção cultural recém-chegada ao país pelos povos escravizados eram lidas exclusivamente pela égide do exotismo, visto que o preconceito e o narcisismo europeu os impedia de lerem as obras de acordo com a língua e a cultura em que foram elucubradas. Isso também se dava em virtude de serem as obras desprovidas de metais e pedras preciosas fazendo com que a interpretação fosse desvirtuada e regida apenas pela curiosidade despertada e pela raridade dos objetos e não pela qualidade da proposição estética e cultural. As restrições de qualquer tipo de produção pela colônia são refletidas na máxima: “ppp – pão, pau e pano” obrigando aos habitantes importarem praticamente tudo da Europa com intuito de maximizar os lucros e manter o poder.

Entra em cena, então, a Academia Imperial de Belas Artes. Seu objetivo não era promover a cultura local, mas dar prosseguimento ao domínio estético e ensinar os artistas a produzir de acordo com o cânone do poder. Além das aulas para a formação de artistas, segundo o cânone colonial, também tiveram cursos para domesticar o gosto da população, os cursos de apreciação. (BARBOSA,2008). Ainda segundo a pesquisadora, as poucas tentativas de independência estética como o estilo Barroco por exemplo, já reinterpretado pelos artistas no Brasil inclusive os escravizados, foi castrado agora pela Escola Nacional de Belas Artes impondo o estilo neoclássico e mantendo a obediência e a subserviência ao novo estilo europeu.

Consigne-se que a mudança epistemológica fomentada pelos estudos decoloniais pode ser entendida como um complemento interessante para a teoria foucaultiana (1979) no que tange a compreensão das estratégias adotadas pelos detentores do poder para a manutenção da sua hegemonia. Neste sentido, pode-se inferir porque o autor não incluiu em sua análise os reflexos da colonização, ou seja, em virtude do seu lugar de fala, de ser cidadão de um país colonizador. Além da perspectiva do colonizado, também se pode concluir que faltou em sua análise dos espaços de disciplina e dominação a casa, por exemplo, em virtude de ser homem. (VERDAN, 2019).

Além das explicações mencionadas, a psicanalista argentina Nora Merlin (2019) apresenta outros argumentos que aprofundam a compreensão a respeito da colonização estética. A pesquisadora explica de modo eloquente um dos principais, se não o mais profundo, estigma da colonização que implementa a colonização estética - a colonização das subjetividades. Para a autora, embora a colonização tenha acabado oficialmente, ela ainda permanece vigente em nível inconsciente, visto que a maioria das pessoas nas nações que sofreram as agruras da colonização apresentam um comportamento de obediência inconsciente. Sendo assim, para explicar a obediência inconsciente a pesquisadora fundamenta sua hipótese primeiramente no trabalho de Étienne de La Bóetie (1530-1563), no qual, em 1553 apresentou o livro “Discurso sobre a servidão voluntária”, questionando a naturalidade do poder monárquico e principalmente a relação de submissão do povo que, ao invés de ser livre, escolhe a servidão e naturaliza o assujeitamento de modo consciente. Este contexto absolutista segundo a autora supracitada deflagra, nos finais do século XVIII, movimentos revolucionários que questionam a submissão e poder real do rei, emergindo as democracias modernas imbuídas dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Nesta nova organização social as decisões são tomadas por meio de participação coletiva (mesmo que indireta), tendo representantes eleitos de modo legítimo. Diferente do contexto descrito por Bóetie atualmente, segundo Merlin (2019), não ocorre uma servidão consciente e voluntária às estruturas de poder, mas uma submissão inconsciente oriunda de uma manipulação psicopolítica invisível orquestrada a partir do declínio da democracia, da emergência do neoliberalismo e da paixão ao ódio e à ignorância.

Segundo a autora, a obediência inconsciente se instala nos imaginários de modo potente, em virtude dos meios de comunicação e através da cultura de massas que, por sua vez, difundem-se por meio das imagens que operam como modelos normatizantes do ideal do Eu. Isso gera uma forma de sentir comum estereotipada que impõe os valores do poder, gerando um totalitarismo comunicacional e semiótico que coloniza as subjetividades. (MERLIN, 2019).

Segundo Freud (1856-1939) em “Psicologia das Massas”, o mecanismo psicopolítico de controle das massas acontece em virtude do papel das imagens na cultura de massas que possui um poder hipnotizador, como espécie de hipnose coletiva que se instala por meio de três elementos: o líder, o objeto de amor e o hipnotizador. O que atribui para a eficácia dos três

elementos é a falta de crítica, a ignorância da população, o culto ao ódio e a obediência ao ideal, visto que, o objeto de amor ocupa o lugar do ideal do Eu por meio do mecanismo de identificação. O mecanismo de identificação por sua vez opera por meio do enfraquecimento do Eu, que fica domesticado, enfraquecido, fascinado, subserviente, inseguro deflagrando um superinvestimento libidinal no objeto de amor que instala o enamoramento que gera a servidão voluntária. (MERLIN, 2019).

De acordo com a psicanalista, neste contexto apresentado, o poder neoliberal enfraquece as democracias porque ele despolitiza o social por meio da obediência inconsciente, visto que as democracias neoliberais não cumprem mais a função de regular, limitar o poder, principalmente se opor à contração de poder, elas atualmente promovem o contrário, isto é, instigam o retorno do novo absolutismo, as corporações, conforme pode ser visto a seguir. As revoluções fizeram com que o poder, que durante o absolutismo era encarnado, tinha uma face, na modernidade não deixa de existir, embora seja ancorado no vazio, visto que quem o exerce são pessoas comuns de modo temporário, sem a chancela divina, conforme pode ser visto a seguir.

(...) a democracia inaugura a experiência de uma sociedade imprevisível e indeterminada a respeito do fundamento do poder, da lei, do saber e das relações sociais. O lugar aberto impede que existam certezas como referentes, tornando possível a crítica o questionamento permanente sobre o sistema de representações, a soberania e os sentidos comuns. A cultura de massa, modo social paradigmático do neoliberalismo é um sistema fechado, circular, que rechaça a impossibilidade e produz um todo uniforme, que em política se denomina totalitarismo. (tradução livre MERLIN, 2019. p.29).

Isso explica porque as pessoas na atualidade permanecem alienadas, já que, diferente da servidão voluntária o neoliberalismo promove uma escravidão pós-moderna, visto que o detentor do poder atualmente são as grandes corporações e os sistemas de comunicação. Esta conjectura faz com que as pessoas fiquem castradas, assujeitadas, uniformizadas, coisificadas, adestradas, disciplinadas, domesticadas, exploradas e oprimidas. Este estado de obediência inconsciente e subjetividade colonizada faz com que as pessoas não se importem com as consequências nefastas do neoliberalismo como a censura, a perseguição a opositores e detenções arbitrárias, o aumento do desemprego e da desigualdade social, a perda de direitos, o desmatamento ambiental, a dívida externa, as pedaladas fiscais, a diminuição do Estado, as privatizações, o aumento da dívida externa e a desindustrialização. (MERLIN, 2019).

Colonização das Subjetividades e Ensino do Design

Outros autores que corroboram com a colonização das subjetividades são Victor Kon (2019) e Ramón Cabrera (2019). Cabrera (2019) aponta além dos elementos que compõem a colonização das subjetividades analisados por Merlin (2019) o sentimento constante de atraso e inadequação que contribuem para embolar a criação autônoma e manter a subserviência. O autor explica que a colonização instalou estes sentimentos no imaginário social em virtude das novidades e toda a produção valorizada entendida como criativa, original e elegante era oriunda dos países colonizadores, por isso o sentimento constante de atraso, de insegurança, um certo complexo de inferioridade é presente até hoje de modo arquetípico nas subjetividades. Sendo assim, o pesquisador afirma que é imprescindível uma ressignificação a respeito do território, visto que o sentimento de inadequação advém da premissa colonizado que tudo o que seria de acordo, contemporâneo, atrativo não era pertencente ao território colonizado, mas oriundo da Europa, conforme Lacan (2008) explica “a exterioridade funda a interioridade”. Já Kon (2019), além de corroborar com as afirmações explicadas anteriormente, afirma que um dos principais antídotos para a colonização das subjetividades consiste no ensino de arte, conforme pode ser visto a seguir.

A educação pela arte prega que os seres humanos são educados em múltiplos espaços ao longo da vida, os quais a escola é somente um deles, que educar é adquirir conhecimento significativo: desenvolvendo todas nossas capacidades, adquirindo identidade, deixando em liberdade nossa criatividade, permanecendo fiéis aos mais primitivos valores humanos; participando de nossa comunidade, defendendo valores próprios e respeitando os alheios. Com arte, um faro que dá sentido aos nossos atos, aprendemos a ser melhores pessoas, a ter uma existência mais bela e transcendente (Tradução livre KON, 2019. p. 151).

De acordo com o excerto acima pode-se inferir que o ensino de arte é vital para a humanização das pessoas. Ela evita que o trabalho seja um mero exercício de função para ser um trabalho significativo e, quando as matrizes curriculares dos cursos de design passam a ser esvaziadas dos conteúdos artísticos e humanísticos se tornando quase que um desdobramento da engenharia, os projetos ficam esvaziados de criatividade. Além do esvaziamento das artes nos currículos de design, a arte sendo entendida somente como mecanismo de artifização (SANT’ANNA, 2017). Ou seja, como um mero recurso de estilização dos objetos e não como um campo reflexivo que pensa a estética, também repercute na qualidade dos projetos desenvolvidos e contribui para colonizar as subjetividades dos alunos. Lina Bo Bardi (1994), já na década de 1950 via a arte como um campo reflexivo, como plataforma primordial para pensar o design brasileiro e o desenvolvimento de linguagem autoral também em design, conforme pode ser visto adiante.

De acordo com Lina Bo Bardi (1994), não existe artesanato brasileiro, existe um pré-artesato. Isso em virtude do processo da colonização, que inibiu a produção cultural autônoma, e a industrialização galopante, que ocorreu aqui diferente do que na Europa, fazendo com que não houvesse tempo suficiente para reações de valorização do artesanal, como na Inglaterra, por exemplo. Cabe salientar que a autora não considera como artesanato a produção artística dos povos originários, por isso defende que o Brasil teve um pré-artesato, conforme pode ser visto a seguir:

Porque o artesanato como um corpo social nunca existiu no Brasil, o que existiu foi uma imigração rala de artesão ibéricos ou italianos e, no século XIX, manufaturas. O que existe é um pré-artesato doméstico esparso, artesanato nunca. O levantamento cultural do pré-artesato brasileiro poderia ter sido feito antes do país enveredar pelo caminho do capitalismo dependente, quando uma revolução democrático-burguesa ainda era possível. Neste caso as opções culturais no campo do Design Industrial, poderiam ter sido outras mais aderentes às necessidades reais do país (mesmo se pobres, bem mais pobres que as opções culturais da China e da Finlândia). O Brasil tinha chegado num “bívio”. Escolheu a **finesse** (BARDI, 1994. p. 12 e p. 13).

Neste sentido, a falta de conhecimento propriamente dito a respeito da cultura brasileira, principalmente a cultura dos povos originários e da cultura negra, junto com a falta de um artesanato maduro, contribui para a manutenção da colonização, repercutindo nos cursos de Design e no seu processo criativo. Sérgio Nesteriuk e Webbs Ings (2018), corroboram com o pensamento de Lina Bo Bardi (1994) e analisam o papel da academia para a manutenção de decolonização como pode ser observado a seguir:

No Brasil, os desafios assumem uma forma ligeiramente diferente. Acadêmicos confrontam uma tradição de erudição enraizada sob o signo da distinção social, da negligência das culturas que constituem a identidade da nação (especialmente das populações Indígenas e Africanas), da ruptura entre uma “visão utilitarista da prática” deslocada de um “caminho teórico reflexivo” - e vice-versa, e da incapacidade de estabelecer um pensamento verdadeiramente interdisciplinar. (NESTERIUK e INGS. 2018. p.2).

Sendo assim, a colonização das subjetividades impede a produção de um design autoral, repercutindo na formação profissional que ainda permanece colonizada, abrindo espaço para a consolidação da institucionalização da lógica de livre mercado *da e na* educação empregada pela economia neoliberal por meio do Banco Mundial, conforme será explicada a seguir.

O neoliberalismo orientando o ensino, muito em virtude da atuação do Banco Mundial, tem tido consequências negativas conforme aponta Robertson (2012) principalmente em virtude das privatizações, ou seja, do pagamento por serviços públicos nos quais se instala a relação entre gerenciamento e financiamento da educação. Este modelo é orientado exclusivamente através de rendimentos mensuráveis que, ao invés de atenuar a pobreza, faz o contrário, reforça a desigualdade social. O autor ao analisar os documentos Estratégia para o setor educacional de 1999 (Education sector strategy) (World Bank, 1999) e Estratégia 2020 para a Educação (Education strategy 2020) (WORLD BANK, 2011), utilizados pelo Banco Mundial para orientar suas ações, descortina as relações que orientaram a privatização do ensino principalmente por meio de parcerias público privadas as (PPPs) realizadas pelos empresários das políticas educacionais e a Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation – IFC) (o braço investidor do setor privado do BM).

Sendo assim, o projeto de livre mercado em relação à educação empreendido pelo BM fez com que a educação se tornasse uma “commodity à venda” (ROBERTSON, 2012. p.287). Isso, de acordo com o pesquisador, deturpou o sentido da educação que, no lugar de direito do cidadão, sendo, portanto, dever do Estado promover o auxílio, passa para um bem de consumo. Ou seja, uma oportunidade de mercado estando a cargo do Estado promover o comércio em que o estudante é o consumidor mediado pelos seus pais. Isso com o intuito das economias desenvolvidas implementarem um setor de serviços globalizados reduzindo o poder dos Estados de promover a educação para o papel de facilitar e regular a atuação dos empreendedores educacionais. (ROBERTSON, 2012). Segundo o pesquisador, os argumentos para a implantação do sistema descrito são:

(...) um setor privado maior estenderia oportunidades educacionais para estudantes mais pobres; financiamento privado expandiria o número de vagas disponíveis – especialmente nos níveis secundário e terciário –; os recursos públicos ficariam então liberados para os mais pobres; famílias passariam a ter escolhas além do setor público; o setor privado seria mais eficiente do que o setor público, enquanto a qualidade seria mantida a um custo unitário mais baixo; (...) (ROBERTSON, 2012. p.289).

O resultado disso, de modo geral foi a educação sendo transformada em um commodity altamente rentável. Tal fato foi orquestrado por iniciativas de diversos segmentos: grupos internacionais, grupos religiosos, grupos políticos (para a lavagem de dinheiro) entre outros, nos quais basicamente emprestavam dinheiro público para financiar seus investimentos e ofereciam uma educação barata e colonizada, com o grande diferencial de não ser “contaminada pela doutrina marxista das universidades públicas”, nas quais os professores não ensinam, mas doutrinam os estudantes

como o senso comum foi levado a acreditar. Esse panorama culminou em projetos como: “Escola Sem Partido”, por exemplo, e em uma cultura no senso comum que vê o professor público como uma pessoa que além de não trabalhar “mama nas tetas do estado” e a universidade como um espaço de “balbúrdia” (AGOSTINI, 2019) conforme declarações do atual ministro da educação. Acrescente-se a isso as declarações do ex-secretário nacional da cultura no qual cita as estratégias de propaganda do governo nazista, conforme pode ser observado a seguir em excerto retirado de reportagem do jornal Correio Braziliense (2020).

Alvim diz no vídeo que “a arte brasileira da próxima década será heróica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo – ou então não será nada”. (...) Na ocasião, ele falava para diretores de teatro. O trecho do discurso do ministro nazista está relatado no livro Joseph Goebbels: Uma biografia (Ed. Objetiva), escrito pelo historiador alemão Peter Longerich. Outra referência ao nazismo contida no vídeo postado por Alvim é a trilha sonora. A música de fundo é um trecho da ópera Lohengrin, de Richard Wagner, obra que Hitler afirmou, em sua autobiografia, ter sido decisiva em sua vida. Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/01/17/interna_politica,821115/secretario-da-cultura-cita-ministro-de-hitler-em-video-e-acaba-exonera.shtml Acesso em: 17/01/2020.

Apesar do secretário ter sido exonerado, as iniciativas de censura, comuns neste governo, infelizmente permanecem. Antes dessa declaração, também ocorreram inúmeros ataques à Agência Nacional do Cinema, a ANCINE, por exemplo, com o intuito de cercear a liberdade criativa dos artistas, pois suas produções são interpretadas por este governo antidemocrático como produções “exclusivas para as minorias e repletas de ideologia de gênero”. Não me espantaria, após estes inúmeros acontecimentos, sermos chamados de degenerados. Estes são exemplos da eficácia da colonização das subjetividades que, conforme explicado anteriormente por Merlin (2019), necessita principalmente de três elementos: ignorância, economia neoliberal e da cultura de ódio para instalar-se e manter o seu poder.

Cabe salientar que se entende o Design no campo expandido da Arte, sendo assim, ele é afetado pelo contexto político que ocorre na cultura e na educação, mesmo que não necessariamente no ensino superior como é o recorte do artigo. Por isso, se faz importante mencionar os fatos vistos e demonstrar como eles reverberam no contexto do ensino do Design. Essa repercussão pode se dar de diversas maneiras como:

- Na qualidade da formação do aluno que ingressa no curso de Design que, sem aula de artes no ensino médio, chega com pouco repertório cultura e crítico no curso;
- Na formação do público consumidor que, sem o repertório de aulas de arte, também fica com pouco repertório para consumir as criações das mais diversas áreas do Design;
- Na qualidade da formação dos professores de Design que, com a expansão dos cursos em universidades particulares, o EAD e a matriz curricular colonizada, possuem pouco repertório cultural e humanístico para a docência decolonizada na área e;
- Na formação dos cursos de Design que permanece colonizada, racionalista, elitista e subserviente às demandas neoliberais.

Fica evidente, então, como a colonização das subjetividades reflete na manutenção de políticas neoliberais que, por sua vez, instalam-se cada vez mais na educação. Segundo Robertson (2012):

Saint-Martin argumenta que não são apenas os mecanismos do neoliberalismo para a “boa governança” que contribuem para esse aumento; é também a abertura de alguns governos para esse tipo de especialidade (conhecimento econômico/contabilidade) e a permeabilidade do setor para com especialistas de fora (...). O termo “consultocracia” é usado para descrever o poder que têm os consultores ao informar o governo e assim moldar as políticas governamentais. (ROBERTSON, 2012. p. 298).

Além da consultocracia, outro elemento que contribui para colonizar as subjetividades e por sua vez, o ensino consiste no que a psicanalista Maria Rita Kehl (2018) chama de Bovarismo. De acordo com a autora, faz-se importante descortinar o processo de subjetivação brasileiro para compreender a história do nosso espaço social e simbólico. O termo bovarismo, segundo a pesquisadora, foi empregado de modo acadêmico primeiramente pelo filósofo e psicólogo Jules Gaultier, em 1892, sendo posteriormente adotado por vários psiquiatras. Gaultier tomou o termo emprestado de Gustave Flaubert, de sua personagem mais famosa Emma Bovary, do livro *Madame Bovary*. A tragédia de Emma pode ser explicada resumidamente por meio de sua ambição que por influência de romances, alimentou seu desejo tipi-

camente moderno de “tornar-se outra” (KEHL, 2018.p.21) diferente da provinciana pequeno burguesa que era, tudo através das únicas maneiras que uma mulher da época dispunha: da sua vida erótica e do pouco patrimônio do seu marido.

Sendo assim, pode-se inferir que o bovarismo, consiste em um mecanismo da psique no qual objetiva sintetizar, harmonizar as idealizações e imaginações de si mesmo com a realidade, ou seja, desenvolver uma personalidade. Ou ainda, “o poder conferido ao homem conceber-se diferente do que é” (GAULTIER, 1892. p.68. apud KEHL, 2018.p. 21). Neste sentido, a conquista do direito do ser humano constituir-se, trata-se de uma vitória moderna que apesar de benéfica em um primeiro momento, ela não evidência as condições materiais necessárias para esse processo fazendo com que os privilégios sejam ocultados e a meritocracia seja cultivada. Além disso, considero que o bovarismo também revela uma subjetividade colonizada, visto que, a inspiração para “tornar-se outro” advém de países colonizados conforme pode ser visto a seguir.

Nas sociedades de periferia do capitalismo, que se modernizaram tomando como referência às revoluções industrial e burguesa europeias sem, no entanto, realizar nem uma e nem outra, a relação com os ideais passa forçosamente pela fantasia de “tornar-se um outro”. Só que esse outro é, por definição, inatingível, na medida em que o momento histórico que favoreceu a modernização, a expansão e o enriquecimento dos impérios coloniais não se repetirá. O bovarismo dos países periféricos não favoreceu sua modernização; pelo contrário, sempre inibiu e obscureceu a busca de caminhos próprios, emancipatórios, capazes de resolver as contradições próprias de sua posição no cenário internacional – a começar pela dependência dos países ricos. Se a forma predominante do bovarismo brasileiro consiste em nos tornarmos sempre por não brasileiros (portugueses no século XVIII, ingleses ou franceses no XIX, norte-americanos no XX), (...) (KEHL, 2018. p. 31).

Neste sentido, o bovarismo de Kehl (2018) que explica a subjetividade brasileira entra em consonância ao raciocínio de Lina Bo Bardi (1994) para justificar a inexpressividade do Design Brasileiro. Ou seja, a falta de conhecimento sobre sua própria história, que repercute em um “ego cultural baixo” Barbosa (1998) que, por sua vez, interfere na segurança para elaborar uma linguagem autoral, assim como uma personalidade autônoma e cursos de Design que estimulem a criatividade dos alunos.

Considerações Finais

A partir de uma retrospectiva histórica do ensino do Design se pode inferir que o contexto político de golpes civis-militares interferiu significativamente para a implantação de cursos de Design de orientação bauhausiana, fazendo com que a maioria dos cursos de Design, seu corpo docente e os profissionais egressos permaneçam com a perspectiva ulmiana do Design o que, por sua vez, contribui para uma formação colonizada. Portanto, a partir das análises se pode concluir que a democracia é vital para o ensino do Design, parafraseando Barbosa (2018).

Além disso, faz-se urgente pesquisas que analisem o contexto do ensino em Universidades Particulares na modalidade presencial e à distância, visto que estas instituições são as que menos pesquisam e as que mais colocam profissionais no mercado. Outra emancipação que se faz urgente consiste na emancipação epistêmica, ou seja, é urgente a pesquisa e a entrada de referenciais decoloniais e de pesquisadores diversos dentro das ementas dos cursos de Design para que uma visão mais autônoma de Design possa ser construída a ponto de fomentar processos criativos voltados para construção de linguagem autoral e menos voltados para a cópia e o re-design que imperam na maioria dos projetos feitos no Brasil.

Por fim, se pode concluir que a potência que uma consciência histórica, uma formação decolonial e que a formação artística pode deflagrar em profissionais autorais, autônomos, conscientes do seu papel político e mercadológico é imensa. Por isso, estes quesitos são presentes no ensino de países colonizadores e isso explica as inúmeras tentativas de continuar colonizando a nossa educação por meio da economia neoliberal, que por sua vez, coloniza nossas subjetividades. Essas subjetividades colonizadas repercutem no nosso “ego cultural” Barbosa (1998), que permanece baixo em virtude da falta de conhecimento e valorização afetando nosso processo criativo que, de modo geral, carece de autoria.

1 Robertson (2012) em sua análise menciona ainda: “Há também um vasto crescimento de companhias globais da área de educação, variando entre consultores educacionais, como a Cambridge Education; organizações administrativas da educação (por exemplo, as charter schools em funcionamento nos Estados Unidos ou as “academias” no Reino Unido); corporações educacionais (...) e grandes conglomerados que possuem maioria em ações de “negócios da educação”, como a Apollo Global. (p.298)”.

Referências Bibliográficas

- AGOSTINI, Renata. **MEC Cortará verba de universidade por “balbúrdia” e já enquadra UnB, UFF e UFBA**. In: Estadão 30 de abril de 2019. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579> Acesso em: 20/01/2020.
- ALMEIDA, Adélia do Vale Araújo Cordeiro. **O metaprojeto aplicado a metodologias acadêmicas em design**. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) - Anhembi Morumbi, São Paulo, 2019.
- ANDRADE, Oswald de. **Obras Completas**. Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- AZAMBUJA, Renata. **Entre Poéticas e Políticas**. Brasília: Instituto Terceiro Setor, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 331-347, ago. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200331&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180048>
- _____. **Tópicos Utópicos**. C\Arte. Belo Horizonte: 1998.
- BARDI, Lina Bo. **Tempos de Grossura: O Design no Impasse**. Instituto Lina Bo Bardi, São Paulo, 1994.
- BARROS, Lilian Ried Miller. **A Cor no Processo Criativo: Um Estudo Sobre a Bauhaus e a Teoria de Goethe**. São Paulo: Senac, 2007.
- BRASILIENSE, Correio. **Secretário da Cultura cita ministro de Hitler em vídeo e acaba exonerado**. Correio Braziliense, Política: postado em 17/01/2020 07:32 / atualizado em 17/01/2020 15:47. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/01/17/interna_politica,821115/secretario-da-cultura-cita-ministro-de-hitler-em-video-e-acaba-exonera.shtml> Acesso em: 21/01/2020.
- CABRERA SALORT, Ramón. Saber olhar com olhos próprios (Uma escola necessária para evitar ideias fora de lugar). **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92912>>. Acesso em: 09 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92912>.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. Editora Blucher, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- KEHL, Maria Rita. **Bovarismo Brasileiro: ensaios**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- KON, Victor. Educación por el Arte vs. Colonización de la Subjetividad. **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92914>>. Acesso em: 09 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92914>.
- LACAN, J. **O mito individual do neurótico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MERLIN, Nora. **Mentir y colonizar: obediencia inconsciente en la subjetividad neoliberal**. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.
- NESTERIUK, Sérgio.; INGS, Webbs. New Thinking & Emerging Thoughts. **DAT Journal**, v. 3, n. 2, p. 1-8, 16 Nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.29147/dat.v3i2.84> Disponível em: <https://datjournal.anhembi.br/dat/article/view/84/72> Acesso em: 13/02/2020.
- PERES, José Roberto Pereira. **O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal: uma experiência modernista de formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) para o ensino secundário (1935-1939)**. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro: 2020.

REIS, G. A. **A educação como alvo histórico de golpes**. Carta Educação, 2 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opinioao/em-defesa-da-educacao-desenvolvimento-e-justica-social/>>. Acesso em: 22/01/2020.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em 21/01/2020.

SANT'ANNA. Affonso Romano de. **Artificalização: problemas e soluções**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

VERDAN, Carla Prado Vieira. **A Brasilidade Heterotópica do “Bem-Morar” Neoliberal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020**. Washington: The World Bank Group, 2011.

Recebido: 08 de janeiro de 2020.

Aprovado: 20 de fevereiro de 2020.