



**dat**  
DESIGN,  
ART AND  
TECHNOLOGY **journal**

v.5 n.2 2020

TEACHING  
OF DESIGN  
AND ART

ENSINO  
DO DESIGN  
E DA ARTE

ENSEÑANZA  
DE DISEÑO  
Y ARTE

v.5 n.2 2020

DESIGN,  
ART AND  
TECHNOLOGY **dat**  
**journal**

DATJournal é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores. Todo o material incluído nesta revista tem a autorização expressa dos autores ou de seus representantes legais.

**ISSN: 2526-1789**



**Universidade  
Anhembi Morumbi**  
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES\*



**LAUREATE**  
INTERNATIONAL  
UNIVERSITIES\*

**Universidade  
Anhembi Morumbi**

Paolo Roberto Inglese Tommasini | Reitor

Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Design

Sérgio Nesteriuk | Coordenador

**DATJournal**

Editores

Gilberto Prado, Sérgio Nesteriuk

Editores Convidados desta Edição

Ana Mae Barbosa, Claudia Alquezar Facca

Conselho Editorial

Ana Mae Barbosa | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Andréa Catrópa | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Cláudio Lima Ferreira | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) [Brasil]  
Cláudio Magalhães | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) [Brasil]  
Cristiane Mesquita | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Emilio Martinez | Universitat Politècnica de València [Espanha]  
Fabio Gonçalves Teixeira | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) [Brasil]  
Fabrizio Poltronieri | Institute of Creative Technologies | De Montfort University [Inglaterra]  
Felipe Campelo Xavier da Costa | Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS) [Brasil]  
François Soulages | Université Paris 8 [França]  
Gisela Beluzzo de Campos | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Giselle Díaz Merino | Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) [Brasil]  
Haroldo Gallo | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) [Brasil]  
João Sobral | Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) [Brasil]  
Karen O'Rourke | Université Jean Monnet [França]  
Luisa Paraguai Donati | Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC - Campinas) [Brasil]  
Maria Ledesma | Universidad de Buenos Aires [Argentina]  
Mirtes Marins | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Milton Sogabe | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Monica Tavares | Universidade de São Paulo (USP) [Brasil]  
Paulo Bernardino Bastos | Universidade de Aveiro [Portugal]  
Paula Landim | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Campus Bauru [Brasil]  
Priscila Arantes | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Rachel Zuanon | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) [Brasil]  
Rosangella Leote | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) [Brasil]  
Sara Diamond | Ontario College of Art & Design (OCAD University) [Canadá]  
Sebastiana Lana | Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) [Brasil]  
Suzete Venturrelli | Universidade Anhembi Morumbi [Brasil]  
Simone Osthoff | Pennsylvania State University [Estados Unidos]  
Virginia Tiradentes | Universidade de Brasília (UnB) [Brasil]  
Washington Lessa | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) [Brasil]  
Welby Ings | Auckland University of Technology [Nova Zelândia]

Capa

foto disponível em: <https://1freewallpapers.com/building-architecture-sky-facade-windows-bottom-view>

Design

Andréa Graciano

Biblioteca UAM

Marli Cacciator

Walkiria S. Cascardo

Secretaria PPG

Antonia Costa

Lepidus Tecnologia

Rebeca Caeiro

# Sumário

## **1** Editorial: Ensino do Design e da Arte

Ana Mae Barbosa e Claudia Facca

### **Ensino do Design**

## **7** Fenomenologia do design contemporâneo

Dijon de Moraes

## **25** Linguagem contemporânea: teorias e práticas

Cristina Portugal

## **39** Responsabilidade social e educação em design: autonomia frente à complexidade dos fenômenos humanos na contemporaneidade

Caroline de Cerqueira Medeiros, Marisa Cobbe Maass

## **53** O Ensino de Design no Brasil: Formação das Escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE

Miriam Therezinha Lona, Ana Mae Barbosa

## **76** Histórias do Ensino de Design

Mônica Moura

## **103** A criação do IADÊ, Instituto de Arte e Decoração - 1959

Auresnede Pires Stephan

## **129** Compartilhe a mesa. Design centrado nas pessoas para recursos educacionais em museus

Nayeli Zepeda Arias

## **140** Interfaces gráficas para dispositivos móveis na educação a distância (EAD)

Fabiana Lemos da Silva, Milton Sogabe

## **155** O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma análise de cenários e uma proposta projetual e interdisciplinar para o Brasil

Anelise Zimmermann, Solange Galvão Coutinho

## **174** Análise gráfica de resultados de projetos desenvolvidos por alunos em um curso técnico de design gráfico em São Paulo

Maria Beatriz Saraiva Dinelli, Luís Cláudio Portugal do Nascimento

# Sumário

**188** Relações educacionais entre o Design e a Engenharia:  
um panorama nacional e internacional

Claudia Alquezar Facca, Ana Mae Barbosa, Jorge Lino Alves

## Ensino da Arte

**222** O espetáculo da cultura visual

Charles Garoian, Yvonne Gaudelius

**239** Ligue os pontos. “Livros para colorir”, erradicar seu uso nas  
escolas: um projeto de A/r/tografia Visual

Clara Deguines Guillem, Ricardo Marin Viadel

**251** A fotografia artística como referência para a visualização  
do espaço escolar

Jaime Mena de Torres

**267** Manual Anarquista de Preparação Artística

Luis Camnitzer

**275** A incursão da linguagem administrativa na educação dos artistas

James Elkins

## Design Estendido: da interculturalidade à tecnologia

**282** A influência da arquitetura na moda brasileira e portuguesa

Liana Miranda Chaves

**313** Taxonomia dos tipos de tendências: uma proposta concisa

Amanda Queiroz Campos

**329** A Metamorfose da Cultura

Emanuel Dimas de Melo Pimenta

**345** Lugares da memória na obra de Ayrson Heráclito

Marcelo Refael de Carvalho e Mirtes Marins de Oliveira

**355** Design e resistência: bordados nos bastidores do  
Coletivo Linhas de Sampa

Fernanda do Nascimento Cintra e Cristiane Mesquita

# Summary

## **3 Editorial: Teaching of Design and Art**

Ana Mae Barbosa e Claudia Facca

### **Teaching of Design**

## **7 Phenomenology of contemporary design**

Dijon de Moraes

## **25 Contemporary language: theories and practices**

Cristina Portugal

## **39 Social responsibility and design education: autonomy in the face of the complexity of contemporary human phenomena**

Caroline de Cerqueira Medeiros, Marisa Cobbe Maass

**53**

## **Design Teaching in Brazil: Training of Schools, National Curriculum Guidelines and ENADE**

Miriam Therezinha Lona, Ana Mae Barbosa

## **76 Design Teaching Stories**

Mônica Moura

## **103 The foundation of IADÊ, Institute of Art and Decoration– 1959**

Auresnede Pires Stephan

## **129 Sharing the table. Human-centered design for museum education resources**

Nayeli Zepeda Arias

## **140 Graphic Interfaces for Mobile Devices in E-Learning**

Fabiana Lemos da Silva, Milton Sogabe

## **155 Teaching drawing in Graphic Design: an analysis of scenarios and a proposal for Brazil based on the design process and an interdisciplinary approach**

Anelise Zimmermann, Solange Galvão Coutinho

## **174 Graphic analysis of results of projects developed by students in a graphic design technical course in São Paulo**

Maria Beatriz Saraiva Dinelli, Luís Cláudio Portugal do Nascimento

# Summary

**188** Educational relations between Design and Engineering:  
a national and international panorama

Claudia Alquezar Facca, Ana Mae Barbosa, Jorge Lino Alves

## Teaching of Art

**222** The spectacle of visual culture

Charles Garoian, Yvonne Gaudelius

**239** Connect the dots. Coloring books eradicating their use in schools:  
a Visual A/r/tography Project

Clara Deguines Guillem, Ricardo Marin Viadel

**251** Art photography as a reference in the viewing of educational spaces

Jaime Mena de Torres

## Anarchist Manual of Artistic Preparation

**267** Luis Camnitzer

The incursion of administrative language into the education  
of artists

**275** James Elkins

## Extended Design: from interculturality to technology

**282** The influence of architecture in brasilian and portuguese fashion

Liana Miranda Chaves

**313** Taxonomy of trends' types: a concise proposal

Amanda Queiroz Campos

**329** The Metamorphosis of Culture

Emanuel Dimas de Melo Pimenta

**345** Places of memory in the work of Ayrson Heráclito

Marcelo Refael de Carvalho e Mirtes Marins de Oliveira

**355** Design and resistance: embroidery on the frames of Linhas de  
Sampa Collective

Fernanda do Nascimento Cintra e Cristiane Mesquita

# Sumario

## **5** Editorial: Enseñanza de Diseño y Arte

Ana Mae Barbosa e Claudia Facca

### **Enseñanza del Diseño**

## **7** Fenomenología del diseño contemporáneo

Dijon de Moraes

## **25** Lenguaje contemporáneo: teorías y prácticas

Cristina Portugal

## **39** Responsabilidad social y educación en diseño: autonomía frente a la complejidad de los fenómenos humanos contemporáneos

Caroline de Cerqueira Medeiros, Marisa Cobbe Maass

## **53** Enseñanza de Diseño en Brasil: Formación de Escuelas, Normas Nacionales de Curriculum y ENADE

Miriam Therezinha Lona, Ana Mae Barbosa

## **76** Historias de Enseñanza del Diseño

Mônica Moura

## **103** La creación del IADÊ, Instituto de Arte y Decoración – 1959

Auresnede Pires Stephan

## **129** Compartir la mesa. Diseño centrado en personas para recursos museográficos educativos

Nayeli Zepeda Arias

## **140** Interfaces Gráficas para Dispositivos Móviles en Educación a Distancia (EAD)

Fabiana Lemos da Silva, Milton Sogabe

## **155** La enseñanza del dibujo en la formación en Diseño Gráfico: un análisis de escenarios y una propuesta proyectual e interdisciplinaria para Brasil

Anelise Zimmermann, Solange Galvão Coutinho

## **174** Análisis gráfico de resultados de proyectos desarrollados por alumnos en un curso técnico de diseño gráfico en São Paulo

María Beatriz Saraiva Dinelli, Luís Cláudio Portugal do Nascimento

# Sumario

**188** Relaciones educativas entre Diseño e Ingeniería:  
un panorama nacional e internacional

Claudia Alquezar Facca, Ana Mae Barbosa, Jorge Lino Alves

## Enseñanza del Arte

**222** El espectáculo de cultura visual

Charles Garoian, Yvonne Gaudelius

**239** Sigue la línea. Cuadernos de 'Pinta y Colorea' para acabar con ellos  
en la escuela: un proyecto de A/r/tografía Visual

Clara Deguines Guillem, Ricardo Marin Viadel

**251** La fotografía artística como referente en la visualización del espacio  
escolar

Jaime Mena de Torres

**267** Manual Anarquista de Preparación Artística

Luis Camnitzer

**275** La incursión del lenguaje administrativo en la educación  
de los artistas

James Elkins

## Diseño extendido: de la interculturalidad a la tecnología

**282** La influencia de la arquitectura en la moda brasileña y portuguesa

Liana Miranda Chaves

**313** Taxonomía de los tipos de tendencias: una propuesta concisa

Amanda Queiroz Campos

**329** La Metamorfosis de la Cultura

Emanuel Dimas de Melo Pimenta

**345** Lugares de memoria en la obra de Ayrson Heráclito

Marcelo Refael de Carvalho e Mirtes Marins de Oliveira

**355** Diseño y resistencia: bordado en los bastidores del Colectivo  
Linhas de Sampa

Fernanda do Nascimento Cintra e Cristiane Mesquita

A disputa entre Design e Arte é histórica. Consideramos as múltiplas oposições entre Design e Arte como uma espécie de jogo de armar que opera mais com a complementariedade do que com as diferenças.

Se o conceito de Arte anterior às formulações teóricas do Design é múltiplo e dicotômico, variando de acordo com o tempo, espaço e emissor por que o de Design não seria se ambos Arte e Design tratam da criação humana? Se para Kant em 1790 a Arte significava sensualidade (Crítica do Julgamento) oposta ao belo, para Schiller (1793) sua função era formar o “*beautiful soul*” do perfeito cidadão. Nos novos tempos, o Design pode ser considerado, então, uma nova arte liberal da cultura tecnológica<sup>1</sup>.

São numerosas as oposições que confrontam estas duas áreas das quais tratamos neste dossiê, tais como: considerar o Design a esfera do prático e o usável e a Arte como a esfera da cidadania e do sublime; a oposição entre razão e sentimento; entre o objeto e o sujeito; entre a auto expressão e o mercado; entre o trabalho e o jogo; entre a heteronomia e a autonomia. Muitas destas oposições foram derogadas pela POP Arte, pela estetização, pela customização, pela artificação, pelos “*duchampions*”. O mercado dominou ambas as áreas e a Arte e o Design estão prontos para transformar nossas vidas.

Ao considerar o ensino do Design e da Arte há duas ordens que são apresentadas também como dicotômicas, mas que se complementam criativamente. Uma é a ideia de que a Arte é centrada no desejo do ser humano e o Design é centrado em suprir a falta do que os outros desejam.

Se aliarmos a esta ordem outra que pode ser considerada também complementar, a ideia de que Arte é vida e Design, vida com Arte, teremos duas razões imperiosas para recuperar uma intimidade sem hierarquização entre o Ensino da Arte e do Design: a melhoria de qualidade de vida para o indivíduo e a sociedade.

As Pedagogias do Design e da Arte não são separadas por um abismo. Não há uma linha territorial definida entre elas mas como diz Jan Jagodzinski<sup>2</sup> uma membrana fina, onde uma negociação entre eles acontece.

A História do Ensino do Design e da Arte nos advertiu para organizarmos os textos em três partes, a primeira sobre o Ensino do Design, a segunda sobre o Ensino da Arte e a terceira sobre um Design estendido, indo da interculturalidade à tecnologia.

Aos leitores e leitoras oferecemos a oportunidade de comparações e integrações ou até de novas dicotomias embora tenhamos tentado questionar as oposições.

Agradecemos a generosidade dos colaboradores.

*Ana Mae Barbosa,  
Claudia Facca*

<sup>1</sup>BUCHANAN, R. Wicked Problems in Design Thinking. Design Issues, 8, n. n.2, Spring 1992. 5-21. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1511637>. Acesso em: 12 outubro 2019.

<sup>2</sup>JAGODZINSKI, Jan. Desiring Lines: The Pedagogical Responsibility of Art & Design at the End of the World in The International Encyclopedia of Art and Design Education, Richard Hickman (General Editor), John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, and Nigel Meager (Volume Editors). © 2019 JohnWiley & Sons, Inc. Published 2019 by JohnWiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978061.ead065.

## Editorial

Ensino do Design e da Arte

### Homenagem a Arthur Efland

Cabe bem aqui, em um número do DATJournal dedicado ao ensino do Design e da Arte, homenagear Arthur Efland, meu amigo e grande intelectual, que foi pesquisador sobre a História do Ensino da Arte, com algumas pesquisas sobre História do Design.

Arthur Efland (1929)<sup>3</sup> morreu em Ohio (Estados Unidos) no dia 11 de abril de 2020, com 90 anos de lucidez dedicados à Arte-Educação.

Na década de 70, um de seus artigos sobre a Arte Escolar chamou a atenção para o fato de que a chamada Educação Artística nas Escolas não tinha nada a ver com o mundo da Arte, eram meros exercícios escolares. Sua crítica abriu espaço para o pós-modernismo em Arte-Educação facilitando a entrada das imagens da Arte das salas de aula do jardim da infância aos ateliês nas Universidades. Antes, reinava a esquizofrenia na formação dos artistas: a dicotomia entre a prática e a teoria. Nas décadas seguintes publicou muito, mas dois livros mudaram o status da Arte na Educação e na História de seu ensino: um sobre Arte e Cognição e outro sobre História do Ensino da Arte, com interessantes descobertas sobre a História do Ensino do Design.

Eu era uma leitora ávida dos textos de Arthur Efland desde que fiz meu Doutorado na Universidade de Boston nos Estados Unidos, e me apaixonei pela História do Ensino da Arte. Ele se transformou em um de meus heróis intelectuais. Meus professores tentavam me convencer a abandonar a pesquisa histórica com a desculpa de que eu tinha talento para metodologias de ensino. Naquela época, História do Ensino da Arte era um assunto relegado ao esquecimento, sem importância e quase sem público leitor.

Ele deu prestígio aos estudos históricos de Art-Education nos Estados Unidos. Depois, quando o conheci pessoalmente, minha admiração aumentou muito. Além de me estimular para continuar minhas pesquisas históricas descobri logo que era um ser humano extraordinário. Percebia rapidamente as qualidades das pessoas e procurava se comunicar e ressaltar essas qualidades em vez de nos classificar pelos defeitos. Era um historiador com paciência histórica em relação a seus alunos, esperava que se desenvolvessem e, se precisava criticar algo, o fazia de maneira suave, às vezes um pouco irônica, mas sempre dialogal.



Fonte Fotografia de Dra. Mary Stockroki (São Paulo, 1998)

Arthur e Jenny receberam a mim e minha família como se fossemos de sua própria família, quando fui professora da The Ohio State University. Eles procuraram satisfazer minha sede de conhecer as instituições culturais próximas e não posso esquecer a magnífica experiência que me proporcionaram ao me levarem a ver uma exposição didática de uma obra de Frida Kahlo no Museu de Arte da Universidade de Miami. Vi o que considero um milagre museográfico: uma única obra (o autorretrato de Frida Kahlo como veado) alimentando uma exposição que capturava os sentidos e era profundamente significativa.

Arthur esteve duas vezes no Brasil, a meu convite, para o I Congresso sobre História do Ensino da Arte 1984 na ECA/USP e como professor do curso que inaugurou o SESC Vila Mariana em 1998, “A Compreensão e o Prazer da Arte”.

Se quiserem conhecer seus textos comecem com o intitulado “Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno”, em GUINSBURG, J e BARBOSA, Ana Mae (orgs.). O pós-modernismo. SP: Editora Perspectiva, 2008, pág. 173 a 188.

Arthur Efland conquistou para a História do Ensino da Arte e do Design um lugar de respeito entre as áreas de conhecimento.

Não existe conhecimento respeitável sem História.

*Ana Mae Barbosa*

<sup>3</sup> SCHOEDINGER. Arthur Efland. Disponível em <https://www.schoedinger.com/obituaries/Arthur-Efland/#/TributeWall>. Acesso em 30 de abril de 2020.

*The dispute between Design and Art is historic. We consider the multiple oppositions between Design and Art as a kind of arming game that operates more with complementarity than with differences.*

*If the concept of Art prior to the theoretical formulations of Design is multiple and dichotomous, varying according to time, space and emitter why would design not be if both Art and Design deal with human creation? If for Kant in 1790 Art meant sensuality (Critique of Judgment) opposite to beauty, for Schiller (1793) his function was to form the “beautiful soul” of the perfect citizen. In the new times, design can then be considered a new liberal art of technological culture<sup>1</sup>.*

*There are numerous oppositions that confront these two areas of which we deal in this dossier, such as: to consider Design the sphere of the practical and the usable and art as the sphere of citizenship and the sublime; the opposition between reason and feeling; between the object and the subject; between self-expression and the market; between work and play; between heteronomy and autonomy. Many of these oppositions were derogated from POP Art, by aestheticization, by customization, by artification, by the “Duchampianos”. The market has dominated both areas and Art and Design are ready to transform our lives.*

*When considering the teaching of Design and Art there are two, orders that are also presented as dichotomous, but which complement each other creatively. One is the idea that Art is centered on the desire of the human being and Design is centered on filling the lack of what others desire.*

*If we combine to this other order that can also be considered complementary, the idea that Art is life and Design, life with Art, we will have two compelling reasons to recover an intimacy without hierarchy between the Teaching of Art and Design: the improvement of quality of life for the individual and society.*

*The Pedagogies of Design and Art are not separated by an abyss. There is no defined territorial line between them but, as Jan Jagodzinski<sup>2</sup> says, a thin membrane, where a negotiation between them takes place.*

*The teaching of Design and Art history warned us to organize the texts in three parts, the first based on the Teaching of Design, the second, on the Teaching of Art and the third, on an Extended Design, going from interculturality to technology.*

*For the readers we offer the opportunity for comparisons and integrations or even new dichotomies although we have tried to question the oppositions.*

*We appreciate the generosity of the collaborators.*

**Ana Mae Barbosa,  
Claudia Facca**

<sup>1</sup> BUCHANAN, R. Wicked Problems in Design Thinking. Design Issues, 8, n. n.2, Spring 1992. 5-21. Available in: <http://www.jstor.org/stable/1511637>. Accessed on: October 12th 2019.

<sup>2</sup> JAGODZINSKI, Jan. Desiring Lines: The Pedagogical Responsibility of Art & Design at the End of the World in The International Encyclopedia of Art and Design Education, Richard Hickman (General Editor), John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, and Nigel Meager (Volume Editors). © 2019 JohnWiley & Sons, Inc. Published 2019 by JohnWiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978061.ead065.

## Editorial

Teaching of Design and Art

### Tribute to Arthur Efland

*It is right here, in a DATjournal issue dedicated to the teaching of Design and Art, to honor Arthur Efland, my friend and great intellectual, who was a researcher on the History of Art Teaching, with some research on The History of Design.*

*Arthur Efland (1929)<sup>3</sup> died in Ohio (United States) on April 11, 2020, with 90 years of lucidity dedicated to Art-Education.*

*In the 1970s, one of his articles based on School Art drew attention to the fact that the so-called Art Education in Schools had nothing to do with the art world, they were mere school exercises. His critique making room for postmodernism in Art-Education facilitating the entry of art images from kindergarten classrooms to workshops in universities. Previously, schizophrenia reigned in the formation of artists: the dichotomy between practice and theory. In the following decades he published a lot, but two books changed the status of Art in Education and the History of its teaching: one on Art and Cognition and the other on The History of Art Teaching, with interesting discoveries about the History of Design Teaching.*

*I've been an avid reader of Arthur Efland's texts since I did my PhD at Boston University in the United States and fell in love with the History of Art Teaching. He turned into one of my intellectual heroes. My teachers were trying to convince me to abandon historical research with the excuse that I had a talent for teaching methodologies. At that time, History of Art Teaching was a subject relegated to oblivion, unimportant and almost without a reading public.*

*He gave prestige to the historical studies of Art-Education in the United States. Then, when I met him in person, my admiration greatly increased. In addition to encouraging me to continue my historical research I soon discovered that he was an extraordinary human being. He quickly perceived people's qualities and sought to communicate and highlight those qualities instead of classifying us by defects. He was a historian with historical patience towards his students, hoped that they would develop and, if he needed to criticize something, he did it in a soft way, sometimes a little ironic, but always dialogal.*



Fonte Photo by Dr. Mary Stockroki (São Paulo, 1998)

*Arthur e Jenny received me and my family as if it were his own family, when I was a teacher at The Ohio State University. They helped satisfy my thirst to meet the nearby cultural institutions and I can't forget the magnificent experience they provided me when they take me to see a didactic exhibition of a work by Frida Kahlo at the Museum of Art at the University of Miami. I saw what I consider a museographic miracle: a single work (Frida Kahlo's self-portrait as a deer) feeding an exhibition that captured the senses and was deeply significant.*

*Arthur was twice in Brazil, at my invitation, for the 1st Congress on The History of Art Teaching 1984 at ECA/USP and as a teacher of the course that inaugurated SESC Vila Mariana in 1998, "The Understanding and Pleasure of Art".*

*If you want to know your texts start with the entitled "Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno", in GUINSBURG, J e BARBOSA, Ana Mae (orgs.). O pós-modernismo. SP: Editora Perspectiva, 2008, p. 173- 188.*

*Arthur Efland has earned for the History of Art and Design Teaching a place of respect between the areas of knowledge.*

*There is no respectable knowledge without history.*

Ana Mae Barbosa

<sup>3</sup> SCHOEDINGER. Arthur Efland. Available in: <https://www.schoedinger.com/obituaries/Arthur-Efland/#/> TributeWall. Accessed on: April 30th 2020.

*La disputa entre Diseño y Arte es histórica. Consideramos las múltiples oposiciones entre Diseño y Arte como una especie de juego de armado que funciona más con complementariedad que con diferencias.*

*Si el concepto de Arte anterior a las formulaciones teóricas del Diseño es múltiple y dicotómico, variando según el tiempo, el espacio y el emisor, ¿por qué el diseño no sería si tanto el Arte como el Diseño se ocupan de la creación humana? Si para Kant en 1790 Arte significaba sensualidad (Crítica del Juicio) opuesto a la belleza, para Schiller (1793) su función era formar el “alma hermosa” del ciudadano perfecto. En los nuevos tiempos, el diseño puede considerarse un nuevo arte liberal de la cultura tecnológica<sup>1</sup>.*

*Hay muchas oposiciones que se enfrentan a estas dos áreas de las que nos ocupamos en este expediente, como: considerar el Diseño como la esfera de lo práctico y lo útil y el arte como la esfera de la ciudadanía y lo sublime; una oposición entre la razón y el sentimiento; entre el objeto y el sujeto; entre la autoexpresión y el mercado; entre el trabajo y el juego; entre la heteronomía y la autonomía. Muchas de estas oposiciones fueron derogadas de POP Arte, por la estetización, por la personalización, por la artificación, por los “Duchampianos”. El mercado ha dominado ambas áreas y el arte y el diseño están listos para transformar nuestras vidas.*

*Al considerar la enseñanza de Diseño y Arte hay dos órdenes que también se presentan como dicotómicas, pero que se complementan creativamente. Una es la idea de que el Arte se centra en el deseo del ser humano y el Diseño se centra en llenar la falta de lo que otros desean.*

*Si nos combinamos con este otro orden que se puede considerar también complementario, la idea de que el Arte es vida y Diseño, vida con Arte, tendremos dos razones convincentes para recuperar una intimidad sin jerarquía entre la Enseñanza del Arte y el Diseño: la mejora de la calidad de vida para el individuo y la sociedad.*

*Las Pedagogías del Diseño y el Arte no están separadas por un abismo. No hay una línea territorial definida entre ellos, pero como dice Jan Jagodzinski<sup>2</sup> una membrana delgada, donde se lleva a cabo una negociación entre ellos.*

*La Historia de la Enseñanza del Diseño y el Arte nos advirtió que organizaremos los textos en tres partes, la primera sobre la Enseñanza del Diseño, la segunda sobre la Enseñanza del Arte y la tercera sobre un Diseño extendido, pasando de la interculturalidad a la tecnología.*

*Ofrecemos a los lectores la oportunidad de comparaciones e integraciones o incluso nuevas dicotomías, aunque hemos tratado de desafiar a las oposiciones.*

*Agradecemos la generosidad de los colaboradores.*

**Ana Mae Barbosa,  
Claudia Facca**

<sup>1</sup> BUCHANAN, R. Wicked Problems in Design Thinking. En: Design Issues, 8, n. 2, Spring 1992. 5-21. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1511637>. Consultado en: 12 octubre 2019.

<sup>2</sup> JAGODZINSKI, Jan. Desiring Lines: The Pedagogical Responsibility of Art & Design at the End of the World en: The International Encyclopedia of Art and Design Education, Richard Hickman (General Editor), John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, and Nigel Meager (Volume Editors). © 2019 John Wiley & Sons, Inc. Published 2019 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978061.ead065.

## Editorial

Enseñanza de Diseño y Arte

### Homenaje a Arthur Efland

*Es justo aquí, en un número del DATJournal dedicado a la enseñanza del Diseño y el Arte, para honrar a Arthur Efland, mi amigo e gran intelectual, que fue un investigador en la Historia de la Enseñanza del Arte, con algunas investigaciones sobre la Historia del Diseño.*

*Arthur Efland (1929)<sup>3</sup> murió en Ohio (Estados Unidos) en el 11 de abril de 2020, con 90 años de lucidez dedicados a la Arte-Educación.*

*En la década de 1970, uno de sus artículos sobre Arte Escolar llamó la atención sobre el hecho de que la llamada Educación Artística en las Escuelas no tenía nada que ver con el mundo del arte, eran meros ejercicios escolares. Su crítica hizo espacio para el posmodernismo en el Arte-Educación facilitando la entrada de imágenes de arte desde aulas de jardín de infantes hasta talleres en universidades. Anteriormente, la esquizofrenia reinaba en la formación de artistas: la dicotomía entre la práctica y la teoría. En las décadas siguientes publicó mucho, pero dos libros cambiaron el estatus de Arte en la Educación y la Historia de su enseñanza: uno sobre Arte y Cognición y el otro sobre La Historia de la Enseñanza del Arte, con interesantes descubrimientos sobre la Historia de la Enseñanza del Diseño.*

*He sido un ávido lector de los textos de Arthur Efland desde que hice mi doctorado en la Universidad de Boston en los Estados Unidos, y me enamoré de la Historia de la Enseñanza del Arte. Se convirtió en uno de mis héroes intelectuales. Mis maestros trataban de convencerme de abandonar la investigación histórica con la excusa de que tenía talento para enseñar metodologías. En ese momento, Historia de la Enseñanza del Arte era un tema relegado al olvido, sin importancia y casi sin un público lector.*

*Dio prestigio a los estudios de arte y educación histórica en los Estados Unidos. Entonces, cuando lo conocí en persona, mi admiración aumentó mucho. Además de animarme a continuar mi investigación histórica, pronto descubrí que era un ser humano extraordinario. Rápidamente percibió las cualidades de las personas y trató de comunicar y resaltar esas cualidades en lugar de clasificarlos por defectos. Era un historiador con paciencia histórica hacia sus estudiantes, esperaba que se desarrollaran y, si necesitaba criticar algo, lo hizo de una manera suave, a veces un poco irónica, pero siempre dialogante.*



Fonte Foto por Dra. Mary Stockroki (São Paulo, 1998)

*Arthur y Jenny nos dieron la bienvenida a mí y a mi familia como si fuéramos de su propia familia cuando yo era profesor en la Universidad Estatal de Ohio. Buscaban saciar mi sed de conocer las instituciones culturales cercanas y no puedo olvidar la magnífica experiencia que me dieron, ya que me llevaron a ver una exposición didáctica de una obra de Frida Kahlo en el Museo de Arte de la Universidad de Miami. Vi lo que considero un milagro museográfico: una sola obra (el autorretrato de Frida Kahlo como ciervo) alimentando una exposición que capturó los sentidos y fue profundamente significativa.*

*Arthur estuvo dos veces en Brasil, por invitación mía, para el 1º Congreso sobre la Enseñanza de la Historia del Arte, en 1984, en ECA/USP y como profesor del curso que inauguró SESC Vila Mariana en 1998, “La comprensión y el placer del arte”.*

*Si quieres saber que tus textos comienzan con “Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno”, en GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (orgs.). O pós-modernismo. SP: Editora Perspectiva, 2008, p. 173-188.*

*Arthur Efland se ha ganado para la Historia del Arte y el Diseño de la Enseñanza un lugar de respeto entre las áreas del conocimiento.*

*No hay conocimiento respetable sin historia.*

*Ana Mae Barbosa*

<sup>3</sup> SCHOEDINGER. Arthur Efland. Disponible en: <https://www.schoedinger.com/obituaries/Arthur-Efland/#/TributeWall>. Consultado en: 30 de abril de 2020.

Dijon de Moraes\*

# Fenomenologia do design contemporâneo



**Dijon de Moraes** é professor titular da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. PhD em Design pelo Politecnico di Milano, com pós-doutoramento no mesmo instituto. Pelo conjunto de sua obra prática e teórica obteve reconhecimento no Brasil e exterior. É autor dos premiados livros: *Limites do Design*; *Análise do design brasileiro* e *Metaprojeto: o design do design*. Ocupou por duas vezes o cargo de reitor da UEMG; Fundador do Centro de Estudos Teoria, Cultura e Pesquisa em Design e Editor dos *Cadernos de Estudos Avançados em Design da ED-UEMG*. Atualmente é Visiting Professor junto ao Politécnico di Milano e na Università Degli Studi di Campania em Nápoles; Membro do colégio de doutores em design da Università di Bologna.

<dijon.moraes@uemg.br>

**Resumo** Este artigo propõe uma reflexão sobre o tema “Fenomenologia do Design Contemporâneo”. O mesmo apresenta os desafios para o design em campo aberto, *fuzzy* e difuso, onde se demonstra que as constantes mudanças de cenário e a fluidez das fronteiras entre arte e design fez surgir um terreno tênue, frágil e incerto para o ensino de design no século XXI..

**Palavras chave** Teoria do design, Fenomenologia do design contemporâneo, Design em campo aberto, Design em campo *fuzzy* e difuso.

### **Phenomenology of contemporary design**

**Abstract** *This paper offers a reflection on the theme of “Contemporary Design Phenomenology”. It presents the challenges for the design in the open field, fuzzy and diffuse, where he demonstrates that the constant changes in scenarios and the fluidity of boundaries between art and design have created a fragile and uncertain terrain for design teaching in the 21st century.*

**Keywords** *Theory of design, Contemporary Design Phenomenology, Design in the open field, Design in the fuzzy and diffuse field.*

### **Fenomenología del diseño contemporáneo**

**Resumen** *Este artículo propone una reflexión sobre el tema “Fenomenología del diseño contemporáneo”. Presenta los desafíos para el diseño en el campo abierto, fuzzy y difuso, donde se demuestra que los cambios constantes del escenario y la fluidez de los límites entre el arte y el diseño dieron lugar a un terreno tenue, frágil e incierto para la enseñanza del diseño en el siglo XXI.*

**Palabras clave** *Teoría del diseño, Fenomenología del diseño contemporáneo, Diseño en el campo abierto, Diseño en el campo fuzzy y difuso.*

## Mudanças de cenário na arte e no design

Períodos distintos e diversas referências históricas, ocorridas ao longo dos tempos, podem ser tomados como exemplos para destacarmos as rupturas ocorridas nas artes e no design. Nas artes, como sabemos, devido à sua tradição milenar, esse fenômeno sempre ocorreu primeiro e com mais frequência que na atividade de design.

O design, se tomarmos como referência o processo de produção industrial no formato seriado, se inicia como atividade profissional somente a partir do século VIII. Não obstante isso, sabemos todos que o design já existia, há muitos séculos, como instrumento de concepção dos artefatos, objetos e utensílios de uso cotidiano dentro da nossa cultura material e civilizatória.

É curioso notar, que somente no século XX, dentro do período denominado de “Moderno”, que a arte e o design (através de seus protagonistas e mestres pioneiros) começam a se dialogar com mais frequência e se aproximam entre si, na condição de interface e fronteira, mas também de confronto e ruptura.

Dentro dos diversos e abrangentes movimentos artísticos que renunciaram a arte moderna no século XX, vários deles promoveram encontros entre a arte e o design. Um exemplo, neste sentido, veio através da inserção de objetos anônimos, escolhidos pelos próprios artistas, para serem convertidos em obras de arte ou comporem como parte das mesmas. Estas intervenções, conhecidas como *ready-made*, acabaram por auxiliar na desconstrução da “sacralização da arte” e se aproximaram da cultura material produzida através dos preceitos do design.

Foram especificamente alguns movimentos como dadaísmo, futurismo, surrealismo e cubismo, que compuseram a vanguarda artística europeia nas duas primeiras décadas do século XX, e que melhor promoveram as mudanças estéticas e interpretativas nas artes. Esta realidade, de certa forma, contribuiu também para a aproximação do diálogo entre arte e design.

Dentre as várias obras realizadas neste período de ruptura nas artes, e que contemplaram o uso de objetos de uso cotidiano como parte das suas narrativas, mensagens e por fim estéticas, coloco luz sobre algumas delas que, a meu ver, melhor espelham e representam essa reflexão.

Tomando, primeiramente, como referência, a obra “Roda de Bicicleta” de Marcel Duchamp (1887-1968), observamos, por vez, se tratar de uma simples roda de bicicleta afixada sobre um banco de madeira. Vejamos que como peça de arte, a mesma nos passa uma sensação de completa inutilidade, sendo por si uma provocação inerente à arte. Por outro lado, como peça de design, que tem entre as suas condicionantes a funcionalidade, a mesma somente teria valor se desmembrássemos as duas peças que a compõe, ou seja: a roda e o banco que separadamente e nos seus contextos reais de uso, teriam utilidades práticas e funcionais condizentes. Uma delas como parte de um produto de locomoção (a bicicleta) e, a outra como um produto para se assentar (o banco). Estes dois objetos, de concepção in-

dustrial, uma vez inseridos em um contexto fora do inicialmente pensados, tornam-se uma instigante obra de arte, desafiando assim, em 1913, as ideias tradicionalmente pré-concebidas sobre a definição de arte e de design.

Essa intrigante combinação feita por Duchamp, ao tirar os objetos de seu cenário habitual, para os quais foram concebidos, para colocá-los em um novo contexto até então incomum, é ao mesmo tempo uma rejeição à um objeto de design feito em escala industrial e, de igual forma, também uma rejeição à arte como até então conhecida. Tornando assim por inaugurar o conceito de *ready-made* que se tornou prática junto aos artistas dadaístas à época.

De igual forma, temos em outra obra de Duchamp os mesmos conceitos aplicados na “Roda de Bicicleta”. Trata-se da obra “Fonte”, também conhecida como “Urinol ou Mictório”, que foi realizada pelo artista em 1917. A Fonte é basicamente um mictório produzido industrialmente em porcelana branca e, que foi concebido na sua origem como um produto para banheiros masculinos. A propósito, devemos reconhecer se tratar de uma excelente solução de design para banheiros públicos masculinos, vez que o mesmo possibilita um rápido uso em alternativa ao vaso sanitário que exige a construção de uma cabine ao seu entorno.

O mictório, por vez, fora do seu contexto de uso como um utensílio de banheiros masculinos, passa a ter uma interação completamente diferente do originalmente pensado. Desta forma, quando exposta em uma galeria de arte ou museu, o mictório ganha a dimensão de uma obra de arte. Esta obra, inclusive foi alvo de vandalismo por parte de um visitante quando estava exposta no Centro *George Pompidou* em Paris, que a atacando com um martelo dizia ser também uma performance artística (desta vez por parte do observador) que quis se interagir e participar da obra de arte.

O mictório convertido em obra de arte em museu deixa, portanto, a sua função primeira como uma solução de design, distanciando assim do conceito de sua concepção inicial. Dificilmente um usuário do mictório, em um banheiro, estaria estimulado a destruí-lo com um martelo, pois ali o mesmo cumpre outra função diferente da arte que estimula e provoca. No banheiro, o mictório comunica de forma natural e direta ao usuário a sua função de uso e de *affordance*.<sup>1</sup>

No ano de 2019, a obra de René Magritte (1898-1967) “*Ceci n’est pas une pipe*”, fez 90 anos da sua primeira apresentação pública. Fato esse que gerou uma série de comemorações em diversos países por meio de concursos para releituras e reinterpretações da própria obra através de manifestos, cartazes e *depliants* desta marcante obra que foi exposta pela primeira vez em 1929.

Interessante notar, dois fatos bastante curiosos nesta obra que é reconhecida como sendo pré-modernista: a primeira trata-se da negação à arte como até então conhecida, trazendo para o interlocutor, ou seja, para o observador visitante, a função de interpretação e participação na mesma que, agora não mais pertencia somente ao artista. Magritte ao afirmar, mostrando um cachimbo, que aquilo não era um cachimbo, ele “traí a própria imagem” por ele mesmo apresentada e, passa a dividir a concepção da sua obra com diferentes interlocutores. Esses interlocutores são observa-

dores com percepções e interpretações distintas, inclusive que possam até mesmos ser contrários à sua afirmação. Outro fato curioso nesta obra de Magritte, também como ocorrido anteriormente em demais obras de Duchamp, foi à inserção de um artefato em sua obra de arte, pois ao inserir um produto produzido em escala industrial, ou seja: um produto de design em sua obra, Magritte insere, de igual forma, um objeto de concepção técnico-artístico-funcional no universo livre das artes.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, temos em Andy Warhol (1928-1987) outro oportuno exemplo de inserção de objetos de uso cotidiano nas artes. Desta vez trata-se de objetos comerciais e populares direcionados à grande massa de consumidores como: as embalagens de sabão em pó ou sopas semiprontas. De fato, em 1962, como expoente da *Pop Art* Andy, Warhol retira dos supermercados as embalagens da *Sopa de Tomate Campbell's* e a *Caixa de Sabão em Pó Brillo* e às elevam à condição de arte. Assim nos relata Stephen Farthing (1950): “Nos Estados Unidos, o ano de 1962 foi crucial, com as primeiras exposições de futuros expoentes da *Pop Art* como Roy Liechtenstein (1923-1997), Tom Wesselman (1931-2004) e Andy Warhol (1928-1987). Num primeiro momento, os cartuns de Liechtenstein, como *Whaam!* e, as reproduções em silkscreen de Warhol, como a *Lata de Sopa Campbell* foram recebidas com muita incompreensão” (FARTHING, 2011, p. 485).

Deve ser observado, que esta “contaminação positiva” entre arte e design também ocorre de forma inversa, isto é: do design para a arte. Neste sentido, temos no designer italiano Achille Castiglioni (1918-2002) entre seus protagonistas precursores. Obcecado pelos objetos anônimos, Castiglioni dedica seu interesse pelo universo de produtos de uso cotidiano que não carregam assinaturas nem a marca de designers profissionais. Ele cita as variedades de tesouras, martelos, guarda chuvas, cadeiras dobráveis e uma vasta gama de produtos e objetos comuns que cumprem importante função de uso e social, mas cujo projeto e concepção não se pode precisar a autoria.

Encontramos no estudioso Sergio Polano (1950) a análise mais minuciosa e cuidadosa sobre a obra e o método de trabalho de Castiglioni, que assim a descreve:

Aquele típico itinerário projetual que toma como referência os componentes artesanais e industriais, já presentes na cultura material dos objetos, para remontá-los em novas possíveis combinações, para direcioná-las à produção em série: uma espécie de montagem dadaísta, da poética do ready-made a qual não é estranha à intenção irônica e a desmistificação das valências excessivamente solenes e de certo modo ‘hostil’ que muitas vezes acompanham a atividade dos designers (POLANO, 2001, p. 122).

Dentre os vários produtos concebidos por Castiglioni nessa linha, temos no banco Mezzadro criado pelo designer para a mostra da *XI Triennale d'Architettura e Design di Milano*, em 1957, que bem representa o discurso

narrativo de Polano vez que Castiglioni faz uso de um assento de trator acrescidos de apenas três outros componentes (esses também destinadas a outros usos e funções anteriores), para conceber um banco que somente em 1971, começa a ser de fato comercializado pela empresa italiana Zanotta.

Na mesma linha de tempo e época do banco Mezzadro, Castiglioni desenvolve também, em 1957, o banco *Sella* onde tomando como inspiração e referência o mocho de ordenha constituído de um único pé de apoio que vai do assento ao pavimento. Para este trabalho Castiglioni transporta desta vez, um selim de bicicleta para um tubo metálico que se apoia em uma base em semicírculo confeccionada em ferro fundido. Para Sergio Polano, neste trabalho Castiglioni também apresenta:

A irônica e surreal exasperação da idéia de object *trouvé*, realizado com elementos industriais para o banco de telefone que se traduz em assento ‘semi-em-pé’ tendo como base o equilíbrio dinâmico, uma forma pensada para aqueles objetos ‘que estão sempre em pé’ (POLANO, 2001, p. 123).

## Mudanças interpretativas e conceituais na arte e no design

O semiólogo Umberto Eco (1932-2016), que desde os anos cinquenta vinha se dedicando aos estudos sobre a teoria da informação e da semiótica, em seu conhecido ensaio “Obra Aberta”, de 1962, discorre que toda obra de arte pode ser aberta porque a mesma comporta várias interpretações e, onde por vez o interprete participa ativamente da construção final do objeto ou da ação artística.

De acordo ainda com Eco, na medida em que o observador/intérprete é convidado a participar da descoberta e decodificação da obra, vem criado um dualismo entre a obra fechada e a obra aberta. O conceito de obra aberta é também uma tentativa de aproximação do autor, em busca de um entendimento da arte contemporânea nas suas mais abrangentes e variantes vertentes conceituais. Para Eco, a obra fechada, por si só, não é mais capaz de lidar sozinha com a pluralidade e a multiplicidade do mundo. Por isso mesmo, o conceito de obra aberta traz a possibilidade da promoção do intérprete à agente participativo e interpretativo da arte, hoje cada vez mais descentralizada e plural.

Faz-se por oportuno registrar, que a tradução no Brasil do livro “Obra Aberta” do Umberto Eco, foi feita na década de sessenta por Giovanni Cutolo (1939), quando este ainda vivia e trabalhava no Brasil. Uma outra importante referência quanto à pesquisa sobre as mudanças interpretativas, filosóficas e conceituais ocorridas na arte, arquitetura, urbanismo e design no século XX, se faz presente, de forma também bastante didática, nas pesquisas e estudos de Giulio Carlo Argan (1909-1992). Para este estudioso,

a arte, por si só como matéria física, perde cada vez mais a sua importância como resultado exclusivo do artista e, na mesma linha de pensamento de Umberto Eco aponta para uma possível abertura para a participação do observador. Neste sentido, assim discorre Argan:

No âmbito das poéticas existenciais ou do *informal*, o problema é colocado em termos totalmente diversos: a matéria tem, sem dúvida, extensão e duração, mas ainda não tem, ou já deixou de ter uma estrutura espacial e temporal. Sua disponibilidade é ilimitada; manipulando-a, o artista estabelece com ela uma relação de continuidade essencial, de identificação. É verdade que não tem, nem pode adquirir um significado definido, isto é, tornar-se objeto; todavia, justamente por ser e permanecer problemática, o artista nela identifica sua própria problematidade, a incerteza quanto ao próprio ser, a condição de estranhamento em que é posto pela sociedade (ARGAN, 1995, p. 542).

Podemos perceber, que tanto Eco quanto Argan falam a mesma linguagem quando eles se referem à questão do signo na arte. Enquanto Eco, através da teoria da informação, busca entender a relação do observador com a obra observada, Argan por vez se atém à busca pelo significado e assim discorre:

A noção de signo emerge, na arte europeia, no exato momento em que se esboçam as pesquisas semiológicas e estruturalistas em outras disciplinas, especialmente na glotologia; ou seja, quando cada disciplina, para desenvolver sua metodologia, sente a necessidade de analisar e elucidar o significado dos signos. Na arte, a pesquisa significa também o início da exigência de 'questionar' a razão e a função institucional da própria arte (Idem, pág. 551).

Interessante notar, que para o italiano Attilio Marcolli (1930-2010), estudioso e teórico da percepção visual e das cores, autor entre outros do livro "Teoria do Campo", não foi por acaso que Argan concluiu a sua pesquisa sobre a Arte Moderna justamente com dois expoentes da *Pop Art* americana que vem ser: Roy Liechtenstein e Andy Warhol. Segundo Marcolli, trata-se justamente de uma mensagem do Argan sobre o fim da arte, pelo menos nos moldes até então conhecidos. De fato, assim descreve Argan, sobre a obra de Liechtenstein, no seu reconhecido ensaio "Arte Moderna", no capítulo intitulado: "Do iluminismo aos movimentos contemporâneos":

“A operação de Liechtenstein é exata como uma análise de laboratório. O objeto de análise é a estrutura da imagem nas histórias em quadrinhos (*comic strips*), um dos meios de comunicação de massa mais consumidos. Essas imagens, divulgadas em milhões de exemplares pela imprensa diária e periódica, não pretendem ser obras de arte: comunicam sintética e visualmente um conteúdo narrativo. Sua estrutura deve atender a duas exigências: serem reproduzíveis com os processos tipográficos normais, e provocar nos leitores (se assim podem ser chamados) um certo impacto emotivo.” (Ibidem, p. 646).

E quanto a Andy Warhol, Argan segue uma análise crítica bem próxima da tecida para a obra de Liechtenstein, e no mesmo ensaio ele analisa ainda a obra de Warhol desta forma:

Tal como Liechtenstein, Warhol retira a imagem dos circuitos de informação de massa, mas apresenta-a gasta, desfeita, consumida. É uma imagem que, no jargão jornalístico, ‘fez notícia’: o acidente de carro, a cadeira elétrica em que morreu o famoso assassino, o/a protagonista do fato do dia (Marilyn Monroe, Jacqueline Kennedy, Che Guevara). São imagens divulgadas pela imprensa diária: a mesma imagem é vista várias vezes, estampada em pequena ou grande escala, em preto e branco ou em cores, no jornal que se folheia de manhã, tomando café, que o vizinho lê no ônibus, que está pendurado nas bancas de jornal (Ibidem, pág. 647).

Temos nos exemplos, acima elencados, uma nítida demonstração das possibilidades de interseção e de interação entre arte e design, que se retroalimentam através das transformações advindas do encontro destas duas áreas do conhecimento que, apesar de distintas se dialogam. Não por acaso, o design vem reconhecido como um espaço onde “arte e técnica” se encontram e, promovem novas linguagens e novas formas de cultura artística e material. Se cada vez mais a arte deixa de ser matéria passando a ser linguagem, o design por outro lado, hoje já podemos assim dizer, trafega entre o “material e o imaterial”, aumentando a sua complexidade de entendimento e dificultando a demarcação de seus limites e fronteiras de atuações. Esta realidade, por vez, acarreta por dificultar cada vez mais a sua unicidade terminológica e a sua precisa definição como uma disciplina da área social aplicada.

Interessante notar, que dentro das vertentes da arte contemporânea se fala constantemente em “não-arte”, isto é: o que não segue os preceitos plásticos para a realização de uma obra como: forma, equilíbrio, beleza, matéria, cor, textura, etc. e, curiosamente, hoje também já se fala em “não-design” ou pelo menos “não design industrial” como nos provoca Flaviano

Celaschi em seu livro “*Non industrial design: contributi al discorso progettuale*”<sup>2</sup> Nesta mesma linha, encontro em Vilém Flusser (1920-1991) o princípio de “não-coisa” ao assim discorrer:

As não-coisas agora penetram no nosso mundo-ambiente em todas as direções, suplantando as outras. Estas ‘não-coisas’ se chamam informações [...] As informações sempre existiram e, como nos sugere a própria palavra, tem muito a ver com as ‘formas interiores’ das coisas. Todas as coisas contêm informações: os livros e os quadros, as embalagens e os cigarros. Ocorre apenas em sabermos lê-las, ‘decodificá-las’, para trazer à luz as informações. Sempre foi assim, não existe nada de novo nisso [...] mas as informações que hoje invadem o nosso mundo-ambiente e substituem as coisas neles contidos, são de um tipo jamais visto antes: se trata das informações imateriais. As imagens eletrônicas sobre a tela de televisão, os dados armazenados em um computador, todos os filmes e microfílm, os hologramas e os programas, são de tal forma ‘leves’ (software) que qualquer tentativa de apanhá-los com as mãos torna-se impossível (FLUSSER, 2003, p. 93).

Mas destaco que foi o teórico e filósofo do design Andrea Branzi (1938) um dos primeiros estudiosos europeus a questionar o termo “design industrial”, chegando mesmo a mencionar que a retirada do termo industrial antes adicionado ao termo design seria para ele como uma emancipação, como retirar uma camisa de força da própria atividade e, assim discorre:

O design não é mais aquela atividade voltada à produção em série dos objetos, mas ocupa-se de problemas do habitar, da qualidade e da cultura material, desde o início do design primário e da relação homem/objeto, o mesmo está empenhado em intervir no âmbito da transformação do ambiente artificial [...] Na acepção comum do termo, define-se design industrial como a produção de objetos reproduzíveis industrialmente. Essa definição extremamente linear constitui um erro histórico no debate sobre design; ver esta atividade ligada ao projeto como um processo que transforma os objetos existentes em qualquer coisa que possa ser reproduzida em dez... mil... um milhão de cópias, subentende a confusão entre o propósito e o meio do design [...] O design, então, está no centro de um grande problema geral, em que a indústria é um instrumento, um segmento à disposição, mas não é o único parâmetro de referência (BRANZI, Andrea In: SINOPOLI, Nicola. Op. Cit. 1990, p. 181-202).

Neste sentido, Andrea Branzi propõe o design como um gesto cultural e o insere dentro de um complexo teorema onde se encontram as questões antropológicas e sociais, a questão do consumo, das transformações dos meios produtivos industriais, das multiplicações de diferentes linguagens, das constantes interatividades e hibridizações possíveis e, por isso mesmo Branzi sempre defendeu que as questões inerentes ao projeto, fossem vistas como sendo parte de um processo maior dentro da cultura projetual.

Ao negar o predomínio racional funcionalista na arquitetura e no design, como modelo lógico pensado para essas disciplinas no período Moderno do século XX, Branzi traz à luz o pensamento *fuzzy* que para ele, é o que mais se assemelha à nossa realidade contemporânea, aonde o constante cenário de caos se estabelece como uma aparente normalidade. Dentro desta lógica, assim expressa Branzi:

O termo *fuzzy*, quase intraduzível, significa literalmente indistinto, intermediário, híbrido, desfocado, esfumado e desfocado e, foi usado pela primeira vez nos anos sessenta pelo lógico Lofti Zadek e mais recentemente por Bart Kosko; o mesmo pertence àquela particular tradição da ciência moderna que se moveu para a fronteira inexplorada de superação da rígida lógica dual sobre a qual se baseia a própria ciência [...] Esta evolui como um pensamento indistinto (*fuzzy*, portanto) que se não mais representa a pureza da geometria e a precisão dos percursos matemáticos, representa, portanto essa realidade esfumada (*fuzzy*, de fato) das galáxias, dos seus estados evolutivos, nebulosos, lácteos, intermediário entre massa e energia. Metáfora figurativa de um novo tempo da nossa ciência, como uma saída positiva da sua crise metodológica e, a caminho de um novo naturalismo (BRANZI, 2006, p. 18-19).

Por tudo isso, podemos apontar as significativas e constantes mudanças interpretativas e conceituais ocorridas tanto no âmbito das artes quanto no design a partir do final do século XX e início do Século XXI. Mas, precisamente, podemos igualmente perceber a aproximação dessas duas áreas do conhecimento que buscam respostas às demandas *fuzzy* em uma sociedade híbrida sempre em transformação, aonde os modelos de referências são sempre as próprias inconstâncias e instabilidades presentes.

## Epistemologia do design contemporâneo

Vimos que a partir da crise do movimento racional-funcionalista, em prática junto ao modelo Moderno, por durante grande parte do século XX, fez surgir diferentes correntes de pensamentos e teorias que buscassem novos direcionamentos para as disciplinas de cunho projetual, dentre elas o design. Para diversos autores, essas mudanças ocorreram, entre outros, pela decisiva participação do consumidor/usuário, que após os anos sessenta e setenta deixa de ter uma posição passiva para ser agente ativo que influencia a estética, o modo de uso e inclusive o preço dos produtos industriais. Sobre isso, temos em Andrea Branzi esta instigante reflexão:

Em meio a esta profunda transformação, o design viu modificada a sua própria epistemologia de projeto. Essa nasceu com a Bauhaus como uma atividade de pesquisa para objetos definitivos (os velhos produtos standards), capazes de resolver, de uma vez por todas, as necessidades básicas de uma sociedade igualitária. Mas ao contrário, à partir dos anos sessenta e setenta o design foi chamado a projetar objetos não mais destinados àquela inexistente e cinza maioria, mas sim produtos capazes de serem escolhidos pelos próprios consumidores, mirados para nichos de mercados específicos, objetos que utilizavam códigos figurativos variados e minimizados, mas de forte identidade metropolitana. A guiar o design para fora desta vala comum nos anos setenta, foram as vanguardas juvenis, os movimentos radicais e o design experimental, que explodiu em todo o mundo a partir dessa época (BRANZI, 2014, p. 247).

É interessante notar, como ocorrido nas artes (onde o observador passa ser parte intérprete da obra), que desta vez vem ser o consumidor/usuário a obter um relevante papel na concepção e comercialização dos artefatos industriais. Ao desejar ou repudiar, a seu modo e gosto, o produto durante a sua aquisição, o consumidor passa a ser também um intérprete do design. A real possibilidade de atendimento aos anseios do consumidor, portanto, fizeram emergir novas possibilidades de produção e de consumo e, por consequência novos significados, códigos e linguagens estéticas que foram determinantes para a composição do design nos moldes hoje conhecido.

Por outro lado, a livre circulação de matérias primas, o constante e rápido avanço tecnológico junto à produção fabril, a miniaturização dos componentes, a customização dos produtos (muitas vezes feita pelo próprio cliente) e pôr fim a desmaterialização dos objetos corroboraram também para pôr fim ao termo “design industrial” que, definitivamente, passa a ser “design”. Segundo Alessandro Biamonti:

Isto evidência o quanto seja grave o entendimento gerado pela revolução industrial que o design seja uma disciplina técnica. Portanto é decididamente ultrapassado e fora de lugar o debate sobre o adjetivo 'industrial' que durante quase todo o século XX acompanhou o termo 'design', mas quem se dedicou e dedica à vida profissional nesta atividade, sabe muito bem o quanto o design é um fenômeno cultural, sendo parte mais ampla da cultura material. Uma atividade através da qual o homem, no seu percurso evolutivo e histórico, produziu aqueles signos que hoje nos permitem, por exemplo, de compreender as sociedades antigas através de seus hábitos e costumes, prazeres e fragilidades. Nós, de fato, conhecemos civilizações desaparecidas através do que eles nos deixaram das suas vidas cotidianas. Vasos, joias, ferramentas, armas, tumbas... etc., nos destacam quão profundas são as raízes antropológicas na relação entre o ser humano e o próprio contexto de vida (BIAMONTI, 2015, p. 18-19).

A estoica tentativa "Ulmiana"<sup>3</sup> de conceber um formato de trabalho, através da instituição de equipes próprias de designers dentro das empresas, seguindo por vez uma metodologia lógica e objetiva para a concepção dos produtos industriais, foi substituída pelo design de assinatura, aonde vem valorizado o talento individual e a poética própria de cada profissional, o que de certo modo aproxima hoje os designers do modelo de trabalho praticado pelos artistas. O próprio Andrea Branzi ao tecer uma interessante comparação entre o entendimento sobre o design na Itália e na Alemanha, assim discorre:

Podemos dizer que a sua filosofia original não era aquela de um design aplicado à indústria, mas ao contrário à indústria aplicada ao design. A política de Adriano Olivetti não previa que a sociedade devesse se identificar com o modelo da fábrica, mas ao contrário deveria ser a fábrica a intermediar a lógica da sociedade. Em outras palavras, se Dieter Rams pensava na Braun como modelo lógico de um mundo monológico, a Olivetti pensava que deveria ser ela a assemelhar-se com a complexidade da sociedade. Esta contraposição cultural era também evidente no plano logístico e operativo; na Alemanha os designers trabalhavam fisicamente dentro das empresas, integrados nas diversas hierarquias da própria companhia, eram responsáveis pela inteira fase de detalhamento técnico do produto (de todo ciclo produtivo até o parafuso); na Itália os designers trabalhavam nos seus escritórios, com uma relação tipo freelance em respeito ao empreendedor e interagem criativamente no desenvolvimento dos protótipos para a sua produção... (BRANZI, 2014, p. 131).

Assistimos, de igual forma, o início do descompasso entre a velha metodologia de projeto, que se propunha como um modelo preciso universal e, o surgimento do metaprojeto como metodologia da complexidade e de respostas díspares como soluções para as condicionantes do projeto. De fato, as repostas do velho marketing com toda a sua segmentação de mercado por classe social, idade, sexo e poder econômico, dá lugar a um modelo transversal de perfil de consumidor que vive em um cenário aonde predomina a constante mudança de comportamento isto é: o usuário e o design deixam de atuar em um cenário estático, movendo-se para um terreno onde a mudança passa ser a única constância.

Outro ponto que não pode ser esquecido, mas ao contrário salientando, trata-se da questão das fronteiras do design que ao se abrirem e se alargarem, constantemente, para outras experiências e contaminações (nem sempre positivas), passam a ser fluidas, amorfas e disformes.<sup>4</sup> Alberto Bassi ao se referir à fluidez do design em campo expandido assim discorre:

Parece haver em curso, um processo de '*designificação*', caracterizado por uma difusa extensão do termo e uma presumida prática onipresente. Melhor ainda, tomando, a propósito, como referência o que seja arte nas palavras do filósofo Mario Perniola, os confins se alargaram tanto ao ponto de o conceito compreender qualquer coisa, vale dizer também nada: de igual forma, hoje parece ser design aquilo que eu decida que seja (BASSI, 2017, p. 49).

O sempre atento Gui Bonsiepe (1934) nos provoca para a necessidade de o design haver contornos próprios ou pelo menos de mais fácil identificação como uma disciplina de cunho projetual. Segundo Bonsiepe, assim procedendo, o design teria mais chances de ser reconhecido como campo de conhecimento próprio e distinto de outras atividades correlacionadas. Ainda observando a complexa delimitação de identidade para o design nos tempos atuais, temos em Ezio Manzini (1945) uma reflexão que nos parece bastante oportuna:

No mundo sólido do passado, existiam '*containers disciplinares seguros*', nos quais qualquer um poderia se posicionar sentindo-se bem definido com a sua própria identidade profissional (e, em consequência, no sentido amplo, também na esfera pessoal). Agora não é mais assim: no mundo fluido contemporâneo os containers foram abertos e as suas paredes não são mais protegidas, as definições profissionais e disciplinares se dissolvem e qualquer um deve cotidianamente redefinir a si mesmo e à sua própria bagagem de capacidade e competência [...] é nesse contexto que colocaremos as nossas observações sobre o tema que aqui mais nos interessa: o que realmente é um produto, o que significa projetar e, por fim, o que farão os designers em um mundo fluidificante (MANZINI e JÉGOU In: BERTOLA e MANZINI (org.), 2004, p. 10-17).

## Desafios do ensino de design no século XXI

A realidade epistemológica, somada às grandes transformações havidas na atividade de design como: o surgimento de novos conceitos de vida tendo como modelo a sustentabilidade socioambiental, a evolução no modo de produzir da indústria que passou de mecânica, para eletrônica e que se torna cada vez mais digital bem como os novos formatos de comercialização via web, fizeram com que os designers se ocupem, cada vez mais, de novos modos de relações, de novas experiências de consumo e de novas propostas de estilos de vida do que da concepção de novos produtos em si, essa que por muito tempo foi a razão e causa primeira do design.

Por outro lado, o forte dinamismo da economia de mercado global aboliu também outras fronteiras antes existentes como a da moral, da política, da economia e do meio ambiente. Desta forma o grande poder do consumo e do descarte, convive hoje lado a lado com a complexidade a que se encontra o design. Tornando cada vez mais difícil a sua prática, onde à ética deveria prevalecer na concepção de novos produtos inclusive, preceder a estética dos mesmos.

Encontro nas reflexões dos estudiosos Fúlvio Carmagnola e Vani Pasca no manuscrito: “Minimalismo, ética formal e nova simplicidade no design”, uma instigante proposta neste sentido:

Um movimento comum de redução entre: forma, valores e recursos naturais. Que o design possa interpretar esta inquietante circunstância cultural como retorno a uma nova simplicidade sem que seja entendida como empobrecimento, mas sim como um neorracionalismo contemporâneo (CARMAGNOLA e PASCA, 2017, p. 67).

Interessante perceber, que com a abertura das fronteiras do design para novas experiências, com atividades mais ou menos a ela correlacionadas, hoje já se fala do design da memória, *global brand*, desmaterialização e serviço, digitalização, virtualização, *design no-name*, *non-design*, design como *sense making*, design para a democracia, *low fashion*, *fast fashion*, *new craft* (o artesanato do novo milênio) que nos permite a *personal factory*, *interaction design*, hibridismo e *motion design*, *prosumers* (consumidores-produtores) e *makers* (autoprodutores), e de formas compartilhadas de fundos como o *crowdfunding design*. Observa-se que grande parte desses modelos de negócios, vem ser no formato digital e virtual dentro da constelação dos *e-commerce*. Ainda nas palavras de Bassi:

Presenciamos, de igual forma o nascimento de uma economia híbrida onde em parte temos o mercado capitalista e em parte o mercado colaborativo, onde o mercado capitalista não desaparecerá, mas que não será mais a única força capaz de ditar a agenda econômica do desenvolvimento civil [...] De fato, Rifkin argumenta que passamos de uma economia de mercado para uma economia de interesse comum e preferencialmente imaterial: os “commons” onde prevalece sempre o uso compartilhado e comunitário em detrimento do consumo individual (BASSI, 2017, p. 96).

Tudo isso faz com que o design alcance outro patamar exploratório, aonde as experiências ainda não foram ao todo esgotadas, mas ao contrário inicia-se um novo campo de experimentação e de reflexão para a prática em design. Hoje se fala também em design generativo e de produção aberta, colaborativa e continuada via *web*, um design com um fim, mas sem um fim programado, com variações que se expandem a partir da colaboração de diferentes indivíduos e atores sociais. De fato, com o crescente aumento do conhecimento informático, aumentam as possibilidades imateriais para o design que gera sempre novas estruturas e destas outras novas estruturas em um constante *motum continuum* e participativo *ad infinitum*. Sobre a tendência imaterial do design e suas possíveis vertentes assim descreve Branzi:

Na civilização mercadológica não existe nenhuma diferença entre aquilo que existe, o que não existe e aquilo que poderá existir. O sonho faz parte da realidade física e metafísica, o mundo da mídia é um mundo construído, onde a realidade e o *reality* são equivalentes. A existência humana sempre se alimentou das grandes narrações metafísicas, midiáticas, dos eventos históricos, dos mitos como das experiências físicas. A arquitetura construída perdeu o seu carisma e tem grande dificuldade de se inserir neste complexo sistema onde a ‘não-arquitetura’ cumpre um papel equivalente. Os projetos dos ‘arquistas’ nascem justamente desta perda de um papel definido, que vem ser substituído por uma hiper-figuração dentro de uma sociedade abstrata e indiferente aos monumentos físicos, pois a mesma está imersa no líquido amniótico da mercadologia, esse máximo mediador entre produto físico e produto onírico (BRANZI, 2014, p. 188).

Remete-se hoje, portanto, ao conceito de *open design*, *open source* e de *open innovation*, bem como o de *open production* que permite a contribuição coletiva de diferentes atores sociais como frequentemente ocorre nos *FAB Labs* e nos laboratórios produtivos abertos, o que reforça e legitima, pelo menos a princípio, a pertinência dos termos design difuso, design aberto e design expandido.

## Conclusão

Como atento observador, há tempos venho acompanhando as dificuldades das escolas de design em suas exaustivas tentativas de se manterem como principal espaço de formação para os designers. O percurso formativo em design, dentro de um modelo, utilizando as palavras de Zygmunt Bauman (1925-2017), de modernidade fluida onde predomina um cenário de campo aberto, *fuzzy* e difuso, exige de nossas escolas um ensino, de igual modo, fluido, aberto e difuso.

Hoje podemos atestar que as respostas para as perguntas dos aspirantes a designers, podem não se encontrar ao todo nas escolas mas, dentre outros, nas galerias e museus de artes contemporâneas, nos documentários espontâneos filmados pelos nossos celulares, na música experimental baixadas via Apps, nas mostras e performances temporárias, nas arquiteturas efêmeras, nas provocações híbridas da moda, em novos experimentos estéticos provenientes de longínquos países periféricos, no cinema e na dança e ainda nos espetáculos teatrais alternativos.

No que tange a educação formal em prática nas nossas escolas, é bastante improvável que exista um método ou modelo de percurso formativo que seja universal e aplicável *vis a vis* à abrangência existente no território expandido do design. Território este aonde as opções operacionais são vastas e sempre em mutação, dependendo ainda de cada contexto e interação pertinente. Em meu entendimento, vem ser o metaprojeto o modelo projetual que mais se aproxima desta complexa realidade, isso ocorre justamente pelo fato do metaprojeto não nos propiciar uma resposta pronta, mas muitas vezes apresentar como resultado final novas perguntas para a questão posta.

Após essas prévias considerações, passamos então a refletir sobre alguns pontos que me parecem bastantes pertinentes: qual modelo de ensino poderia nos indicar um norte para os projetos de design na atualidade? Como equilibrar uma estética racional e uma estética com ênfase na emotividade e na teoria da sensibilidade? Se devemos também projetar o significado e a significância das mercadorias, isto é: procurar dotá-las de sentido em um ecossistema pleno de contínuos excessos pergunta-se: qual estrada nos levaria a tanto? Em se tratando de mercado global, aberto e ilimitado, passamos a outras importantes reflexões também a serem postas: quais signos e significados vêm hoje considerados para produtos destinados ao mercado global? Seria o modelo de design híbrido, com identidade também híbrida, a ser considerado para a concepção de produtos globais? Quais referências culturais locais poderão ser utilizadas na confecção de artefatos, objetos e mercadorias destinadas ao consumo global? Estariam, por fim, as nossas escolas preparadas para formarem novos profissionais considerando todos estes desafios para o design no recém século XXI?

Vale aqui ressaltar que apesar da ampla abertura de fronteiras, com toda fluidez e hibridização ocorridas, deve ser reconhecido que o design continua sendo “design” e arte continua a ser “arte”, isto é: dois campos de conhecimentos próprios que se interagem e dialogam entre si.

Por derradeiro, ressalta-se e deve ser sempre lembrado que por termos o homem no centro e referência do design as condicionantes, critérios, vínculos e limites que marcaram o início da atividade de design no passado, ainda se apresentam como referências legítimas e desafios pertinentes dentro do conceito de design aberto, expandido, *fuzzy* e difuso.

1 A teoria da *affordance* "implica que os valores e os significados" das coisas e dos ambientes podem ser percebidos diretamente, acrescentando que tais valores e significados são externos ao perceptor [...] as informações contidas no ambiente se transformam em expressões: signos, dos quais sentido e significado tornam-se uma ação que conduz a um efeito. (ZINGALE, Salvatore. *Le inferenze nel design*. In DENI, Michela, PRONI, Giampaolo (org.). *La semiotica e Il progetto: design, comunicazione, marketing*. Milano, Ed. Franco Angeli, 2008, p. 63).

2 CELASCHI, Flaviano. *Non industrial design: contributi al discorso progettuale*. Boca/Novara, Luca Sossella Editore, 2016.

3 Hochschule Fur Gestaltung – HFG conhecida como Escola de Ulm (1946-1968).

4 "Não sei se a afirmação 'agora somos todos designers' de Chris Anderson no seu programático *Makers*, seja na verdade o presente avançado na realidade ou simplesmente um fantástico paradoxo (posto que os paradoxos são sempre uma forma elíptica de realidade), mas uma certeza nós podemos ter: o design não é, e não mais será como antes". BOLELLI, Franco, In BIAMONTI, Alessandro. *Design & Interni: riflessioni su una disciplina in evoluzione tra formazione e professione*. Milano, Ed. Franco Angeli, 2015, pag. 09.

## Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos – crise da arte como ciência europeia**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.
- BASSI, Alberto. **Design Contemporaneo: istruzioni per l'uso**. Bologna: Ed. il Mulino, 2017.
- BIAMONTI, Alessandro. **Design & Interni: riflessioni su una disciplina in evoluzione tra formazione e professione**. Milano: Ed. Franco Angeli, 2015.
- BONSIEPE, Gui. **Design do material ao digital**. São Paulo: Ed. Blucher, 2015.
- BRANZI, Andrea. **Design Industrial: Quale Scuola? L'oggetto della metropoli**. In SINOPOLI, Nicola. Op. Cit. p. 181-202. Milano: Ed. Franco Angeli, 1990.
- BRANZI, Andrea. **Modernità debole e diffusa: Il mondo del progetto all'inizio del XXI secolo**. Milano: Skira Editore, 2006.
- BRANZI, Andrea. **Una generazione esagerata: dai radicali italiani alla crisi della globalizzazione**. Milano: Baldini & Castoldi Editori, 2014.
- CELASCHI, Flaviano. **Non industrial design: contributi al discorso progettuale**. Boca/Novara: Luca Sossella Editore, 2016.
- CUTOLO, Giovanni. **Luxo e Design: ética, estética e mercado do gosto**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.
- CUTOLO, Giovanni. **O hedonista virtuoso**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**. Tradução Giovanni Cutolo. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1968.
- FATHING, Stephen. **Tudo sobre Arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos**. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2011.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia del Design**. Milano: Bruno Mondadori, 2003.
- MANZINI, Ezio; JÉGOU, François. **Design degli Scenari**. In BERTOLA, Paola; MANZINI, Ezio (org.) **Design multiverso: appunti di fenomenologia del design**. Milano: POLIdesign Edizioni, 2004.
- MARCOLLI, Attilio. **Teoria Del Campo**. Milano: Sanssoni Ed. 1971.
- POLANO, Sergio. **Achille Castiglioni: tutte le opere, 1938-2000**. Milano: Electa, 2001.
- ZINGALE, Salvatore. **Le inferenze nel design**. In DENI, Michela; PRONI, Giampaolo (org.) **La semiotica e il progetto: design, comunicazione, marketing**. Milano, Ed. Franco Angeli, 2008.

Recebido: 30 de março de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Cristina Portugal \*

# Linguagem contemporânea: teorias e práticas



**Cristina Portugal** realizou o pós-doutorado em Design na Royal College of Arts, em Londres. Doutora, Mestre e Bacharel em design pela PUC-Rio. Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ/CNPq). Teve mais de 10 projetos de pesquisa na área de Design e Tecnologia contemplados por agências de fomento a pesquisa. Editora do periódico Estudos em Design desde 2010.

<crisportugal@gmail.com>

ORCID: 0000-0001-5515-9594

**Resumo** A questão que norteia este artigo parte do princípio que a arte e o design, como produtores das linguagens contemporâneas, têm um papel ativo e determinante na sociedade onde atuam, como um dos principais edificadores da cultura. Neste artigo serão apresentados uma breve reflexão de questões teóricas sobre a linguagem em espaços virtuais e alguns dos resultados já alcançados com a realização de um projeto de pesquisa de caráter interdisciplinar que apresenta questões sobre Design e suas relações com a Tecnologia e outras áreas afins. Está subdividido em três projetos de pesquisa que se complementam. O primeiro intitulado “Design \* Tecnologia: Design contemporâneo em ambientes digitais”, o segundo “*Seminar Collection / Means of Expression*” e o último “Livro digital interativo para crianças surdas e ouvintes”. Este estudo coloca-se na interseção da arte, do design, da tecnologia e do processo criativo de narrativa.

**Palavras chave** Design, Tecnologia, Narrativa, Vídeo, Interdisciplinaridade.

### Contemporary language: theories and practices

**Abstract** *The question that guides this article is based on the principle that art and design, as producers of contemporary languages, have an active and determining role in the society where they operate, as one of the main edifiers of culture. This paper presents a brief reflection on theoretical questions about language in virtual spaces and some of the results already achieved with the realization of an interdisciplinary research project that presents questions about Design and its relations with Technology and other related areas. It is sub-divided into three research projects that complement each other. The first entitled “Design \* Technology: Contemporary design in digital environments”, the second “Seminar Collection / Means of Expression” and the last “Interactive digital book for deaf and hearing children”. This study focuses on the intersection of art, design, technology and the creative process of narrative*

**Keywords** *Design, Technology, Narrative, Video, Interdisciplinarity.*

### Lenguaje contemporáneo: teorías y prácticas

**Resumen** *La pregunta que guía este artículo se basa en el principio de que el arte y el diseño, como productores de lenguajes contemporáneos, tienen un papel activo y determinante en la sociedad en la que operan, como uno de los principales constructores de la cultura. Este artículo presentará una breve reflexión sobre preguntas teóricas sobre el lenguaje en espacios virtuales y algunos de los resultados ya alcanzados con la realización de un proyecto de investigación interdisciplinario que presenta preguntas sobre el diseño y sus relaciones con la tecnología y otras áreas relacionadas. Se subdivide en tres proyectos de investigación que se complementan entre sí. El primero titulado “Diseño \* Tecnología: diseño contemporáneo en entornos digitales”, el segundo “Colección de seminarios / Medios de expresión” y el último “Libro digital interactivo para niños sordos y oyentes”. Este estudio se centra en la intersección del arte, el diseño, la tecnología y el proceso creativo de la narrativa.*

**Palabras clave** *Diseño, Tecnología, Narrativa, Video, Interdisciplinarietà.*

## Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados alcançados no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: Design e Humanidades Digitais, que foi contemplado pelo Edital do Programa de PRODUTIVIDADE DE PESQUISA – PQ/CNPq. O projeto tem um caráter interdisciplinar entre Design, Tecnologia e Educação. Está dividido em três projetos de pesquisa que se complementam.

O primeiro projeto de pesquisa intitulado “Design \* Tecnologia: Design contemporâneo em ambientes digitais”, nasceu durante o estágio de pós-doutoramento de Profa. Dra. Cristina Portugal, realizado na *School of Communication* da *Royal College of Art* (RCA) em Londres. O projeto é composto por uma série de livros que trazem de forma didática os conceitos básicos, estudos e conteúdos de referência sobre Design e suas relações com a Tecnologia e outras áreas afins. O segundo projeto que faz parte do escopo deste projeto de pesquisa intitula-se, “*Seminar Collection / Means of Expression*” também teve início na *School of Communication* da *Royal College of Art*, em Londres, e está sendo realizado em parceria entre a artista Karen Bosy e a designer Cristina Portugal. O objetivo deste projeto é refletir sobre as narrativas digitais contemporâneas como também refletir sobre uma metodologia que compreenda sua natureza projetual. O último projeto intitulado “Design e as tecnologias digitais contemporâneas aplicados no desenvolvimento de livro digital interativo para crianças surdas e ouvintes” foi contemplado em 2014 pelo Edital Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014, em nome de Cristina Portugal. Tem por objetivo a criação de livros digitais para crianças surdas, que trabalhe com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em versão ilustrada e animada constitui-se em uma inovação, considerando que a LIBRAS é predominantemente visuo-espacial.

Neste artigo apresento breves reflexões e discussões sobre o papel do design com foco no complexo contexto do ambiente das mídias, as quais foram fundamentais para a criação dos projetos acima citados. A tecnologia oferece novas perspectivas para arte e design, assim como para o campo da Educação, pela operacionalidade entre o caráter abstrato dos modelos pedagógicos e sua tradução em imagem e simulação concreta. Quéau (1999) constata que:

Novas retóricas vão desenvolver-se na base de combinatórias complexas entre níveis diferenciados de imagens, pondo em cena diferentes tipos de hibridação entre o real e o virtual, entre o sintético e o natural. Metamorfoses contínuas poderão encadear-se entre estas representações (QUÉAU, 1996, p. 96).

Ainda segundo este autor é evidente que, com o advento de tais tecnologias, serão criadas novas formas de manipulação e de linguagens. É urgente e necessário que se desenvolva uma consciência destas mudanças, que se melhore a formação do indivíduo e que se estabeleça o mais rapidamente possível os meios de uma nova forma de alfabetização. A imagem gerada pelas tecnologias, tomada como escrita ubíqua, não deve ser vista como natural, distraidamente vista, mas deve ser antecipadamente lida, analisada, comparada a seu contexto, como aprendemos a fazê-lo no campo informacional da escrita em suporte estático. Faz-se necessário discutir sobre os espaços virtuais como suporte das linguagens contemporâneas.

Os espaços virtuais equivalendo a campos de dados no qual cada ponto pode ser considerado como a porta de entrada para um campo de dados, em direção a um novo campo virtual, ele mesmo conduzindo a outros espaços de dados. Novas formas de navegação mental serão necessárias para reencontrar-se nos labirintos informacionais em constante regeneração (QUÉAU, 1996, p. 96).

Este artigo será dividido em duas partes, a saber: uma breve reflexão sobre questões teóricas sobre a linguagem em espaços virtuais e a segunda parte, alguns dos resultados já alcançados com a realização dos três projetos mencionados anteriormente. Este estudo coloca-se na intersecção da arte, do design, da tecnologia, do processo criativo de narrativa.

## **Design e a linguagem digital**

Para compreender este espaço de atuação do design na construção de ambientes virtuais para a educação, é preciso entender a linguagem da comunicação digital. Neste trabalho, faz-se um paralelo desta com a linguagem natural e a linguagem visual, aponta-se o papel do design na construção da linguagem visual e da mediação comunicativa desenvolvida a partir das interfaces computacionais.

Um projeto adequado de linguagem visual colabora com o processo de interpretação e construção de sentido das informações que são disponibilizadas. Assim, cabe ressaltar o papel fundamental do design na configuração de interfaces computacionais.

Nas palavras de Fiorin (2009, p. 8), “a linguagem é um fenômeno extremamente complexo que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios”. Neste sentido, a conceituação para o termo linguagem torna-se bastante complexa, em virtude das múltiplas aplicações e acepções encontradas nos diversos campos do saber científico.

Apoia esta ideia Martin (2003), sobre as variações e acepções do emprego do termo linguagem, afirma que: "(...) todo sistema de objetos instituídos como signos é uma linguagem (certos gestos ou certas mímicas, as placas de trânsito, a maneira de se vestir...)" (MARTIN, 2003, p. 101).

Para o desenvolvimento de interfaces digitais em consonância com Rossi (2010) podemos dizer que, o design empresta à linguagem de hipermídia, sintaxes e valores visuais direcionados à comunicação. A função comunicativa e utilitária do design no universo digital requisita familiaridade com as regras formais que vêm das composições gráficas e da maneira de organizar os conteúdos visuais e verbais nos sistemas.

Diante do exposto Drucker (2014) alerta que, a onipresença dos formatos gráficos nos ambientes digitais requer uma nova compreensão crítica das maneiras como lemos e processamos informações visuais. Aprender a ler o argumento de produção de significado. A interface gráfica de usuário (GUI) é o formato dominante de telas em todas as formas e tamanhos. Nenhuma única inovação transformou a comunicação radicalmente no último meio século como a GUI. Num sentido muito real e prático, realizamos a maior parte de nossas tarefas diárias sejam pessoais ou profissionais por meio de interfaces. Torna-se imprescindível entender como a interface estrutura nossa relação com o conhecimento e nosso comportamento social.

Soluções para a criação de interface gráfica de usuário (GUI) podem ser encontradas nas palavras de Moles (1989):

O design procura transformar visibilidade em legibilidade, ou seja, de operações da mente que organizam coisas sob a forma de signos (volumes, superfícies, ângulos, contornos), em um todo inteligível de modo a preparar uma estratégia para a ação. E, ao proceder assim – ao assumir a responsabilidade pelo aspecto simbólico do mundo, sendo este influente em opiniões e ações – o design gráfico (que projeta o ambiente circundante) carrega em si uma expressividade social (MOLES, 1989, p. 124).

Neste sentido, Schumacher (2011) constata que ambientes e artefatos construídos podem funcionar como interfaces de comunicação. Assinala que toda sociedade precisa utilizar relações espaciais articuladas para enquadrar, ordenar e estabilizar a comunicação social. Portanto torna-se primordial reflexões sobre linguagem considerando o design enquanto sistema de comunicação. Ao considerar que o que as disciplinas de design e seus produtos compartilham é a função social.

Neste texto vamos nos referir à natureza do design enquanto sistema de comunicação entendendo que o design tem uma gramática visual. Halliday *apud* Kress e Van Leeuwen (2008) define que a gramática vai além das regras formais de correção. É um meio de representar padrões de experiência. Isso permite aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, dar sentido a sua experiência sobre o que acontece em torno deles e dentro deles.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2008), o mesmo ocorre com a gramática do design. Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e das formas de interação social. E a forma como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser expressas visualmente e verbalmente, enquanto umas apenas visualmente e outras apenas verbalmente, e também estão relacionadas com o contexto cultural e histórico específico (KRESS E VAN LEEUWEN, 2008, p. 2).

O autor ainda problematiza dizendo que, mesmo quando podemos expressar o que parece ter o mesmo significado em forma de imagem ou escrita ou fala, eles serão percebidos de formas diferentes. Por exemplo, o que é expresso em linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas gramaticais pode, em comunicação visual, ser expresso através da escolha entre variações do uso da cor, da tipografia, da textura ou ainda de diversas estruturas de composição. E isso afetará o significado.

Os projetos apresentados abaixo abordam questões relacionadas à linguagem visual e de forma prática os três projetos tratam das questões relacionadas ao conjunto de meios que são usados na representação de uma informação, ou seja, textos, imagens, sons e vídeos gerados pelas tecnologias. Tomou-se o designer, como produtor das linguagens contemporâneas, o qual tem um papel ativo e determinante na sociedade onde atua, como um dos principais edificadores da cultura.

## Projetos de Arte, Design e Tecnologia

Os projetos que apresento são de minha autoria juntamente com uma equipe interdisciplinar. Fazem parte, como mencionado anteriormente, de uma pesquisa mais ampla realcionada ao Design e às práticas em Humanidades Digitais. Portugal (2019) cita Burdick *et al.* (2012), que afirma que, o design para o campo das humanidades digitais consiste em uma prática criativa que aproveita restrições culturais, sociais, econômicas e tecnológicas para trazer sistemas e objetos para o mundo. O design em diálogo com a pesquisa é simplesmente uma técnica, mas quando usado para representar e enquadrar questões sobre conhecimento, o design se torna um método intelectual. O campo do design vem explorando com sucesso a tecnologia para a produção cultural, seja como tecnologias de produtos úteis ou por meio da formação do imaginário cultural. Como as Humanidades Digitais moldam e interpretam esse imaginário, seu envolvimento com o design como um método de pensamento através da prática é indispensável.

Diante do exposto, a proposta de disponibilizar projetos que envolvam o tema Design e Tecnologia em forma de livros, vídeos e histórias para a reflexão sobre características e possibilidades de inter-relação do design, da educação, da comunicação, da literatura e da tecnologia no contexto complexo do ambiente das mídias se faz oportuna. Pois, nas palavras de Santaella (2013), para viver na atual sociedade extremamente complexa fa-

z-se necessário ser capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas e suas injunções político-sociais. A partir desse entendimento, é possível ter condições para desenvolver a capacidade de criticar e levantar questões acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos, ou seja, tornar-se críticos das informações recebidas (SANTA-ELLA, 2013, p. 13).

Apresentam-se neste artigo os três projetos que fazem parte do projeto de pesquisa, Design e às práticas em Humanidades Digitais, os quais fazem a intersecção entre arte, design, tecnologia e processo criativo.

## Design \* Tecnologia

O primeiro projeto pretende disponibilizar uma série de livros, como foi dito anteriormente, porém os conteúdos dos novos livros seguirão a mesma estratégia de produção do primeiro livro digital: Design, Educação e Tecnologia. A apresentação da informação é feita de maneira multilinear, como hipertexto, e estruturada em nós semânticos ligados entre si (em rede), que oferecem alternativas para a navegação. Em 2017, o livro digital Design, Educação e Tecnologia ([www.design-educacao-tecnologia.com](http://www.design-educacao-tecnologia.com)) passou por revisão e redesign para, em sua 2ª edição, se tornar o primeiro livro a integrar a série de Design \* Tecnologia ([dxtdigital.com.br](http://dxtdigital.com.br)).

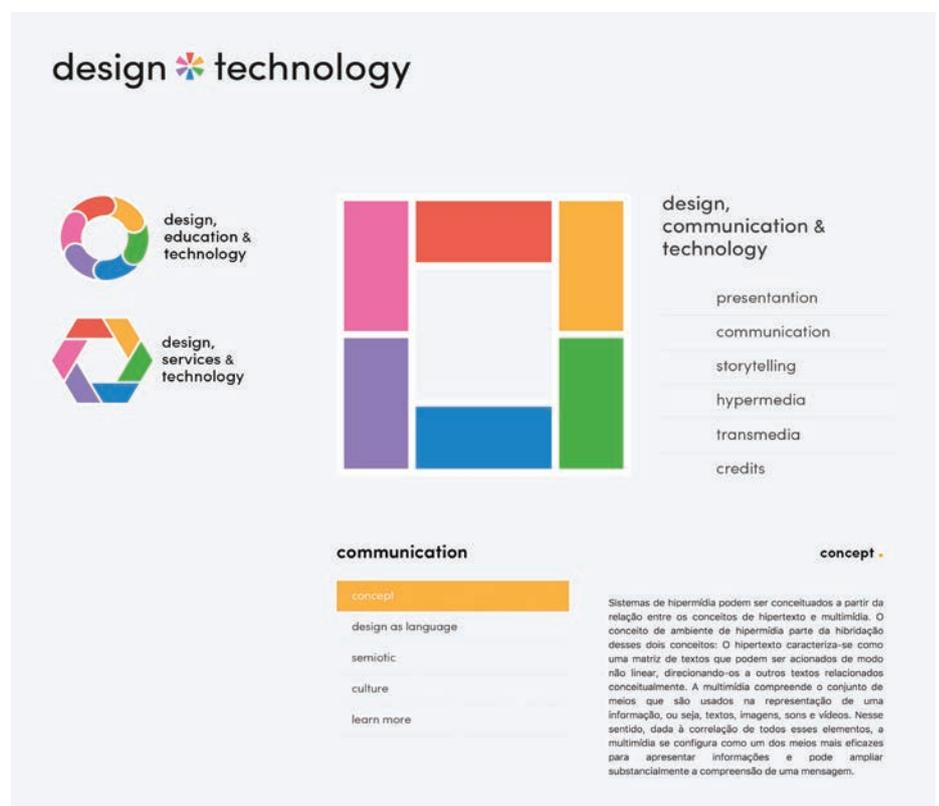


Fig 1. Projeto Design \* Tecnologia

Fonte: A autora, 2019

A metodologia da presente investigação tem um viés qualitativo e está sendo desenvolvida nos moldes de uma pesquisa exploratória, em consonância com outras fontes que darão base ao tema abordado, como pesquisa bibliográfica e documental, leitura e análise crítica de textos, entrevistas com alunos e professores que farão parte das experiências práticas, entre outras técnicas.

O conteúdo do novo livro, objeto deste estudo, se dividirá em quatro módulos e cada módulo abordará um dos seguintes temas: Comunicação, Narrativas digitais, Humanidades Digitais e Hiperídia/Transmídia. Os textos de cada módulo serão apoiados por exemplos, referências bibliográficas e por uma seção denominada “Saiba mais”. Os textos trarão a fundamentação teórica de cada módulo; os exemplos serão selecionados para ilustrar o texto e exemplificar o conteúdo do mesmo, por meio de imagens, gráficos, vídeos, animações, etc.; as referências bibliográficas serão divididas por tema para facilitar a pesquisa do leitor; e o “Saiba mais” apresentará informações complementares aos textos principais, oferecendo uma seleção de livros, sites, aplicativos, jogos e/ou filmes que possibilitem ao usuário do livro aprofundar-se em cada tema em particular.

#### Seminar Collection / Means of Expression

O segundo projeto intitulado “*Seminar Collection / Means of Expression*” teve início na *School of Communication* da *Royal College of Art*, em Londres. A questão que norteou este trabalho parte da reflexão de que, com base nas palavras de McLuhan (1966), a mídia está se expandindo e a tecnologia amplia as habilidades humanas naturais. As tecnologias não são simples adições à existência humana; elas mudam a maneira como as pessoas pensam, sentem e agem, até a percepção dos indivíduos e o processamento de informações ao usar a linguagem da tecnologia.

Para discutir e refletir sobre essas questões, optamos por realizar pesquisas práticas. Solicitamos a artistas e designers que produzam vídeos utilizando como ponto de partida um copo d’água de modo a discutir sobre a questão que norteou este projeto. Para tanto, os artistas e designers selecionados são convidados a contribuir criando suas obras tendo como foco a arte e a cultura. Esses profissionais devem expressar sua própria prática utilizando diferentes linguagens midiáticas.

Este projeto tem como objetivo incentivar a reflexão sobre as articulações entre os múltiplos meios de expressão disponibilizados pela mídia digital como forma de inovação das narrativas artísticas, indagando como as informações podem ser obtidas, interpretadas ou descartadas, dependendo do meio utilizado. A forma de um discurso abstrato permite que o ponto inicial de um copo de água seja usado de qualquer maneira relevante para a prática do artista. A água ou o copo pode estar presente ou não no vídeo, por exemplo, pode levar a visualizações da arte e da cultura local, ou talvez a qualidade ou estado de ser público do copo de água possa ser explorado, como um objeto do cotidiano e permitindo neste caso ser “relevante”.

### Vídeo Ephemeral: um exemplo deste projeto

Ephemeral (Cristina Portugal, 2018) é filmado com uma câmera de dentro do copo de água e uma câmera também foi utilizada para filmar esse copo de água. Em um ambiente de luz e sombra - o espectador é guiado pelo som para identificar e potencializar os efeitos das imagens visuais. Apresenta-se um mundo efêmero, onde tudo flui, objetos materiais e imateriais surgem e desaparecem, provocando no espectador uma experiência de imersão em um mundo virtual.

Procuramos criar uma narrativa intensificando o efeito visual através do som. Embora o som tenha sido um dos últimos estágios na composição do vídeo, as indicações sonoras foram eficientes para dar o tom e o clima das cenas, seduzindo o espectador e instigando até a criação da imagem e do ritmo. A consciência do uso narrativo do som pode ativar a imaginação, concisão criativa a cenas complexas ou cotidianas (Cristina Portugal, 2018 In: BOSY, 2018).

Outros vídeos que fazem parte deste projeto podem ser acessados no BLOG: Bosity, K. (2018). “*Seminar Collection / Means of Expression.*”<sup>1</sup>



Fig 2. Ephemeral

Fonte: Cristina Portugal, 2018

In: Bosity, Portugal, 2019<sup>2</sup>

### Livros digitais para crianças surdas

Para que uma pessoa possa criar um pensamento é necessário o emprego das palavras que constituem sua linguagem. Um indivíduo que no início de sua vida não consegue aprender uma linguagem, certamente terá muita dificuldade em desenvolver seus pensamentos.

Este é o caso, por exemplo, de uma criança surda que, na sua infância, não tenha acesso à linguagem de sinais e, como consequência, a uma linguagem escrita. Esta criança terá seu futuro prejudicado, pelas razões acima expostas.

No Brasil, o número de crianças surdas é muito grande e, infelizmente, são muito poucas as que têm oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e, como consequência, a língua portuguesa. Estas crianças, certamente, terão seu desenvolvimento prejudicado.

E por que isto acontece? O número de professores que sabem a LIBRAS é pequeno e o ensino da língua portuguesa sem o auxílio da fonética e da entonação das palavras para explicar a acentuação é muito mais difícil. Além disto, a criança surda necessita de uma constante estimulação visual e interativa para conseguir manter atenção. Nossas escolas, infelizmente, não estão preparadas para isto. Além disto, aqui no Brasil, as crianças surdas, praticamente não dispõem de meios (livros, jogos, passatempos, etc.) que permitam partilhar sua convivência com as demais crianças ouvintes, permitindo sua integração à Sociedade.

O projeto de livros digitais visa contribuir para o desenvolvimento de crianças surdas e facilitar sua integração com as demais.

Nossa ideia é criar um instrumento, que usado por uma criança surda, em companhia de outras crianças ouvintes, brincando, possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de sua linguagem e sua integração social.

Este projeto possibilita que com o emprego de tablets e smartphones, as crianças tenham acesso, através de um aplicativo, a histórias interativas onde as narrativas são apresentadas por diferentes meios; sons, imagens, textos, vídeos. Isto possibilitaria a criança surda associar a linguagem Libras, presente na narrativa, às imagens apresentadas e ao texto, também presente, podendo compartilhar esta experiência com os colegas ouvintes, que iriam usufruir dos sons (música e narrativa).

Estes instrumentos não visariam exclusivamente a aquisição de linguagem pelas crianças surdas. O projeto tem um propósito mais amplo. Imagens e ilustrações, são empregadas para despertar a curiosidade e os sentidos, num processo de atribuição de significados e de compreensão de mundo. Os textos, apresentados com ilustrações e imagens, capazes de encantar as crianças pelas cores e formas, podem estimular a imaginação e a criatividade, despertando o interesse pela literatura. Os temas das histórias, embora apresentados de forma lúdica, teriam sempre um fim educativo. Podemos elencar os seguintes propósito a serem alcançado com a utilização destes instrumentos pelas crianças surdas:

- facilitar o desenvolvimento da linguagem e a integração social.
- divulgar princípios sadios como a valorização da família, a solidariedade humana, amor à pátria, valorização da democracia e da liberdade, respeito ao meio ambiente, conceitos de cidadania, etc.
- desenvolver na criança autonomia de aprender, estudar e pesquisar.
- desenvolver o hábito da leitura e o interesse pela história, pela cultura, pela arte, etc.

Como um projeto piloto, foi desenvolvido o primeiro livro digital, que é composto por 30 páginas ilustradas e animadas com inúmeras atividades interativas. Os recursos visuais foram usados para dar expressividade ao texto em português que é sincronizado com um vídeo em Libras, uma narração em português e música. A história, passada na cidade do Rio de Janeiro, versa sobre a amizade de duas crianças, uma surda a outra ouvinte, que descobrem um local, o Largo do Boticário.

Navegando pelo conteúdo educacional e brincando, as crianças irão aprender um pouco sobre história da Cidade do Rio de Janeiro, plantas da Mata Atlântica, estações do ano, valores da família, tolerância à diversidade, dentre outros conhecimentos.

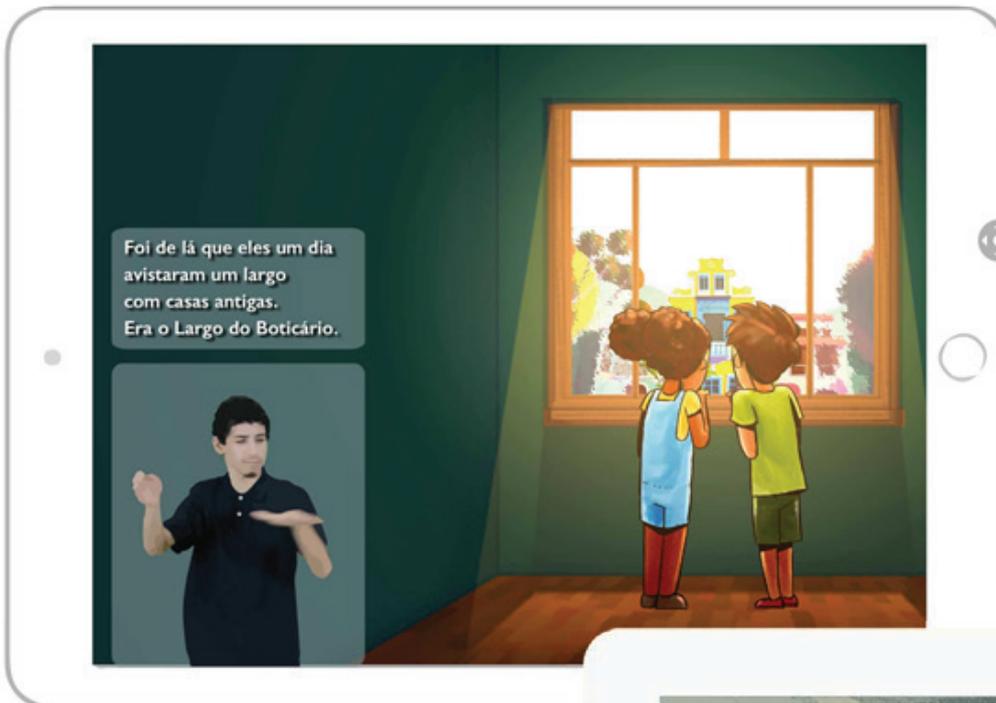
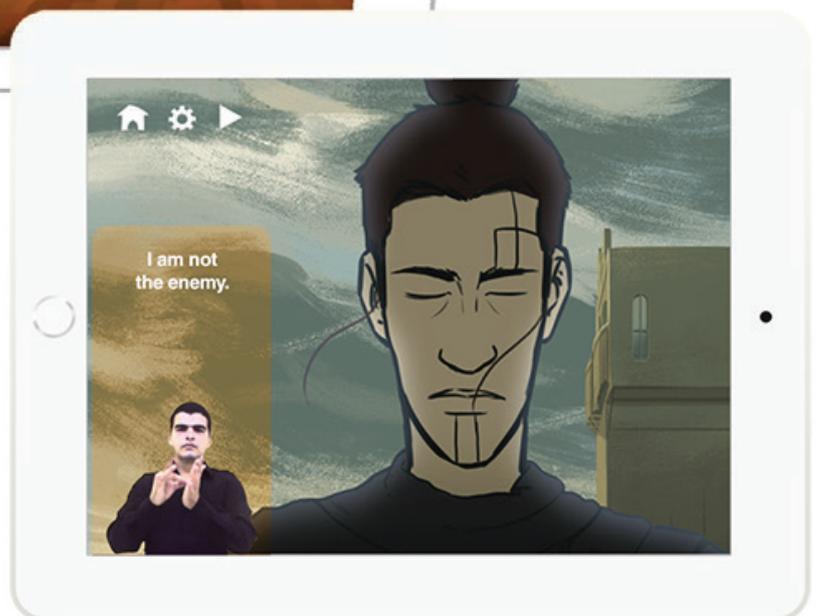


Fig 3. Protótipo do livro digital que tem por tema o Largo do Boticário  
Fonte: Arquivo do LIDE

Fig 4. Protótipo do livro digital intitulado Grumari

Fonte: Portugal, 2018<sup>3</sup>



A segunda história interativa, ainda em desenvolvimento, tem o mesmo viés da primeira história no que tange a sensibilização das crianças para o patrimônio cultural brasileiro e o desenvolvimento de sua cidadania. A narrativa discorre sobre questões relacionadas ao amor, a aceitação, o comprometimento com o outro, a entrega e a confiança. Apresenta argumentos para que a criança surda compreenda a língua como prática social.

A opção adotada de uma narrativa ficcional para o livro digital tem por objetivo provocar no leitor, sob a perspectiva do pensamento barthiano, “(...) a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia). (...) É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (BARTHES, 1987, p. 21). O saber com sabor, iluminando tanto o objeto livro, quanto o leitor que se debruça sobre ele, por meio de uma experiência que visa incluir tanto o ouvinte, quanto o surdo, no uso que eles fazem da linguagem.

## Considerações finais

A exploração dos recursos e linguagens de cada projeto, objeto deste estudo, e sua complementaridade de conteúdos entre eles pode abrir, ao leitor, inúmeras possibilidades narrativas e de práticas projetuais. Compreendendo que, as formas e universo narrativos progridem com a evolução dos meios de comunicação e de expressão, assim como, do uso que fazemos das tecnologias. Apoia esta ideia Vilches (2003), que afirma que “cada meio tem critérios próprios de pertinência e para semantizar suas linguagens; por sua vez, cada linguagem depende de um suporte específico, para se expressar” (VILCHES, 2003, p. 244).

Nos projetos deste estudo pretendeu-se apresentar uma forma de narrativa digital, que estão surgindo e abrangem muitos formatos e estilos diferentes. Nas palavras de Murray (2003), “não será um “isto” ou “aquilo” interativo, embora muito dessa forma possa ser extraído da tradição, mas uma reinvenção do próprio ato de contar histórias para o novo meio digital” (MURRAY, 2003, p. 236).

Diante desse contexto, o trabalho proposto objetiva nortear o processo narrativo de forma lúdica, organizando uma linguagem e uma estética própria ao meio. O projeto Design \* Tecnologia disponibiliza conceitos teóricos e estéticos de design para a criação de ambientes digitais.

O segundo projeto *Seminar Collection / Means of Expression*, progrediu a partir da reflexão de que as relações sociais não são apenas mediadas pela linguagem verbal e visual, mas por entrelaçadas e múltiplas linguagens, que também comunicamos através de objetos, música, sons, gestos, expressões, olfato e tato, através do olhar e da expressão. Possibilita assim que, artistas e designers por meio da prática refletir sobre as formas de narrativas digitais além de poder experimentá-las e produzir narrativas por meio de sua própria prática, tendo como ponto de partida um simples objeto do cotidiano.

Os livros digitais com utilização de plataformas atuais, como tablets e smartphones, podem proporcionar à criança surda e ouvinte o gerenciamento da narrativa, ao se “deslocar pelo mundo narrativo por iniciativa própria, construindo uma interpretação pessoal da história” (MURRAY, 2003, p. 237). Assim, o elo entre uma cena e outra acaba sendo construído pela criança leitora – baseado em seu repertório e subjetividade – e por meio dos links que lhe oferecem caminhos distintos, fazendo com que a leitura não seja apenas uma atividade com fim em si mesma.

O importante das reflexões e discussões desta pesquisa para o campo do Design, não só, mostrar exemplos de projetos utilizando as linguagens contemporâneas, mas é também, compreender a responsabilidade social do designer enquanto produtor e criador de sistemas informacionais, comunicacionais e estéticos, os quais de alguma maneira irão influir para a construção da cultura e por sua vez na estrutura de uma sociedade.

## Agradecimentos

Ao CNPq, Bolsista Produtividade de Pesquisa, PQ/CNPq, processo nº 308786/2018-1.  
À Karen Bosy e aos colaboradores deste projeto de pesquisa.

1 [kmbosy.com/blog \(blog\)](http://www.kmbosy.com/blog/artwork-series/seminar-series/), disponível em: <http://www.kmbosy.com/blog/artwork-series/seminar-series/>

2 Disponível em: <http://www.kmbosy.com/blog/artwork-series/seminar-series/>

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QaYtjdg5vdQ>.

## Referências

- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BOSY, K. (2018). “Seminar Collection / Means of Expression.” [kmbosy.com/blog](http://www.kmbosy.com/blog) (blog), n.d. Disponível em: <http://www.kmbosy.com/blog/artwork-series/seminar-series/>. Acesso em: 31 Jan. 2020.
- BOSY, K.; PORTUGAL, C. **Signs of Expression**. São Paulo: Infodesign, 2019.
- BURDICK, A., [et al.]. **Digital\_humanities**. Massachusetts: MIT Press, 2012.
- DRUCKER, J. **Graphesis: Visual Forms of Knowledge Production**. Avatd University Press, 2014.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Tecnologia**. São Paulo: Ática, 2009.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. **Reading images: the grammar of visual design**. Great Britain: Routledge, 2006.
- MARTIN, R. **Para entender a linguagem: epistemologia elementar para uma disciplina**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MCLUHAN, M.; MCLUHAN, E. **Laws of Media: the New Science [LoM]**. Toronto: University of Toronto Press, 1988.
- MOLES, A. A. **The Legibility of the World: A Project of Graphic Design**. MARGOLIN, Victor (ed.). Design discourse: history, theory, criticism. Chicago: The University of Chicago Press, 1989? p.119-129.
- MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.
- PORTUGAL, C. Design and visual arts for digital literature. In: EVA LONDON 2017. **Electronic visualization and the Arts**. London: BCS Learning & Development, 2017, p.235 – 241.
- PORTUGAL, C. Design in the complex context of medias. In: TRIGGS, T. SIMMONS, T., CANDELA, E. **Intentions: Conversations, Experiences and Knowledge**. London: Royal College of Art, 2017.
- PORTUGAL, C. **Design in the complex context of medias**. Rio de Janeiro: Estudos em Design (online), 2019.
- PORTUGAL, C. **Design para projetos de Humanidades Digitais**, p. 5596-5606 . In: **Anais do 13º Congresso Pesquisa e Desenvolvimento em Design (2018)**. São Paulo: Blucher, 2019.
- PORTUGAL, C. **Design, educação e tecnologia (online)**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013. Disponível em: [www.design-educacao-tecnologia.com](http://www.design-educacao-tecnologia.com). Acesso em: 25 mar. 2018.
- PORTUGAL, C. **Design, Educação, Tecnologia**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.
- PORTUGAL, C. Grumari: Storytelling. In: EVA LONDON 2018 **Electronic visualization and the Arts**. London: BCS Learning & Development, 2018.
- QUÉAU, P. O tempo do Virtual. In: PARENTE, André. **Imagem Máquina**. São Paulo: 34, 2001.
- ROSSI, D. Disponível em: <https://linguagenscontemporaneas.wordpress.com/tag/digital/>. Acesso 31 jan. 2020.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004, 3a. edição, 2009.
- SCHUMACHER, P. Design is Communication. In: Kathryn Bloom Hiesinger, Zaha Hadid: **Form in Motion**. Philadelphia Museum of Art in association with Yale University Press, New Haven, 2011. Disponível em: <http://www.patrikschumacher.com/Texts/Design%20is%20Communication.htm>.
- VILCHES, L. **A migração digital**. São Paulo: Loyola, 2003.

Recebido: 19 de março de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Caroline de Cerqueira Medeiros, Marisa Cobbe Maass \*

# Responsabilidade social e educação em design: autonomia frente à complexidade dos fenômenos humanos na contemporaneidade

\*

Caroline de Cerqueira Medeiros é graduada em Design pela PUC-Goiás, atualmente cursa o mestrado em Design pela Universidade de Brasília, onde pesquisa educação em design e pedagogia do design na linha de pesquisa Design, Espaço e Mediações. Tem experiência na área de design, com ênfase em design gráfico atuando principalmente com mídias sociais e design editorial. É membro do grupo de pesquisa Design Educação.

<carolinemedeiros.design@gmail.com>

ORCID: 0000-0003-0897-1242

**Resumo** Este trabalho aborda a responsabilidade social em diálogo com a educação em design como um possível caminho para que o aluno desenvolva a autonomia necessária para resolver os problemas complexos que emergem da contemporaneidade. Examina-se habilidades necessárias ao designer que compreende sua ação e seu papel ativo como sujeito neste contexto, através de revisão bibliográfica. Salienta-se a habilidade de lidar com as incertezas e complexidade do mundo, observando a subjetividade implicada no processo de design, a dinamicidade dos sistemas abertos, o processo dialógico e polissêmico em processos colaborativos de design no contexto de inovação social, exercitando a empatia e afetividade. Compreende-se que a responsabilidade social, assumida por parte do aluno de design, traz consigo a transformação pessoal, abertura ao diferente e capacidade de escuta ativa em qualquer ambiente. A inevitabilidade da transdisciplinaridade na educação em design é uma constatação e o estímulo a estudantes ocuparem posições de decisão nos processos pedagógicos é visto como catalizador destes aprendizados.

**Palavras chave** Responsabilidade social, Educação, Design, Autonomia, Complexidade.

**Marisa Cobbe Maass** é professora do Departamento de Design da Universidade da Brasília desde o ano 2000 e Pesquisadora no PPG Design desde 2013, atuando na linha de pesquisa Design, Espaço e Mediações. Graduada em Arquitetura e Urbanismo, mestre em Teoria e História pela UnB e Doutora em Estética do Design, com estágio na Universidade de Paris 1, Sorbonne. Concluiu o Pós-doutoramento no Núcleo de Educação Artística, do Centro de Investigação em Artes e Design e Sociedade na Belas Artes da Universidade do Porto em 2017. Lidera o Grupo de Pesquisa Design Educação desde 2017. <mmaass@unb.br >  
ORCID: 0000-0001-7640-9927

### **Social responsibility and design education: autonomy in the face of the complexity of contemporary human phenomena**

**Abstract** *This work addresses social responsibility in dialogue with design education as a possible way for the student to develop the necessary autonomy to solve the complex problems that emerge from contemporary times. Skills necessary for the designer who understands his action and his active role as a subject in this context are examined, through bibliographic review. The ability to deal with the uncertainties and complexity of the world is emphasized, observing the subjectivity involved in the design process, the dynamics of open systems, the dialogic and polysemic process in collaborative design processes in the context of social innovation, exercising empathy and affectivity. It is understood that social responsibility, assumed by the design student, brings with it personal transformation, openness to the different and the ability to listen actively in any environment. The inevitability of transdisciplinarity in design education is a finding and the encouragement for students to occupy decision-making positions in pedagogical processes is seen as a catalyst for these learnings.*

**Keywords** *Social responsibility, Education, Design Autonomy, Complexity.*

### **Responsabilidad social y educación en diseño: autonomía frente a la complejidad de los fenómenos humanos contemporáneos**

**Resumen** *Este trabajo aborda la responsabilidad social en el diálogo con la educación del diseño como una forma posible para que el estudiante desarrolle la autonomía necesaria para resolver los problemas complejos que surgen de los tiempos contemporáneos. A través de la revisión bibliográfica, se examinan las habilidades necesarias para el diseñador que comprende su acción y su papel activo como sujeto en este contexto. Se enfatiza la capacidad de lidiar con las incertidumbres y la complejidad del mundo, observando la subjetividad involucrada en el proceso de diseño, la dinámica de los sistemas abiertos, el proceso dialógico y polisémico en los procesos de diseño colaborativo en el contexto de la innovación social, el ejercicio de la empatía y afectividad. Se entiende que la responsabilidad social, asumida por el estudiante de diseño, conlleva transformación personal, apertura a lo diferente y la capacidad de escuchar activamente en cualquier entorno. La inevitabilidad de la transdisciplinaria en la educación del diseño es un hallazgo y el estímulo para que los estudiantes ocupen puestos de toma de decisiones en los procesos pedagógicos se considera un catalizador para estos aprendizajes.*

**Palabras clave** *Responsabilidad social, Educación, Diseño, Autonomía, Complejidad.*

## Introdução

O processo de desenvolvimento técnico-científico culminou em uma complexificação tanto das relações humanas quanto das relações que conectam um lugar a outro. Dessa forma, hoje não somos capazes de pensar um problema no Brasil como um problema exclusivo deste país, deste governo e das pessoas que aqui habitam. As crises que assolam determinado país possuem causas com origens diversas, que nem sempre podemos identificar claramente, e essas mesmas crises podem reverberar de diversas maneiras (e.g. instabilidades econômicas ou políticas, crises ambientais, sanitárias e abismos sociais) no mundo inteiro (MORIN, 2003).

A economia é guiada pela busca do lucro, e a lógica de competição do mercado coloca o indivíduo em uma relação de competição com o outro, com o que é diferente dele. O individualismo, que traz a responsabilidade pessoal pela sua própria vida, também fortalece o egocentrismo, inibindo as capacidades altruístas e solidárias e desintegrando as comunidades tradicionais (MORIN, 2005b). Essa situação favorece a busca do bem-estar individual como principal e maior, transgredindo o senso de coletividade.

Nossa civilização separa os saberes, ao invés de religá-los a um todo complexo. Separa as pessoas umas das outras, separa o conhecimento da ética, a razão da emoção e também a objetividade da subjetividade. As diferentes ciências também são separadas e compartimentalizadas, dentro dos sistemas educacionais, o que tende a colocar o indivíduo em uma qualificação parcial (técnica) por vezes destituída de responsabilidade e solidariedade na medida em que está separada do seu contexto social e cultural (MORIN, 2003). Dessa forma, o próprio ser humano é objetificado, apassivado, assumindo uma posição fatalista diante de sua realidade (FREIRE, 2019). Assim, não é permitido ao sujeito a visualização de novas formas de mundo e a capacidade de criá-las. Resta o sentimento de desesperança e desilusão.

Dentro deste panorama é importante discutirmos novas formas de ensinar e novas formas de pensar, que nos permitam lidar com as crises próprias da contemporaneidade. Ao mesmo tempo, precisamos de conectar os sujeitos com a sua comunidade, religando os saberes humano, técnico e ambiental, vendo-os como parte de um sistema e agindo uns sobre os outros (MORIN, 2015).

A intenção do presente trabalho é somar à discussão sobre Educação em Design na formação superior, observando a necessidade pulsante de pensarmos novos propósitos e funções para o design, baseadas nas novas necessidades contemporâneas. Procuramos abordar a educação em design que contempla a responsabilidade social, como possível caminho para desenvolver autonomia necessária ao indivíduo para atuar como sujeito na sociedade, buscando o bem-estar tanto individual, quanto coletivo. Admite-se a universidade como um lugar de formação de pessoas, e não apenas de profissionais.

Serão traçados caminhos que conectam a complexidade, a educação e as práticas de design colaborativo em inovação social. Inicialmente será abordado o design como estratégia para lidar com as incertezas próprias da complexidade do mundo, quando temos designers profundamente preocupados com o contexto humano onde o design aflora e também deflagra acontecimentos, reconhecendo a subjetividade implicada nesse processo. Depois será abordada a responsabilidade social em Design, destacando três características que facilitam o desenvolvimento de autonomia: o contato com diferentes vivências, o trabalho colaborativo e a capacidade de diálogo. Por último, será destacada a transformação pessoal na educação, sendo a compreensão humana e a compreensão do outro, dependentes de uma compreensão de si mesmo, ou seja, para que haja autonomia, é necessário um comprometimento pessoal com a mudança de si.

## Complexidade e design: aprender a lidar com incertezas

A complexidade, ou a forma de pensar complexa, como posta por Edgar Morin (2007), nos ajuda tanto ter uma compreensão do mundo de forma abrangente, possibilitando-nos enxergar a ligação entre diferentes instâncias (política, social, ética, religiosa, ambiental, econômica) quanto perceber a teia que liga os diferentes fenômenos. A forma complexa de ver o mundo também abre possibilidades de diálogo com esse mundo, que, além da ordem, também é composto por acasos e anomalias, que podem explodir na forma de caos e desordem.

Entende-se que qualquer contexto (e.g. uma escola, comunidade, um país, ou qualquer lugar de inserção de um projeto de design) deve ser visto como um sistema aberto, dialogando com os sistemas externos a ele. O *princípio sistêmico* (ou *organizacional*) nos permite ligar o conhecimento de um sistema ao “todo” do qual faz parte. Todo sistema aberto só pode ser explicado quando o percebemos dentro de um panorama maior. Dessa forma, a própria organização de um sistema complexo tem, ao mesmo tempo, aspectos de ordem e desordem em sua constituição. Um organismo vivo, como o corpo humano, é composto por células que estão em constante mutação e é esse exato processo de morte e regeneração de células que permite a sua sobrevivência, a sua ordem. Ao mesmo tempo, o que permite a sobrevivência desse organismo é sua abertura ao mundo externo e sua interação com ele. Essa relação do sistema com o ambiente é *antagônica* e ao mesmo tempo *complementar*. Assim, para que um sistema complexo continue existindo, ele precisa estar constantemente dialogando com o meio ambiente que é estranho a ele, que por um lado o tensiona e o confronta, mas por outro lado também o completa. Dessa forma, não podemos pensar um sistema sem uma relação *dialógica* entre ideias ou paradigmas que se excluem e ao mesmo tempo, se complementam. O pensamento complexo funciona abraçando a ambiguidade e a desordem como parte da complexidade do mundo (MORIN, 2003b, 2007).

Esse desafio que a complexidade trás, também implica no desafio de integrar diferentes saberes, diferentes ciências e campos do conhecimento, e procurar educar pessoas que tenham a aptidão para contextualizar esses conhecimentos. Segundo o autor, ideias e teorias não podem ser vistas separadas do seu contexto cultural, que determina significações específicas e que podem até mesmo serem inversas em diferentes culturas. As ideias separadas de um contexto que as nutre e que substancialize seu significado, corre o risco de se tornarem inúteis, causando um estado de ignorância e cegueira. Teorias precisam ser repensadas, regeneradas, para que se mantenha sua complexidade, sem serem degradadas em simplificação (MORIN, 2003a, 2005a). Por isso, repensar os sistemas educacionais para que formem pessoas capazes de ver o mundo e o ser humano de forma complexa é imperativo neste momento.

É importante que fique clara a diferença dos conceitos de “sobreviver” e “viver”. Sobreviver contempla a satisfação das necessidades básicas: comer, dormir, etc. Viver significa ter a dignidade para desenvolver suas qualidades e aptidões. Dentro dos espaços de formação superior vemos, muitas vezes, um grande enfoque em habilidades técnicas que preparam o aluno para ser um consumidor cada vez melhor, sendo esse espaço educacional um lugar de preparação para a sobrevivência na selva do mercado, mas não necessariamente capacitados para lidar com um futuro incerto ou com os desafios que o presente nos revela. Viver significa ter autonomia para enfrentar esses problemas e não se sentir imobilizado por eles. Autonomia demanda capacidade para lidar com a incerteza e desordem que é própria da complexidade do mundo (MORIN, 2015).

Ao definir o que seria essa incerteza, Morin refere-se ao caráter caótico da história humana: criações e destruições de impérios, progressão e regressão de economias, etc. A história humana tem determinantes sociais e econômicos muito fortes, mas que podem sofrer desvios, através de acontecimentos inesperados. Portanto, não há leis na história, pelo contrário, existe um fracasso em determinar acontecimentos, eliminar acidentes e submetê-la a um determinismo econômico-social do progresso (MORIN, 2003a).

Quando tomamos decisões, neste contexto, entendemos que a ação “...uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado” (MORIN, 2003a, p. 61). As consequências de uma ação são imprevisíveis, por isso, a complexidade pede uma estratégia, que permite a consciência da incerteza e de que qualquer ação é uma aposta.

A estratégia (...) é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhece sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso (MORIN, 2003a, p. 62).

Quando olhamos o design através das lentes da complexidade, conseguimos compreender que a própria complexidade do mundo impede o design de ser algo menos do que “fragmentado, híbrido, mutante” (JULIER, 2000 apud MOREIRA et al, 2016, p. 356) onde podemos ver várias ambiguidades, várias realidades diferentes coexistindo dentro de um mesmo campo e em contextos educacionais diferentes. Essa é uma qualidade que precisa ser abraçada na educação superior em design e na prática pedagógica dos professores. A complexidade confere ao design um caráter que vai além da técnica e do material, impelindo-o a misturar-se e conectar-se com diferentes campos. Essa relação interdisciplinar abre o caminho para abordagens colaborativas (OCKERSE, 2012) permitindo que o design possa servir como estratégia para dialogar com a complexidade.

Ao falar sobre os desafios trazidos pelo século XXI, Findeli frisa a necessidade de pensar um novo propósito para o design e para essa prática, tendo a educação em design um papel crítico no que diz respeito ao ensino de novas habilidades que permitem o enfrentamento de problemas contemporâneos.

O [novo] papel do designer é entender a morfologia dinâmica de um sistema, sua “inteligência”. Não se pode agir **sobre** um sistema, somente **no interior** de um sistema; não se pode agir contra a inteligência de um sistema, somente encorajar ou desencorajar um sistema a seguir seu curso [...] (FINDELI, 2001, p. 10, tradução nossa).

Em um processo de design, dessa forma, determinado sistema sairia de um estado A, para um estado B, deslocando a lógica de solução, material e concreta, para um estado transitório, mais harmônico, dentro de um processo que é dinâmico. Para que o designer consiga trabalhar dentro desta dinâmica, é preciso um tipo de inteligência visual que vai além da estética, percebendo a representação adequada do conteúdo, estrutura e tendências desse sistema. Um projeto nunca abrange somente um sistema. Ele abrange vários contextos: técnico, biofísico, social e simbólico (FINDELI, 2001).

A visualização de um sistema nunca será definitiva e perfeita, sendo sempre composta de erros e falhas, entendendo que esses sistemas funcionam através de pessoas, que possuem suas próprias demandas, habilidades e compreensões sobre determinado problema. Dessa forma, a nova inteligência visual que o designer precisa, consiste em perceber a subjetividade própria de um contexto onde o fator humano (em toda a sua complexidade), está inserido. Dentro da lógica complexa, o designer teria seu foco voltado para o *agir*, ao invés do *fazer*, entendendo que, em certos momentos, o não fazer também pode ser considerado agir (FINDELI, 2001).

A habilidade primordial que precisa ser aprendida pelos designers é a capacidade de lidar com pessoas de forma aberta e colaborativa, ensinando habilidades e também aprendendo a fazer design com pessoas que não são especialistas em design.

## **Responsabilidade social em design: aprender a dialogar no trabalho colaborativo**

A discussão sobre responsabilidade social dentro do campo do design foi trazida à tona na década de 70, quando os vícios industriais do *American Way of Life* já mostravam seu lado sombrio: o excesso de lixo gerado pela obsolescência programada, a desigualdade social, e o uso desenfreado de recursos naturais que não contemplava os impactos ambientais. O design, quando usado como uma ferramenta corporativa, seria o grande responsável pelo desequilíbrio social, ambiental e econômico (PAPANEK, 1973). Ainda de acordo com o autor, os designers estariam vivendo dentro de uma “bolha” criativa, saindo das universidades conhecendo muito pouco sobre outras áreas do conhecimento e incapazes de compreender os impactos sociais e ambientais do design.

Pensar a educação em design significa pensar não só o propósito do design no mundo (FINDELI, 2001), mas também que tipo de pessoas estão sendo formadas para o mundo. Papanek (1973) destaca a necessidade de um design integrador e compreensivo, cuja transformação - do profissional e da forma de se fazer design - estaria na educação, colocando o aluno em contato direto com os usuários dos produtos, integrando essas pessoas como parte do processo de projetar, trazendo o espírito criativo do design para fora dos espaços dos escritórios e das escolas de design. Portanto, uma educação em design com responsabilidade social implica, primeiramente em colocar os alunos em contato com diferentes vivências.

Hoje podemos ver uma pluralidade de metodologias colaborativas em design, onde os usuários dos produtos agem como parceiros no processo criativo, somando as suas experiências às capacidades do designer (*design participativo*), onde o designer é catalisador de mudanças sociais, em um engajamento cívico dentro de um processo que envolve um público ativo, e envolvido em diálogos concretos sobre possibilidades de um futuro (*code-sign*) (PAES e ANASTASSAKIS, 2016). A inexistência própria do design como disciplina, exige que os processos e resultados de design estejam sempre abertos a debates e a discussões, caráter esse cuja importância se torna ainda maior quando, em um contexto de conectividade através da internet, existem muitas possibilidades de propostas colaborativas (BUCHANAN apud PAES e ANASTASSAKIS, 2016).

Dentro de um período de transição marcado pelo crescimento de evidências sobre os limites do mundo e crescimento da conectividade, o design também cresceu e se expandiu, saindo de uma lógica de produto e adotando uma aproximação “*human-centered*” (centrado no ser-humano): processo que projeta soluções para problemas sociais, ambientais e políticos” (MANZINI, 2016). Quanto mais percebemos as questões humanas em um contexto de design, maior a demanda de processos participativos, investigando com profundidade as capacidades e necessidades das pessoas envolvidas e as dinâmicas sociais nas quais vivem (MANZINI, 2016). É interessante perceber como o design como estratégia, cada vez mais, pede a capacidade de dividir informa-

ções com pessoas de outros contextos, sabendo dialogar com elas, tendo um olhar empático sobre diferentes situações que podem não ser familiares ao designer. Cada vez mais o design se assemelha à uma pedagogia, habilitando mais e mais pessoas a pensarem de forma criativa.

O autor traz o design inserido na *inovação social*, processo de mudança social que alcança novas configurações sociais de forma inovadora pela recombinação criativa de processos já existentes dentro de um contexto.

Essa mudança pode vir de cima (especialistas em design, ativistas políticos, etc.), como também pode ser uma iniciativa espontânea de pessoas e comunidades diretamente afetadas por essa inovação. O designer agindo dentro de um contexto de inovação social pode ter o papel de iniciador, impulsionador, auxiliador, fortalecedor ou replicador. Em suma, o designer entra com uma “caixa-de-ferramentas” (habilidades ou formas de pensar) para ajudar as comunidades criativas interessadas em mudar determinado contexto, também com o intuito de promover mudanças que visam o desenvolvimento autônomo das mesmas. Essas comunidades são formadas por pessoas que se empenham em inventar, aumentar e gerir soluções viáveis para novas formas sustentáveis de viver, de forma cooperativa (MANZINI, 2014).

Na inovação social, entende-se que a mudança social só acontece dentro de um espaço de colaboração, muitas vezes recombinao tradições, saberes, ferramentas e habilidades já existentes dentro daquele contexto de forma inovadora, contando com seus próprios recursos, sem esperar uma solução que venha do governo ou uma grande mudança na economia e na infraestrutura das instituições (ibidem). Vale ressaltar que, embora designers possam estar engajados em iniciativas que promovam inovação social, esse não é um processo que necessita de especialistas em design, por outro lado, que vê o design como um tipo de ação que pode ser feito por não-designers. Sendo assim, o design vem para facilitar a inovação social, quer ela já exista ou não.

Nesse cenário, Ezio Manzini (2011) vê a escola de design e o polo de pesquisa da universidade como um lugar de oportunidade, um “recurso social” poderoso na transição para uma forma de vida mais sustentável, já que a universidade é o local onde os novos especialistas em design são formados e onde podemos nutrir novas formas de pensar o design. Além disso, a formação de designers competentes para o futuro, exige o envolvimento dos estudantes com problemas, oportunidades e métodos de design que fomentem processos de inovação, que hoje parecem radicalmente novos e que ainda envolvem um pequeno número de minorias ativas, ao mesmo tempo, equipando-os para um futuro onde as modalidades de design que emergem hoje, se tornarão padrão.

O design centrado na pessoa e que está envolvido em um processo de inovação social, pede uma abordagem dialógica, onde todos os atores envolvidos estão dispostos a ouvir e se modificarem. Mesmo que, momentaneamente, haja tensões e problemas, existe o objetivo de chegar a um lugar comum. Essa é a principal característica dos processos colaborativos. A habilidade de ouvir, de ter empatia, em uma abordagem dialógica é crucial

para o designer tanto quanto a habilidade de propor suas próprias ideias e visões da forma mais apropriada (MANZINI, 2016). Saber dialogar exige coerência entre o que é dito e o que é feito. Isso significa que precisa haver um sentimento de disponibilidade, de abertura ao outro, ao invés da vontade de tentar convencer o outro a pensar como si.

[...] não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar com eles. [...] Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (FREIRE, 1996, p. 113).

A ação colaborativa, é um processo de educação mútuo: de um lado existe por parte do designer uma ação de provocação para instigar uma nova forma de ver determinado contexto ou situação e de outro, pelos atores do contexto de ensinarem ao designer diferentes realidades e formas de mudança. Paulo Freire destaca a importância do diálogo em um contexto periférico:

[...] chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença vá se tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Com essas palavras, compreendemos que responsabilidade social denota ação. Em se tratando de design, como visto até aqui, responsabilidade significa um comprometimento com as consequências sociais de um projeto, sendo capaz de ver a complexidade dos fenômenos humanos, entendendo que contextos periféricos, onde as crises sociais (violência, fome, falta de moradia e saneamento básico) são apenas sintomas locais de crises também globais. Compreende-se também que responsabilidade implica em estar presente em determinado contexto, de forma afetiva, ser parte da vivência daquele contexto. Esse agir responsável, em determinada situação, não tem a intenção de certeza ou solução absoluta de um conflito ou problema, mas admite que a realidade é um sistema em constante mudança, e que os erros e percalços são parte do processo. Como explica Paulo Freire (1996), aprender a tomar decisões implica em assumir as consequências que estão implicadas nesse ato.

[...]Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. [...] Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (p. 106-107).

Desta forma, conclui-se que é importante assumirmos a inegável importância da responsabilidade social como foco principal na educação em design, onde a criatividade está presente como necessidade, encorajando essa posição de decisão, ao estimular o contato dos estudantes com diferentes realidades. Essa decisão pedagógica permite aos alunos exercitar uma forma de ver o mundo dentro das relações antagônicas e complementares próprias da complexidade, aperfeiçoando a capacidade de diálogo em processos criativos e colaborativos e favorecendo o amadurecimento da autonomia.

### **Educação transformadora: aprender a mudar a si através do outro**

Se entendemos o indivíduo como sistema (ou organização) complexo(a), entendemos que o sujeito só pode ser constituído na relação com o meio que o cerca. Não só o indivíduo depende da sociedade, a cultura, para se desenvolver e gerar novos conhecimentos, como a própria cultura depende da interação entre os indivíduos para mudar, se regenerar e se renovar. Essa interação nos permite compreender que, na verdade, a relação do indivíduo com a sociedade acontece de forma recursiva. O indivíduo está na sociedade, assim como a sociedade está no indivíduo através das normas e experiências sociais, a linguagem, a cultura. Esse conhecimento é dotado de vários sujeitos que se produzem e se interferem. Entre todas as instâncias produtoras do conhecimento há uma unidade recursiva complexa, ao mesmo tempo em que há relação *hologramática*<sup>1</sup> entre todas elas, ou seja: cada uma delas contém as outras em sua composição. Isso significa dizer que a ideia mais simples é dotada de complexidade, pois é produto dessas retroações que formam a complexidade sociocultural. (MORIN, 2005a) O conhecimento sobre a complexidade humana “...faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas” (MORIN, 2003a, p. 49).

Morin (2015) trata da importância da compreensão humana para a compreensão da complexidade do mundo. Essa compreensão vai além de uma compreensão intelectual ou objetiva, que comporta uma explicação, reunindo dados sobre a pessoa. A compreensão humana, subjetiva, requer abertura para o outro como alguém semelhante a mim na sua humanidade e, ao mesmo tempo, diferente de mim na sua singularidade pessoal e/ou cultural.

São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana (MORIN, 2005b, p. 112).

A compreensão do outro e sobretudo uma compreensão complexa do outro, requer tanto a compreensão objetiva, quanto a compreensão subjetiva, pois visa a captar seus aspectos singulares e também globais, percebendo também o contexto onde essa pessoa está inserida. Ao mesmo tempo, essa compreensão complexa do outro exige a compreensão de nós mesmos, reconhecendo nossos limites e insuficiências.

Quando vemos a sociedade e indivíduo como indivisíveis, nos permitimos olhar para o outro, para o diferente, com um olhar de solidariedade, e nos colocamos como responsáveis pelo destino desse outro e da humanidade como um todo (MORIN, 2005b, 2015). Dessa forma, não podemos falar dos aspectos transformadores do design e da educação em design, seu impacto social, sua capacidade de integrar atores em um processo colaborativo, sem pensarmos em uma transformação também do indivíduo, que precisa assumir a responsabilidade social como uma escolha sua, o que exige uma vontade de transformação pessoal. A educação formal que visa a responsabilidade social e a própria intenção pedagógica em despertar o olhar para o outro é, em si, como qualquer ação dentro da complexidade, incerta, pois não se pode forçar ninguém a assumir essa responsabilidade.

“Cada um vive para si e para outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. Ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo” (MORIN, 2005b, p. 21). Quanto mais apto ao diálogo com o outro, mais abertura ao diferente, maior a capacidade de transformação do indivíduo. A análise de si comporta uma introspecção junto à análise do outro, somando a autocrítica com a crítica do outro, confrontado o olhar amistoso com o olhar inamistoso. “Somente a autocrítica pode dar-nos uma consciência de nossas insuficiências e da nossa segurança” (MORIN, 2005b, p. 96).

Essa abertura requer a percepção do outro como igual a mim na sua humanidade, e diferente de mim, nas suas particularidades biológicas, culturais e sociais. Por isso a responsabilidade com o outro está diretamente relacionada com a autonomia, que é um processo que nunca cessa, enquanto houver essa disposição para o confronto de si pelo outro, tendo em mente que somos seres inacabados (FREIRE, 1994). A afirmação de Paulo Freire vai ao encontro de Edgar Morin, quando afirma que:

A responsabilidade, contudo, deve ser irrigada pelo sentimento de solidariedade, ou seja, de pertencimento a uma comunidade. [...] O indivíduo é irresponsável se o considerarmos como um joguete de forças anônimas e obscuras (sociológicas, ideológicas, pulsionais) e responsável se o considerarmos como sujeito dotado de uma relativa autonomia (MORIN, 2005b, p. 100).

A responsabilidade social exige a percepção de que as pessoas dependem umas das outras para mudar a situação atual e criar realidades mais harmônicas. O ato responsável também assume a aposta, e os possíveis erros e problemas que a ação pode desencadear, pois não somos totalmente culpados pela interpretação pelos outros dos nossos atos e nem pela consequência deles (MORIN, 2005b). No ato responsável, os erros e percalços são abraçados, por serem eles os impulsos à mudança de estratégias de ação e de comunicação com o outro. São necessárias, portanto, iniciativas educacionais que encarem os erros e falhas como naturais, no processo de aprendizado.

Ser designer com responsabilidade social exige uma predisposição à transformação pessoal, que acontece somente quando existe uma conexão afetiva com as pessoas que participam do processo, se colocando como parte daquilo, da melhor forma possível. Como já foi pontuado, trabalhar de forma coletiva é um processo de educação mútua e, em se tratando de inovação social em realidades periféricas, de exclusão, cenários muitas vezes diferentes do cotidiano do designer, é necessário um “querer bem” (FREIRE, 1994) ao outro, reconhecendo sua humanidade, suas potências e estando aberto a aprender com elas.

## Considerações finais

Educar novos designers para serem capazes de mudar realidades complexas, cada vez mais exige que a educação em design aconteça dentro de um contexto de transdisciplinaridade, abraçando o conhecimento da biologia, antropologia, sociologia, psicologia, entre outras áreas. O design, assim como qualquer outro campo de conhecimento, cresce e se modifica pela abertura a outros saberes (que podem também não ser acadêmicos). A capacidade de adaptação do design e o apelo estético e comunicativo inerente à área são características que temos a nosso favor no caminho para esse crescimento. Essa evolução exige que a formação do designer não seja um processo enclausurado dentro das paredes da universidade e da “bolha” do design. Também é necessária uma autocrítica do próprio campo, abandonando velhas práticas que já não funcionam, estando aberto às mudanças de fora e também trazendo de volta práticas pedagógicas que estavam pre-

sentos no início da educação em design, na Bauhaus, onde o conhecimento de mundo, a sociologia e filosofia eram consideradas tão importantes quanto as disciplinas de projeto e de práticas artísticas. A teoria precisa ser colocada em prática, de forma ativa, com experiências no “mundo real” e procurando uma maior ligação entre a academia e o contexto social e cultural onde a instituição está inserida.

Uma educação que coloca o aluno em uma posição de decisão é importante para a autonomia do indivíduo, independente de qual for sua atuação profissional depois de graduado, tendo em mente que a universidade (e a educação formal como um todo) precisa ser um espaço de formação de pessoas, primeiramente, que atuam como sujeitos na sociedade e não somente objetos passivos, vítimas de acontecimentos sociais (FREIRE, 1994), meros profissionais. “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1994, p. 34). Para isso, o professor socialmente responsável precisa estar também presente de forma afetiva na sua prática pedagógica diária, assumindo essa intenção de formação de alunos capacitados para atuarem como sujeitos na sociedade.

A mudança do design, da educação em design e da educação formal como um todo, depende de pessoas que estejam neste mesmo engajamento, e isso inclui alunos, professores, funcionários, coordenadores, pessoas que tem posição de liderança na universidade. Porém, não podemos esperar a iniciativa das instituições. A inovação social acontece quando as pessoas se engajam de forma coletiva, usando os recursos que tem ao seu dispor.

As pessoas, nas instituições onde há ensino de design, devem ser catalisadores dessas mudanças. Como recursos, podemos destacar as oportunidades que a universidade possui, os contatos com a comunidade não acadêmica: pesquisa e extensão, eventos universitários abertos a todos, além das próprias ferramentas do design já citadas, entre outras. A universidade deve ser um espaço onde as carências sociais que tangenciam a instituição são discutidas e usadas como brechas de aprendizado. Mais do que tudo, é necessário que os professores não se deixem imobilizar por um horizonte político pouco promissor, e exercitem a visão do futuro como problema a ser resolvido e não como inexorabilidade (FREIRE, 1994).

1 Um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado” (MORIN, 2005, p. 207).

## Referências

- FINDELI, Alain. **Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion**. Design Issues, Londres, v. 17, n. 1, p. 5–17, 2001. Disponível em: <http://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/07479360152103796>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANZINI, Ezio. **Design Culture and Dialogic Design**. Design Issues, Londres, v. 32, n. 1, p. 1–5, 2016. Disponível em: [https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI\\_a\\_00364](https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI_a_00364). Acesso em: 2 jul. 2019.
- MANZINI, Ezio. Design schools as agents of (sustainable) change. In: **1ST INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR DESIGN EDUCATION RESEARCHERS 2011**, Paris. Anais... Disponível em: <http://sigeneration.ca/documents/Designschoolsasagentsofsustainablechange.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- MANZINI, Ezio. **Making Things Happen: Social Innovation and Design**. Design Issues, Londres, v. 30, n. 1, p. 57 – 66, 2014. Disponível em: [https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/DESI\\_a\\_00248?journalCode=desi](https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/DESI_a_00248?journalCode=desi). Acesso em: 2 jul. 2019.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**. 3a. ed. São Paulo: Cortez Editores, 2003.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **O Método 2: A vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOREIRA, Mafalda; MURPHY, Emma; MCARA-MCWILLIAM, Irene. **The Emergence of an Amplified Mindset of Design: Implications for Postgraduate Design Education**. International Journal of Art and Design Education, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 356–368, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12118>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- OCKERSE, Thomas. **Learn from the core, design from the core**. Visible Language, Cincinnati, v. 46., n. 1/2, p. 80–93, 2012. Disponível em: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-2752821331/learn-from-the-core-design-from-the-core>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- PAES, Larisa; ANASTASSAKIS, Zoy. **Reflexões Sobre Processos Colaborativos De Design**. In: BLUCHER DESIGN PROCEEDINGS 2016, São Paulo. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/reflexes-sobre-processos-colaborativos-de-design-24316>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- PAPANÉK, Victor. **Design for the real world**. New York: Bantam, 1973.

Recebido: 15 de abril de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Miriam Therezinha Lona, Ana Mae Barbosa \*

# O Ensino de Design no Brasil: Formação das Escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE



**Miriam Therezinha Lona** é doutora em Design pela Universidade Anhembi Morumbi. Mestre em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006), especialista em Informática Aplicada a Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001). Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1989) e em Engenharia Elétrica pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC - 1985). Atualmente é docente da Universidade Anhembi Morumbi nos cursos de Administração, Marketing e Publicidade, em disciplinas de gestão e marketing. Possui experiência de 20 anos no ensino superior nas áreas de Educação, Administração de Empresas, Design e Marketing, principalmente nos seguintes temas: gestão, marketing, design, empreendedorismo, sustentabilidade e ensino superior. <miriam.lona@anhembi.br>  
ORCID: 0000-0002-9342-7956

**Resumo** Este artigo aborda as diferentes análises sobre o ensino nos cursos de Design, tratando desde o desenvolvimento dos cursos, das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Design e uma avaliação crítica sobre a validade do ensino reflexivo para a realização do ENADE por parte dos estudantes. As análises são importantes uma vez que auxiliam no entendimento de como os cursos devem ser estruturados e quais as expectativas que têm em relação aos resultados do ENADE.

**Palavras chave** Ensino Reflexivo, Design, Ensino do Design, ENADE.

**Ana Mae Barbosa** é Professora Titular Senior na ECA/USP e na Universidade Anhembi Morumbi. Ensinou na Yale University e na The Ohio State University. Tem 23 livros publicados. Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais por suas pesquisas: a Ordem Nacional do Mérito Científico, a Ordem Nacional do Mérito Cultural e o Itáú Cultural 30 anos. Foi presidente da INSEA, da ANPAP e Diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. <anamaebarbosa@gmail.com >  
ORCID: 0000-0002-4966-2043

### **Design Teaching in Brazil: Training of Schools, National Curriculum Guidelines and ENADE**

**Abstract** *This article deals with the different analyzes on teaching in Design courses, covering since the development of courses, the National Curriculum Guidelines for Design Courses and a critical evaluation on the validity of reflective teaching for the performance of ENADE by students. Analyzes are important as they help to understand how courses should be structured and what expectations they have regarding ENADE results.*

**Keywords** *Reflective Teaching, Design, Design Teaching, ENADE.*

### **Enseñanza de Diseño en Brasil: Formación de Escuelas, Normas Nacionales de Curriculum y ENADE**

**Resumen** *Este artículo aborda los diferentes análisis sobre la enseñanza en los cursos de Diseño, que abarca desde el desarrollo de los cursos, las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Diseño y una evaluación crítica sobre la validez de la enseñanza reflexiva para el desempeño de ENADE por parte de los estudiantes. Los análisis son importantes ya que ayudan a comprender cómo deben estructurarse los cursos y qué expectativas tienen con respecto a los resultados de ENADE.*

**Palabras clave** *Enseñanza reflexiva, Diseño, Enseñanza del diseño, ENADE.*

## Introdução

No Brasil a década pós-1930, norteadas pelo processo de industrialização, crescente urbanização e políticas nacionais pautadas na produção de uma estrutura material, mostrou-se um campo fértil para o desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, de novos produtos. Além da demanda por projetos de produtos havia também a necessidade de criar uma identidade nacional nos produtos que representassem a cultura brasileira em uma leitura universal. (SAVIANI, 2011)

Neste cenário, deram-se os primeiros ensaios sobre o ensino do design. Como em outras atividades práticas, o ensino do design surge de modo informal, por meio de processos de observação e participação em oficinas, ateliês ou nas próprias indústrias. Porém, somente na década de 1950 foram criadas no Brasil as escolas e os cursos com o intuito de se tornarem espaços adequados para a troca de conhecimento e a construção de novas diretrizes de ensino para o design, como a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) no Rio de Janeiro e o Instituto de Arte Contemporânea (IAC) em São Paulo. (LANDIM, 2010)

Assim sendo, após um longo período de oferta de escolas para o ensino do design é que foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma a pensar e definir normativas para os cursos.

Com o reconhecimento dos cursos e do compromisso dos Institutos de Ensino Superior (IES) de responsabilizarem-se por uma formação profissional competente, a participação dos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) passou a auxiliar na avaliação do rendimento dos estudantes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes.

Dessa forma, ao se recuar na cronologia dos fatos e pesquisar a formação dos cursos de design no Brasil, tem-se um alinhamento com os objetivos de averiguar as experiências anteriores para se estabelecer uma relação com as atuais. Além disso, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Design passa a contribuir para se entender o perfil esperado do egresso, quais são os componentes curriculares dos cursos, quais as exigências curriculares para as instituições de ensino e a relação com os projetos pedagógicos.

Por fim, o ENADE mostra a importância de se conhecer conteúdos, tais como: história, linguagem visual, desenho, projeto do design, ergonomia e sustentabilidade. Estes conteúdos mostram a importância do ensino reflexivo, observados em destaque com as análises de questões de provas, com abordagem da Gestão e do Marketing, pois aparecem de forma frequente e consistente em todos os exames aplicados nos cursos de design.

## Ensino do Design no Brasil

Nos anos 1950 o intercâmbio da Escola Ulm alemã – com a vinda de Max Bill e Tomás Maldonado para o Brasil – com os artistas brasileiros, proporcionou uma nova linguagem nos trabalhos, principalmente no campo do design gráfico. (CARVALHO, 2015)

Para Landim (2010) o ensino do design no Brasil tem como marco inicial a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro, na década de 1950, com propostas entre outras de ensinar o Desenho Industrial. A ESDI teve na sua fase inicial as referências metodológicas utilizadas nas escolas alemãs, de manter equilíbrio entre as ciências humanas e o conhecimento tecnológico, tornando seu currículo um paradigma no ensino do design no Brasil.

Silva et al (2010) apontam que as disciplinas pensadas originalmente pela ESDI seriam distribuídas em três departamentos: o departamento de Formação Instrumental, o de Formação Profissional e o de Informação e que o curso ofereceria quatro especializações, nas áreas de:

- Fotografia, cinema e comunicação visual;
- Rádio e televisão;
- Equipamento da habitação;
- Industrialização da construção.



Fig 1. ESDI 1950 – Escola Superior de Desenho Industrial

Fonte: [www.esdi.uerj.br/a-esdi/acer-vo/414/vista-aerea](http://www.esdi.uerj.br/a-esdi/acer-vo/414/vista-aerea)

Observa-se na Figura 1 que a sede principal da ESDI instalada em um conjunto de prédios na Lapa, centro do Rio, possibilitou além de salas de aula, espaços para oficinas de madeira, metal, prototipagem, gráfica e estúdio de fotografia.

Conforme Carvalho (2015), a ESDI se consolidou com o passar do tempo como referência no design nacional, inclusive formando os primeiros grupos de profissionais específicos da área nos anos 1960. Na ausência de parâmetros curriculares, na época, a organização do currículo da escola, comparável à Ulm na Alemanha, orientou, mesmo que de forma indireta os currículos brasileiros.

Por conta de incentivo do governo nas décadas seguintes ao curso iniciado pela ESDI, os cursos de design se destacaram juntamente com os de tecnologia, mas, com os conceitos funcionalistas mantidos como referência projetual na grande maioria das escolas de design do país, quando

[...] os métodos projetuais permaneciam com características extremamente funcionalistas, em detrimento de outros atributos importantes, como os valores reflexivos e culturais inerentes ao processo da prática em design. Repassava-se aos alunos um conceito de design cuja “função básica” era projetar produtos para produção em série pelas indústrias (LANDIM, 2010, p. 143).

Isso levou a criação de cursos de design nos quais se valorizava mais as metodologias projetuais determinadas pelos professores.

[...] Enquanto alguns ainda disputam diferenças de meses entre a inauguração dos cursos de graduação da ESDI e da FAU/USP, a grande maioria ou silencia a atuação pioneira de instituições, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, ou SENAI, criado em 1942, a Escola Técnica Nacional, fundada no mesmo ano; o Curso de Desenho e Artes Gráficas da Fundação Getúlio Vargas, criado em 1946 sob direção de Tomás Santa Rosa; a Escola IDOPP, ativa a partir de 1949 na área de desenho de móveis e máquinas; ou até mesmo o velho Liceu de Artes e Ofícios, cuja oficina de gravura revelou talentos gráficos do porte de Poty Lazzarotto, Perey Laue Darel Valença Lins (CARDOSO, 2011, p. 196)

Para Carvalho (2015), durante os anos 1960 e 1970 eram diversas as atividades que envolviam o desenvolvimento do campo profissional do desenho industrial e comunicação visual no Brasil.

A crítica aos projetos históricos modernistas de matriz europeia/norte-americana levou, desde os anos 1960, à uma revisão de seus pressupostos e resultados a partir das perspectivas contraculturais e como reconfiguração do campo de forças político a partir das novas configurações do capitalismo ocidental. (ARANTES e OLIVEIRA, p. 8, 2019)

Os profissionais que desenvolviam projetos nesta área viram os cenários político e econômico como favoráveis para investirem nas primeiras propostas de ensino de Design no Brasil.

[...] Um exemplo disso foi a inserção das disciplinas de Desenho Industrial e Comunicação Visual na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, em São Paulo, e outro foi a criação da Escola Superior de Desenho Industrial, na cidade do Rio de Janeiro. (CARVALHO, 2015, p. 28)

Além do Rio de Janeiro e de São Paulo, também, como referência no ensino superior, a Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 2015) foi criada em 1955 com o nome de Escola de Artes Plásticas.

Os cursos da Escola de Artes Plásticas da UEMG eram estruturados em quatro áreas:

- Artes Plásticas (Pintura /Escultura/Gravura)
- Desenho Industrial e Comunicação Visual
- Decoração
- Licenciatura em desenho

Em 1963, sob a Lei Estadual 3065, a Universidade Mineira de Arte, juntamente com a Escola de Artes Plásticas (ESAP), foi transformada na Fundação Mineira de Arte (FUMA). Em 1980, sua denominação foi novamente alterada para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho, e em 1990 incorporada à UEMG, as áreas passaram às seguintes denominações: Faculdade de Educação (FAE/UEMG), Escola de Música (ESMU/UEMG), Escola de Design (ED/UEMG) e Escola Guignard. O curso de design da escola de design de Minas Gerais tem influência no design mineiro até hoje, com a proposta de explorar as relações design/sociedade, num diálogo com as permanentes movimentações e exigências do mundo contemporâneo (UEMG, 2015).

No ano de 1987 consolidou-se o ensino do design, até então não reconhecido oficialmente pelas autoridades nacionais, sendo aceito pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com a proposta de um currículo mínimo para cursos de bacharelado em desenho industrial. (COUTO, 2008)

Apesar dos diversos cursos ofertados atualmente, o curso de destaque do design no Brasil para o campo acadêmico permanece o da escola ESDI no Rio de Janeiro. Hoje a ESDI é uma unidade da UERJ, e além do curso de graduação, oferece, desde 2005, o Mestrado em Design e desde 2012 o Doutorado em Design.

## **Desenvolvimento de cursos de design no estado de São Paulo**

O desenvolvimento de cursos de Design no estado de São Paulo iniciou-se nas escolas de Arquitetura na cidade de São Paulo. Na Escola de Belas Artes foi implantado o primeiro curso de Arquitetura de São Paulo em 1928. Originário do curso de Engenharia, em 1948 foi fundado o curso de Arquitetura e Urbanismo da USP. (FERREIRA, 2016)

A ESDI é a primeira escola, mas a primeira aula em curso superior de design no Brasil se deu na FAU/USP, quando em 1957, disciplinas voltadas para o ensino de Desenho Industrial e Programação Visual foram introduzidas no currículo. A partir de 1962 passaram a constituir áreas de formação, caracterizando-se não como curso de Design, mas como sequência dentro do curso de Arquitetura (FREITAS, 2000 apud CARVALHO, 2015, p. 69).

O Instituto de Arte Contemporânea (IAC) do MASP foi inaugurado em 1951, com a proposta de ensinar o desenho industrial, e entre seus professores estavam: Lina Bo Bardi, Pietro Maria Bardi, Jacob Ruchti, Oswaldo Bratke, Roger Bastide, Flávio Motta, entre outros. No Instituto estudaram artistas que se tornaram importantes nomes do design nacional, como Alexandre Wollner, Maurício Nogueira Lima e Emilie Chamie. Nesta escola foram implantados os conteúdos e procedimentos didáticos que mais tarde seriam usados nas disciplinas de desenho industrial na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU/USP, em 1962, e também na Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI, no Rio de Janeiro, em 1963 (LEON, 2015).

O curso do IAC estimulava a discussão sobre a relação design, arte, artesanato e indústria, abrindo as portas para a aproximação do design com o setor produtivo. De acordo com Couto (2008, p. 20), “[o curso] tem como objetivo formar jovens que se sintam ligados à arte industrial e que sejam aptos para desenhar objetos, nos quais a racionalidade da forma e o gosto correspondam ao progresso e à mentalidade atual”, ou seja, o desenho industrial era considerado uma possibilidade de educar o gosto das massas, sendo responsável pela cultura visual da sociedade moderna.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAU/USP) desde os anos 1950 incentivou o estudo do Design. Muitos dos docentes dos anos 1960 na FAU/USP sugeriram o desenvolvimento de projetos de Design para

a indústria nacional em detrimento dos projetos nos moldes internacionais. Na mesma época, o curso de Formação de Professores de Desenho, iniciado no MASP, foi para a Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), com aulas de: história da arte, cartonagem, desenho para principiantes, gravura, entre outros. Também, na década de 1940, no então Instituto Presbiteriano Mackenzie surgiu o curso de Arquitetura e Urbanismo, do qual se originaram os cursos de Desenho Industrial e Comunicação Visual, como na USP. Mas, somente em 1971 foi ofertado o curso de Desenho e Plástica, precursor dos cursos de Design da instituição. Estes cursos originaram-se em um campo ainda em formação, com personagens que contribuíram muito para a academia paulistana de design, além de divulgarem a arte em todo Brasil. Carvalho (2015) aponta que em 1988 no Mackenzie passaram a ser ofertados os cursos de Programação Visual e Projeto de Produto que permaneceram até o início do século XXI.

Nos anos 1950, havia o predomínio na atuação em desenho de produto, mas o curso da FAU/USP, conforme citado anteriormente, abordava a Comunicação Visual pois o desenho gráfico era visto como parte do processo projetual. Nos anos 1960, a Comunicação Visual passou a contemplar os conteúdos de técnicas de representação, elementos básicos da linguagem visual, estudo da cor e texturas, semiótica e projetos de diversos tipos de impressos e programação visual. Nas décadas de 1970 e 1980, o estímulo às exportações criou um terreno fértil para a expansão do design no país. A indústria começou a se interessar pelo assunto e surgiram, assim, os primeiros núcleos de apoio à inserção do tema no setor produtivo. O setor de design passou a ser ampliado: multiplicaram os escritórios e departamentos internos voltados para o design nas indústrias. Na mesma época, surgiram projetos de regulamentação da profissão; tiveram início novas associações e muitos eventos já ocorriam, o que levou ao surgimento de novos cursos de graduação (ADG, 2016)

A partir dos anos 2000, a percepção da importância e a cultura do design passaram a ser mais disseminadas promovendo o surgimento de diversos concursos, exposições, livros, associações de classe e revistas especializadas.

Da mesma forma o perfil do curso e do profissional de design foi sendo formado como, por exemplo, no curso de graduação em Design Gráfico e Digital do Instituto Europeo di Design (IED, 2017) em São Paulo com ênfase na convergência das plataformas da comunicação visual, gráficas e digitais, conforme visita recente a página eletrônica da instituição. Ou, o curso de Design Gráfico e de Produto da FAAP (2017) que integra disciplinas das áreas de ciências humanas, tecnologia e negócios, buscando desenvolver a criatividade, o senso estético, a visão socioambiental e as habilidades para encontrar soluções e desenvolver projetos e objetos que atendam às necessidades e expectativas do ser humano.

Na página do MEC é possível verificar que há vários cursos em municípios paulistas na área de Design, com várias especificações (Design, Design de Moda, Design de Animação, entre outros), conforme quadros de 1 a 6.

O curso de Design Digital, até o momento, é oferecido em São Paulo, Osasco e Campinas, pelas instituições Centro Universitário Anhangueira, Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), PUC-Campinas e Universidade Anhembi Morumbi, esta última, que mantém, também, a modalidade Design de Games, sendo o curso de Design Digital pioneiro no Brasil.

Instituição (IES)	Município
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo	São Paulo
Universidade do Vale do Paraíba	São José dos Campos
Faculdade Paulista de Artes	São Paulo
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo
Faculdade de Presidente Prudente	Presidente Prudente
Istituto Europeo Di Design	São Paulo
Faculdade ESAMC Jundiaí	Jundiaí
Centro Universitário SENAC	São Paulo
Faculdade Santa Marcelina	São Paulo
Faculdade Armando Alvares Penteado - FAAP	São Paulo
Universidade de Franca	Franca

Quadro 1. Graduação em design de moda autorizado pelo MEC

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Instituição (IES)	Município
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo

Quadro 2. Graduação em design de animação autorizado pelo MEC

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

<b>Instituição (IES)</b>	<b>Município</b>
Centro Universitário Braz Cubas	Braz Cubas
FMU	São Paulo
Centro Universitário de Adamantina	Adamantina
Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia	São Caetano do Sul
Centro Universitário São Judas Tadeu	São Paulo
SENAC-SP	São Paulo
FATEA	Lorena
ESPM	São Paulo
FAAP	São Paulo
Faculdade de Administração e Artes de Limeira	Limeira
Faculdade de Agudos	Agudos
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui	Birigui
FACAMP	Campinas
Faculdade de Comunicação e Design "Oswaldo Cruz"	São Paulo
Faculdade de Mirassol	Mirassol
ESAMC Campinas	Campinas
ESAMC Santos	Santos
ESAMC São Paulo	São Paulo
ESAMC Sorocaba	Sorocaba
Faculdade Paulista de Artes	São Paulo
Faculdades Integradas de Bauru	Bauru
Faculdades Integradas Rio Branco	São Paulo
FIAM-FAAM	São Paulo
Instituto de Ensino Superior de Bauru	Bauru
Panamericana Faculdade de Arte e Design	São Paulo
PUC-SP	São Paulo
Universidade Anhanguera de São Paulo	São Paulo
Universidade de Araraquara	Araraquara
Universidade de São Paulo – USP	São Paulo
Universidade de Sorocaba – UNISO	Sorocaba
Universidade do Sagrado Coração	Bauru
UNESP	Bauru
UNINOVE	São Paulo
Universidade Nove de Julho	São Paulo
Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
Universidade São Judas Tadeu	São Paulo
Universidade Universus Veritas Guarulhos	Guarulhos

Quadro 3. **Graduação em design** autorizado pelo MEC

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Instituição (IES)	Município
UNESP	Bauru
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo	São Paulo
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo
Universidade de Franca	Franca
Istituto Europeo di Design	São Paulo

Quadro 4. **Graduação em design gráfico autorizado pelo MEC**

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Instituição (IES)	Município
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo	São Paulo
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo

Quadro 5. **Graduação em design de games autorizado pelo MEC**

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Instituição (IES)	Município
PUC-Campinas	Campinas
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo
UNIFIEO	Osasco
Universidade Anhanguera de São Paulo	São Paulo

Quadro 6. **Graduação em design digital autorizado pelo MEC**

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

## Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Design

As diretrizes curriculares foram estabelecidas pelo Ministério da Educação, levando em conta o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES). De acordo com a Resolução CNE/CES 5/2004, aprovada em 03/04/2002 e homologada em 8 de março de 2004, pelo Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 15 de março de 2004, Seção 1, p. 24, e republicada em 1 de abril de 2004, Seção 1, p. 19, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Design (BRASIL, 2004).

Esse documento aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, com relação ao perfil desejado do formando, segundo o Art. 3º:

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

Percebe-se que o curso de graduação em Design deve formar o profissional com perfil capacitado para a apropriação do pensamento reflexivo e apto a produzir projetos criativos com características do contexto socioeconômico e cultural. O pensar e o fazer reflexivo propõem um aprendizado mais dinâmico, no qual supera-se o isolamento dos conceitos para compreendê-los em contexto, dando ao pensamento o espaço de ação significativa.

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; INGS: 2018, p. 2).

Neste sentido, a visão utilitarista da prática deu lugar ao pensamento reflexivo. Considerando-se a formação do profissional designer proposta nas DCNs, Oliveira (2009) defende a reflexão crítica da prática pedagógica, de modo sistematizado e permanente, que contempla a perspectiva de uma linha de pesquisa que venha aprofundar os estudos nesta área, no qual o ensino do design no Brasil estará centrado em uma reflexão acerca do curso pedagógico e do currículo do ensino de design.

Com relação ao estudo dos ramos específicos do design, deve-se obedecer ao estabelecido nas diretrizes curriculares gerais, determinadas para a área de design como um todo, portanto não há uma grade curricular específica para o designer digital, pois tem-se que:

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

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

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

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

IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;

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

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

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

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

Observa-se no artigo 4º que o estudante de design deverá adquirir competências profissionais para o mercado de trabalho, com domínio de técnicas e de processo de criação, mas também, conhecendo o setor em que atua, os processos produtivos, o gerenciamento financeiro, custos, qualidade, além do entendimento dos aspectos econômicos e socioculturais que afetam as empresas. Nesse sentido, passa a ser importante para o profissional saber interpretar os fenômenos mercadológicos e culturais, trabalhando em equipe e interagindo com outras áreas de conhecimento.

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais se referem ao ensino do futuro profissional, com uma abordagem do desenvolvimento de aptidões, competências e habilidades de forma holística. Essa abordagem de ensino propõe o desenvolvimento do estudante, para atuar no mercado de trabalho, a partir de um aprendizado que permita visão sistêmica, atual e multidisciplinar.

As exigências curriculares para as instituições de ensino estão explicitadas no mesmo ato normativo, no Art. 5º, onde destaca-se o ensino de gestão no parágrafo I:

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

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

Portanto, em mais de um artigo a resolução mostra a necessidade do estudante em conhecer os conteúdos de gestão e sua relação com a produção e o mercado.

Para Teixeira (2005), assim como nas DCNs, operar a gestão do design exige o conhecimento de design, gerenciamento, familiaridade com a tecnologia e, sobretudo, ter uma capacidade desenvolvida da gestão de processos e projetos.

A relação entre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Design e dos projetos pedagógicos é que ambos contemplam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento, tais como: a Literatura, a Filosofia e a Arte, uma vez que irão contribuir para os processos de criação em Design. Além disso, estes cursos irão formar profissionais para o mercado de trabalho, ou que irão criar a sua própria empresa, o que ressalta a importância de uma formação multifacetada e atenta as mudanças empresariais e sociais, que também constam das DCNs e dos projetos pedagógicos dos diversos cursos de Design no Brasil.

## **Exame Nacional de Desempenho do Estudantes**

Com a implantação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a avaliação dos cursos de graduação, no Brasil, mudou, com novo dispositivo legal, ajustado à realidade do país.

Um dos procedimentos que passou a ser adotado para a avaliação do desempenho dos estudantes no Brasil, foi o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme determina a lei no. 10.861/2004. O ENADE tem por objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível

de atualização dos estudantes. Os resultados do ENADE, aliados às respostas ao Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito ENADE<sup>1</sup>, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela Portaria nº 40, de 2007, republicada em 2010 (INEP, 2017).

Houve até o presente momento cinco avaliações do ENADE para os cursos de Design, não separadas por área de concentração, sendo: 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Ao analisarmos algumas questões das provas, fica mais evidente a importância dada ao ensino reflexivo, conforme apontado nas DCNs dos cursos de Design, inclusive das relações do design com outras áreas do conhecimento. Sendo assim, as questões analisadas tratam dos temas relativos à Gestão e ao Design.

## ENADE 2006

### QUESTÃO 23

Um empresário do segmento varejista de moda estava perdendo clientes, mas não identificava claramente a causa dessa perda. Em conversa com outros empresários, soube dos benefícios que o Design proporcionou para o aumento da satisfação dos clientes, com o conseqüente progresso dos negócios. Segundo os relatos que ouviu, técnicas de design foram utilizadas para melhorar a comunicação da marca, dos produtos, das embalagens e do interior das lojas. Nessa situação, como consultor de design, que tipo de pesquisa você recomendaria prioritariamente para subsidiar a decisão do empresário nos futuros investimentos em design?

- a. Pesquisa sobre novas tecnologias
- b. Pesquisa sobre tendências em design
- c. Pesquisa com fornecedores
- d. Pesquisa sobre marcas e patentes
- e. Pesquisa com consumidores

A questão 23, do ENADE 2006, mostra que o estudante tem que ter conhecimentos de pesquisa de Marketing, para identificar as características do consumidor. Observa-se que o enunciado apresenta todas as informações técnicas necessárias para o participante do teste responder à questão com o nível de habilidade cognitiva requerida, de forma objetiva e clara. Porém, o estudante precisa de pensamento reflexivo para poder associar o design ao marketing e escolher a melhor solução de pesquisa para o caso mostrado na questão. Para Schön (2008) a reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática.

ENADE 2009

**QUESTÃO 27**

Leia o texto:

Baxter apresenta o caso do desenvolvimento do projeto de um descascador de batatas. Na análise de similares presentes no mercado, foram identificadas seis “famílias” distintas, definidas pela característica da lâmina em relação ao cabo. Um grupo foi escolhido para testar os descascadores selecionados. Foi pedido a cada integrante que avaliasse a amostra quanto a três necessidades: rapidez no corte, facilidade de corte e conforto no manejo. BAXTER, Mike. Projeto de produto: Guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Editora Blucher, 1998.

Qual o papel do designer como gestor nesta situação?

- a. Aprofundar a análise dos produtos existentes, considerando aspectos produtivos, ergonômicos e funcionais.
- b. Discutir os resultados consolidados na avaliação, com segmentos envolvidos no processo, tais como marketing, financeiro e suprimento.
- c. Planejar o sistema de vendas a partir dos resultados obtidos no teste.
- d. Recomendar que o descascador mais bem avaliado seja adotado como protótipo para a produção.
- e. Solicitar que os integrantes do grupo que testou os descascadores apresentem soluções para os problemas encontrados.

Na prova do ENADE 2009 o participante do teste deve desenvolver uma análise crítica do papel do designer como gestor naquela situação, sabendo que, baseando-se no texto, os conhecimentos prévios sobre marketing, finanças e suprimentos são necessários para resolver adequadamente questão. A questão mostra que o estudante deve refletir sobre as teorias numa perspectiva crítica, pois, segundo Schön (2008) há relevância maior sobre o papel da reflexão crítica no desenvolvimento profissional porque o estudante irá se preocupar em analisar os casos, buscar respostas e soluções para resolução do problema.

## ENADE 2012

### QUESTÃO 09

As decisões de design moldam os processos responsáveis pelos produtos que utilizamos, os materiais e a energia necessária para produzi-los, o modo como os operamos no dia a dia e o que acontece com eles quando perdem a utilidade. Podemos não ter previsto tudo isso e podemos lastimar o que aconteceu, mas as situações que enfrentamos hoje foram, de uma forma ou de outra, planejadas por nós no passado. THACKARA, J. Plano B: o design e as alternativas viáveis em um mundo complexo. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 24 (adaptado).

Considerando esse contexto, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. Na elaboração de um produto, o designer deve considerar as questões relacionadas tanto à obsolescência do produto quanto aos fatores de produção.

PORQUE

II. Toda vez que um produto perde uma de suas funções, novos produtos costumam ser projetados para substituí-lo e ele é descartado pelos seus usuários.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- a. As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b. As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c. A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d. A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e. As asserções I e II são proposições falsas

Na questão 9 do ENADE 2012, observa-se que o ensino de gestão no curso de Design está relacionado aos materiais, processos criativos e tecnologias, mas deve também contemplar o estudo de mercado, divulgação da empresa, equipe de trabalho e de finanças. Ou seja, além das questões de caráter técnico, as de processos empresariais e profissionais também são valorizadas, sendo assim necessário desenvolver no estudante o pensar reflexivo, assim como sugerido por Dewey (1979) e proposto nas DCNs, para o domínio de uma linguagem própria e capacidade criativa para propor soluções inovadoras, com trânsito interdisciplinar.

## ENADE 2012

### QUESTÃO 28

No quadro a seguir, são apresentadas 4 informações referentes a atividades estratégicas em Design, extraídas de relatos da Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (APEX-Brasil).

Informação 1	Os estudos trazem informações sobre hábitos de compra em países, traçam o perfil do consumidor e oferecem informações preciosas em torno de tendências, hábitos, costumes e diferenças culturais.
Informação 2	É imagem positiva que, utilizada na medida certa, pode ser extremamente eficaz na hora de apresentar ao mundo os produtos que o Brasil tem para oferecer.
Informação 3	Dono da sexta maior cadeia têxtil do mundo, o Brasil, apesar dos avanços alcançados, ainda não dita os rumos da moda, mas tem talento natural para aplicar sua criatividade às tendências do mundo <i>fashion</i> e gerar produtos inovadores.
Informação 4	Um dos pilares promissores para o Brasil no mercado internacional é o <i>franchising</i> , no qual ganhos com <i>royalties</i> de licenciamento de marcas podem ser combinados a receitas com serviços de distribuição de produtos.

APEX-Brasil. Passaporte para o mundo. São Paulo: Nobel, 2006 (adaptado).

Considerando essas informações, avalie as afirmações a seguir.

- I. A informação 1 refere-se à análise de cenários, perante o ambiente de negócios, necessários para a definição estratégica do projeto.
- II. A informação 2 trata das ações de branding para a construção e o fortalecimento de uma identidade.
- III. A informação 3 remete à integração de ativos na cadeia produtiva, com vistas à agregação de valores por meio da inovação.
- IV. A informação 4 aborda aspectos relacionados à propriedade intelectual e industrial, que possibilitam a troca de recursos entre o mercado interno e o externo.

- a. I, II e III, apenas.
- b. I, II e IV, apenas.
- c. I, III e IV, apenas.
- d. II, III e IV, apenas.
- e. I, II, III e IV.

O grau de complexidade da questão 28 do ENADE 2012 pode ser considerado elevado. Primeiro, o participante do teste deve compreender 4 informações referentes as atividades estratégicas em Design definidas pela APEX-Brasil. Depois, partindo de conhecimentos prévios, deve avaliar as afirmações, para assinalar a resposta correta. Observa-se que a questão 28

vai além do aprendizado por meio da memorização. É importante deixar o isolamento dos conceitos para compreendê-los em contexto, dando ao pensamento o espaço de ação significativa.

No ENADE 2015, a questão discursiva 5 trata da gestão do Design, sendo:

ENADE 2015

### **QUESTÃO DISCURSIVA 5**

#### **Texto 1**

Desde os anos 1980, tem-se pensado e discutido sobre a gestão do design, de modo a ajudar seus gestores a definir suas responsabilidades e o modo como podem ser mais efetivos. Em um contexto mais amplo da própria empresa, deve-se ter a consciência do design como vantagem competitiva; como profissional responsável por um grupo de projeto, o gestor de design deve ter conhecimentos, habilidades e atitudes de um líder. PHILLIPS, P. L. Briefing: a gestão do design gráfico. São Paulo: Edgar Blucher, 2008 (adaptado)

#### **Texto 2**

Uma das propostas para resolver a questão da mobilidade urbana foi a criação de um sistema de *car sharing*, que é o uso de um mesmo carro por várias pessoas em momentos diferentes. Há veículos disponíveis sete dias por semana, 24 horas ou combustível. Acessórios como suporte para bicicleta e cadeira para transporte de crianças também são disponibilizados.

KAZAKIAN, T. Haverá a idade das coisas leves. 2. Ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2009 (adaptado)

Considerando as informações dos Textos 1 e 2, descreva as ações no âmbito de gestão de design que podem contribuir para a implementação do hábito de utilização do sistema de *car sharing* pelos moradores desse condomínio.

A questão discursiva 5 do ENADE 2015 mostra que o gestor de design pode desempenhar papéis de liderança e buscar vantagem competitiva, quando na gestão de projetos de design. Para as DCNs no art. 4º também a gestão de projetos e pessoas é apontada como característica do profissional de design.

No ENADE 2018 a questão que trata específico de gestão do Design é a questão 19:

## ENADE 2018

### QUESTÃO 19

No Design, a abordagem do nível estratégico nas empresas é reconhecida na literatura como Gestão do Design ou Design Estratégico, aproximando-se de processos ligados à administração, ao marketing, ao planejamento, às estratégias e ao gerenciamento de projetos. Assim, tanto o nível estratégico quanto o operacional devem estar alinhados com os objetivos e valores da empresa, fazendo que os objetivos de design se integrem com a estratégia corporativa da empresa, na execução e organização das estratégias, na coordenação e controle do processo de produção e no resultado dessas ações.

EL MARGHANI, V. G.R. Modelo de Processo de Design. São Paulo: Blücher Acadêmico, 2011 (adaptado).

Considerando esse contexto, avalie as asserções a seguir e a relação proposta entre elas.

I. A Gestão do Design está diretamente relacionada ao processo de mudança de um modelo de administração taylorista, hierárquico, para um modelo de organização plano e flexível, que promove a iniciativa individual, a independência e o gerenciamento de riscos.  
PORQUE

II. A Gestão do Design, como novo modelo de gestão, focaliza tanto a gestão orientada à economia local, quanto a gestão baseada em projetos e em qualidade total, que são planejadas de forma paralela ao planejamento estratégico de design.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- As asserções I e II são proposições falsas.

A questão 19 do ENADE 2018 trata do Design Estratégico e da sua importância, desde o gerenciamento de projetos à administração, ao marketing, ao planejamento e às estratégias. Mais uma vez, para responder a esta questão, o estudante deve ter conhecimento das possíveis relações do design com a gestão e o marketing, inclusive de conseguir estabelecer as relações entre as frases e no contexto apresentados.

Conforme Sampieri et al. (2006, p.289), “a validade de conteúdo refere-se ao grau em que um instrumento reflete um domínio específico de conteúdo do que se mede”. Portanto, pode-se considerar que um instrumento de medida somente terá validade de conteúdo se incluir ou abranger todos os itens que representem o domínio do conteúdo das variáveis ou constructos a serem medidos. Percebe-se assim, que na questão discursiva 5 do ENADE 2015 e no ENADE 2018 na questão 19, o participante deve ter o domínio, não somente da área de Design, mas do conteúdo de Gestão do Design, para poder responder à questão proposta.

Partindo-se de uma análise preliminar das questões específicas das provas ENADE de Design, optou-se por categorizar os conteúdos como: História da arte e do design; Fundamentos e linguagem visual; Desenho; Metodologia e projeto do design; Gestão e Marketing; Design e Sustentabilidade e Ergonomia.

A partir das análises das questões, verificou-se que: 27% das questões específicas da avaliação 2015, 33% da avaliação de 2012, 20% da avaliação de 2009 e 40% da avaliação de 2006 possuem conteúdos sobre gestão e/ou marketing, conforme tabela 1.

CATEGORIAS	ENADE 2006	ENADE 2009	ENADE 2012	ENADE 2015	ENADE 2018
História da arte e do design	3	4	3	4	5
Fundamentos e linguagem visual	6	9	2	4	6
Desenho	2	1	3	2	2
Metodologia e projeto do design	6	4	10	5	5
Gestão e Marketing	12	6	10	8	5
Design e Sustentabilidade	1	4	0	5	5
Ergonomia	0	2	2	2	2
Total	30	30	30	30	30

Tabela 1. Questões ENADE dos cursos de Design

Fonte: Elaborada pela autora com dados do INEP-MEC

Ao todo a prova de 2018, com 40 questões, sendo 10 questões da parte de formação geral (8 questões de múltipla escolha e 2 discursivas), que equivalem a 25% da nota da prova, e 30 questões da parte de formação específica da área (27 questões de múltipla escolha e 3 discursivas), que tem peso de 75% na nota.

Outro dado importante com relação ao ENADE é que ele é utilizado pelo MEC para atribuir o Conceito Preliminar de Curso (CPC)<sup>2</sup>.

Segundo o INEP (2018) para calcular a nota do ENADE, são tiradas separadamente as médias das notas dos estudantes na prova de Formação Geral e na de Componente Específico. Em seguida, é calculada uma média

ponderada entre esses dois valores, sendo atribuído peso 1 ao primeiro e 3 ao segundo. As médias obtidas pelos estudantes são então padronizadas, de acordo com a média brasileira e o desvio padrão, em conceitos que vão de 1 a 5. Sendo atribuído o conceito 3 aos cursos que estão na média ou próximos a ela, 1 e 2 aos que estão abaixo e 4 e 5 aos que estão acima.

Dessa forma, a nota do ENADE é sempre um valor relativo, ou seja, aponta para uma comparação entre o curso da instituição de ensino superior observada e os cursos restantes daquela área no país. Por isso, as IES devem observar que o bom desempenho dos estudantes no exame auxilia a divulgação do curso.

## Considerações finais

As questões formuladas para os Exames do ENADE mostram que os temas possuem como características partir de conhecimentos prévios dos estudantes, com conhecimento das possíveis relações do design com outras áreas do conhecimento, como a gestão, nos contextos apresentados, demandando que o estudante tenha pensamento reflexivo.

Além disso, vale destacar que as IES podem usar as notas do ENADE para medir como devem trabalhar, no sentido de tornar seus cursos cada vez melhores, o que implica em formar alunos íntegros e com bons conhecimentos em sua futura área de atuação. Desse modo, os resultados do ENADE são importantes, também, para dar um feedback a essas instituições sobre quão bem sucedidas elas estão, uma vez que isso impacta positivamente na sua imagem no mercado, tornando-as mais atrativa aos futuros estudantes.

Hoje, diversas são as empresas que querem adotar o design, por ser benéfico para os processos produtivos inovadores, construção de imagem corporativa, reconhecimento pelos consumidores que aspiram por produtos melhores e, para a melhora de produção e processos. Assim sendo, formar designers com potencial de criar produtos e serviços mais adequados para a realidade, capazes de se relacionar com outras áreas da empresa, com visão de mercado, conectados a tendências e assim com potencial elevado de empregabilidade.

1 O Enade é um instrumento de avaliação da qualidade do ensino superior do Brasil. Apesar da sua relevância, com relação ao ENADE, não será discutido neste artigo a questão estrutural do mesmo, mas é realizada uma análise das questões do exame em relação aos conteúdos tratados e ao pensamento reflexivo necessário para que o estudante possa assinalar a resposta correta.

2 Caso a nota do CPC seja muito baixa – conceitos 1 e 2 –, o MEC envia avaliadores para visitar a instituição e pode aplicar medidas administrativas. Quando a instituição não consegue melhorar os aspectos observados, ela pode ser punida com a suspensão da abertura de novas vagas. Além da nota dos alunos no ENADE, o CPC leva ainda em consideração fatores como a organização didático-pedagógica, a infraestrutura destinada ao curso e a titulação dos professores. Esse índice é fundamental para a continuidade do curso.

## Referências

- ADG. **História do Design**. In: Associação de Design Gráfico. Disponível em: <http://www.adg.org.br/institucional/historia>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.
- ARANTES Priscila; OLIVEIRA, Mirtes. Design e Ativismo. **DATJournal Design Art and Technology**, Vol 4 No 2 (2019). DOI: <https://doi.org/10.29147/dat.v4i2.124>.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design. In: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf). Acesso em: 27 de novembro de 2017.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução a história do design**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2011.
- CARVALHO, Ana Paula Coelho. **O ensino paulistano de design**. São Paulo: Blücher, 2015.
- COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre o ensino do design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. Tradução Haydée Camargo Campos. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FAAP. Cursos de Design. In: FAAP - Faculdade Armando Álvares Penteado. Disponível em: <http://www.faap.br/institucional/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.
- FERREIRA, Claudio Lima. **O ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**. Paraná: Editora Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- IED. Cursos. In: **Instituto Europeo de Design**. Disponível em: <https://ied.edu.br/>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.
- INEP. ENADE. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.
- LANDIM, PC. **Design, empresa, sociedade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.
- LEON, Ethel. Primeira Escola de Design do Brasil. In: **IAC**. Disponível em: <http://www.blucher.com.br/livro/detalhes/iac-primeira-escola-de-design-do-brasil-655>. Acesso em: 26 de outubro de 2015.
- NESTERIUK, Sérgio; INGS, Welby. Novos Pensamentos & Reflexões Emergentes: Prática enquanto pesquisa em arte, design e tecnologia. In: **DATJournal Design Art and Technology**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 3-8 (2018). DOI: <https://doi.org/10.29147/dat.v3i2.84>.
- OLIVEIRA, I. M. **O ensino de projeto na graduação em design no Brasil – O discurso da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, J. C. P.; HATADANI, P. S.; ANDRADE, R. R. Um estudo de caso sobre o ensino do Design no Brasil: a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). In: **Anais do 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, 2010.
- TEIXEIRA, J. A. O design estratégico na melhoria da competitividade das empresas. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- UEMG. História. In: **Universidade Estadual de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.ed.uemg.br/sobre-ed/historia>. Acesso em: 26 de outubro de 2015.

Recebido: 14 de janeiro de 2020.

Aprovado: 18 de março de 2020.

Mônica Moura \*

# Histórias do Ensino de Design



**Mônica Moura** é bacharel em Artes Visuais e Arte Educação (Belas Artes, SP), Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) com Estágio Pós-doutoral (UMINHO, Portugal) e Estudos Pós-doutorais (PUC-Rio). Professora, pesquisadora e orientadora vinculada ao Departamento e ao Programa de Pós-Graduação em Design e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Extensão e Ensino em Design Contemporâneo e da Comissão do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação em Design, FAAC, UNESP, Bauru. Líder do Grupo de Pesquisa em Design Contemporâneo: sistemas, objetos e cultura (CNPq/UNESP). Têm experiência no ensino e na pesquisa em design e atua principalmente nos seguintes temas: Design Contemporâneo; Teoria e Crítica do Design, Ações Políticas e Sociais no Design; Memória e História; Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade. <Monica.moura@unesp.br >  
ORCID: 0000-0002-9994-6669

**Resumo** Este artigo apresenta parte dos resultados das pesquisas desenvolvidas nos estudos de doutoramento e ampliadas nas investigações pós-doutorais a respeito do ensino em design e sua história constituída por meio das relações estabelecidas entre grupos, movimentos e ações que influenciaram ou repercutiram na formação das escolas de educação livre ou formal, estrangeiras e brasileiras. O objetivo é estabelecer um percurso cronológico reunindo diversas manifestações que possibilitem novas reflexões e análises, destituindo mitos e modelos e possibilitando apreciações críticas na intenção de colaborar com a área de ensino em design e com o desenvolvimento de novos projetos políticos pedagógicos. O método adotado é de caráter qualitativo constituído por revisão de literatura, pesquisa documental e de campo. O referencial teórico está pautado em historiadores, educadores, críticos e profissionais do design, tais como Meggs e Purvis (2009), Bürdek (2006), Archer (2004), Wollner (2002), Ferlauto (2002), Fiell (2000), Denis (2000), Heskett (1997), Souza (1997), Niemeyer (1997), Lima (1997), Droste (1994), Pevsner (1994), Wick (1989), Zanini (1993) e, também, nos estudos do filósofo Agamben (2009).

**Palavras chave** Educação e Ensino do Design, História do Ensino em Design, História do Ensino do Design no Brasil, Escolas Técnicas, Profissionais e de Ensino Superior em Design.

### Design Teaching Stories

**Abstract** *This article presents part of the results of the research developed in the doctoral studies and expanded in the post-doctoral investigations regarding teaching in design and its history constituted through the relations established between groups, movements and actions that influenced or had repercussions in the formation of schools of free or formal education, either foreign and Brazilian. The objective is to establish a chronological path bringing together several manifestations that allow new reflections and analyzes, dispelling myths and models and allowing critical appraisals with the intention of collaborating with the area of teaching in design and with the development of new pedagogical political projects. The adopted method is of qualitative character constituted by literature review, documentary and field research. The theoretical framework is based on historians, educators, critics and design professionals, such as Meggs and Purvis (2009), Bürdek (2006), Archer (2004), Wollner (2002), Ferlauto (2002), Fiell (2000), Denis (2000), Heskett (1997), Souza (1997), Niemeyer (1997), Lima (1997), Droste (1994), Pevsner (1994), Wick (1989), Zanini (1993) and, also, in studies by the philosopher Agamben (2009).*

**Keywords** *Design Education and Teaching, History of Design Teaching, History of Design Teaching in Brazil, Technical, Professional and Higher Education Schools in Design.*

### Historias de Enseñanza del Diseño

**Resumen** *Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación desarrollada en los estudios de doctorado e investigaciones posdoctorales sobre la enseñanza del diseño y su historia, constituida a través de las relaciones establecidas entre grupos, movimientos y acciones que influyeron o tuvieron repercusiones en la formación de escuelas públicas o privadas, extranjeras y brasileñas. El objetivo es establecer un camino cronológico que reúna varias manifestaciones, las cuales permitan nuevas reflexiones y análisis que disipen mitos y modelos, trayendo de ese modo, evaluaciones críticas para colaborar en la enseñanza del diseño, al igual que el desarrollo de nuevos proyectos políticos pedagógicos. El método adoptado es de carácter cualitativo, constituido por la revisión de literatura, investigación documental y de campo. El marco teórico se basa en historiadores, educadores, críticos y profesionales del diseño como Meggs y Purvis (2009), Bürdek (2006), Archer (2004), Wollner (2002), Ferlauto (2002), Fiell (2000), Denis (2000), Heskett (1997), Souza (1997), Niemeyer (1997), Lima (1997), Droste (1994), Pevsner (1994), Wick (1989), Zanini (1993) y, también, en estudios por el filósofo Agamben (2009).*

**Palabras clave** *Educación y enseñanza del diseño, Historia de la enseñanza del diseño, Historia de la enseñanza del diseño en Brasil, Escuelas técnicas, profesionales y de educación superior en diseño.*

## Introdução

Este texto foi escrito a convite e é em homenagem a querida Ana Mae Barbosa, incentivadora das pesquisas em ensino e em arte, no sentido mais amplo que esta palavra abarca.

Integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura.

Paulo Freire, 1967

Se a história do design em geral é um campo de estudos relativamente recente, a situação se agrava quando se refere a historiografia da educação e do ensino em design, especialmente no Brasil onde existe uma importante lacuna a ser preenchida indicando a necessidade de estudos e pesquisas, pois as dinâmicas pedagógicas especializadas exigem o desenvolvimento de pesquisas que, além do registro da memória, pautem a compreensão e reflexão necessárias para a análise crítica que venha a contribuir com os fundamentos e os conhecimentos a respeito do design.

Falar do ensino de design é fundamental, especialmente na atual situação política do Brasil com tantos desacertos, equívocos e afirmações sem embasamento que se ampliam nas esferas da política educacional e de pesquisa. Sempre é importante falar do ensino e da pesquisa, e, mais do que qualquer outro momento, é importante e necessário registrarmos a história constituída analisando sua importância, seus acertos e equívocos apontando sua contribuição para além da formação profissional e dos ditames econômicos expressos na entidade denominada “mercado”, mas, especialmente, para a formação de sujeitos com autonomia, conscientes das sensibilidades e da responsabilidade para com os outros, para consigo mesmos e para com a sociedade, tal como estabelecem os princípios do design.

Infelizmente, nos deparamos com uma realidade na qual importantes professores que constituíram o ensino do design e, para os que continuam atuando, há poucas publicações a respeito do ensino em design de forma ampla, fato que se agrava em uma área tão carente de publicações teóricas e históricas a respeito da educação para e por meio do design. Com algumas exceções, os textos publicados geralmente são focados em um único tema ou em processos específicos de ensino-aprendizagem, mas, muitas vezes, ficam descontextualizados com relação ao entendimento da visão geral e um pouco mais aprofundada do que ocorre nas regiões brasileiras e no país como um todo. Provavelmente, isto é devido ao tempo exigido e necessário de dedicação ao ensino permeado pelas constantes mudanças tecnológicas, do perfil dos alunos somados as exigências de inovações, de mudanças políticas e financeiras institucionais aliadas ao sistema fast-Science com a exigência constante da produção contínua de artigos que não permitem o aprofundamento de análises e reflexões mais amplas e consistentes. E são

os docentes atuantes em sala de aula que possuem toda a competência e experiência para registrar, discorrer, analisar, criticar e refletir sobre o ensino do design. Mas as ações políticas em prol dos docentes andam a muito tempo esvaziadas e enfraquecidas no país.

Por sua vez, as universidades brasileiras, de modo geral, seja no âmbito público ou privado, não se interessam e não investem na constituição de acervo de suas próprias histórias expressas nos cursos ministrados nestas instituições que registram o desenvolvimento da educação e da cultura de um país.

## **Deslocamentos históricos para ler o contemporâneo**

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Começo este texto com a citação de Agamben que nos lembra que para entender o contemporâneo é necessário um deslocamento no tempo, tomar as distâncias no tempo histórico para compreender a atualidade. Tendo o cuidado de compreender a história, na medida do possível, a partir do pensamento vigente na época tratada. Percebendo, no tempo contemporâneo, não as luzes, mas o escuro e, para dar luz ao escuro do tempo presente, procurar estabelecer as relações entre o passado e a contemporaneidade. A constituição do design pelo ensino

O design é um campo projetual estruturado através das relações entre concepção e criação, sistemas e processos tecnológicos e metodológicos associados aos contextos culturais, sociopolíticos, econômicos, produtivos, que ora são precedidos e ora concomitantes às questões educacionais e de formação profissional e acadêmica. “Uma profissão só existe se houver um tripé que contemple a prática profissional, o ensino e a pesquisa” (FERLAUTO, 2002, p. 57).

Portanto, para a valorização da área do design é essencial considerar as questões que implicam em processos geradores de aprendizado e de troca de conhecimentos, competências e ideologias que foram desenvolvidos por escolas, movimentos, guildas, corporações e coletivos que fundamentaram e ampliaram o campo de conhecimentos do design em um percurso de desenvolvimento e de consolidação desta área.

Sob este aspecto, Souza ressalta que, entre as questões pertinentes para a história e o desenvolvimento do design “(...) a principal talvez seja aquela que aponta o design como uma das pouquíssimas profissões que se estabeleceram antes como ensino, através de escolas, do que pela prática” (SOUZA, 1997, p. 11). Enquanto Denis destaca que:

O ensino tem exercido, ao longo do século 20, um papel fundamental na estruturação do design como campo profissional, principalmente em termos da transmissão de uma série de valores formais e ideológicos que transpassam as diversas manifestações do Modernismo internacional. 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 e por uma curiosa obsessão com linhagens e vínculos institucionais como marcos essenciais da legitimidade profissional (DENIS, 2000, p. 168).

A partir desta linha de pensamento apresentamos a seguir um breve levantamento a respeito dos movimentos de arte e design, dos grupos (guildas, corporações, coletivos) e escolas, que vieram a influenciar diretamente a formação da educação e do campo do design no sentido contrário a visão de que o ensino de design começou apenas a partir da Bauhaus alemã.

## **Movimentos criativos e expressivos na constituição do design**

Os movimentos *Arts and Crafts*, 1861 (Inglaterra); *Art Nouveau*, 1890 (Paris); *De Stijl*, 1917 (Holanda) e *Art Déco*, 1925 (Paris), selecionados nesta pesquisa e apresentados de forma sucinta neste artigo, apresentam características interdisciplinares a partir da integração de diferentes saberes e práticas resultantes da atuação conjunta entre artesãos, artistas, designers, arquitetos e engenheiros, muitas vezes com todos estes profissionais, outras vezes na associação de algumas destas especialidades.

Estes, por sua vez, atuavam no desenvolvimento de projetos, propostas e trabalhos em autorias individuais ou coletivas, explorando diversos materiais novos ou tradicionais, acabamentos e processos na criação de objetos de joalheria, mobiliário, iluminação, utilidades cotidianas, têxteis e vestuário; materiais de revestimentos como ladrilhos e papéis de parede; artes gráficas e editoriais, ilustrações, peças publicitárias; construção de ambientes, edifícios, paisagismo, urbanismo e, também, obras em pinturas, esculturas e gravuras. Dessa forma, exploravam diferentes dimensões e escalas projetuais lineares, bidimensionais, tridimensionais e espaciais.

Em seu modo de ação, organizavam e promoviam exposições, produziam materiais editoriais (manifestos, revistas, jornais e panfletos), alguns participavam de feiras comerciais e constituíam empresas, cooperativas ou associações aproximando as questões e os universos da arte, arquitetura e design.

Também se relacionavam com outros movimentos artísticos, influenciando ou sendo influenciados por eles e, em alguns casos, estabelecendo férteis diálogos. Nesse sentido, o *Arts and Crafts* influenciou e se associou ao *Art Nouveau* que, por sua vez, influenciou o *Art Déco*. Os movimentos artísticos do Cubismo (1907), Futurismo Italiano (1909) e Construtivismo Russo (1920) também influenciaram o *Art Déco*. Enquanto o *De Stijl* abria espaço em sua revista para a reflexão e para os trabalhos produzidos pelos artistas do Futurismo Italiano (1909), do Dadaísmo Alemão (1916) e do Construtivismo Russo (1920).

Algumas dicotomias permeiam esses movimentos. Enquanto uns reagiam contra as consequências da industrialização, outros valorizavam a máquina e a produção industrial, tais como o *Arts and Crafts* e o *De Stijl*, respectivamente. Os movimentos *Arts and Crafts*, *Art Nouveau* e *Art Déco* valorizavam e promoviam as qualidades do artesanato e primavam pelo figurativo, enquanto o *De Stijl* renegava o artesanato, assumia o racionalismo, a abstração geométrica formal e a pureza matemática.

Porém, todos esses movimentos estabeleceram renovadas ideologias criativas e produtivas, constituíram o pensamento Moderno, estimularam o surgimento de novos movimentos, guildas e organizações de arte e design, influenciaram a cultura e os designers europeus e americanos e as escolas de design, tais como a *Glasgow School*, Bauhaus, HfG-ULM, entre outras escolas subsequentes que deram continuidade à propostas pedagógicas do ensino de Artes, Arquitetura e Design.

## Grupos, oficinas e associações ampliando as ações no design

Os grupos são aqui enfocados englobando as guildas, cooperativas, coletivos, oficinas e federações que, antecederam ou se desenvolveram simultaneamente às escolas de design, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento educacional e profissional do design.

Desde o final de 1800 foram geradas várias iniciativas relacionadas a guildas de artesãos, artistas, designers e arquitetos, tais como a *The Century Guild* fundada em 1882 por Arthur Heygate Mackmurdo na Inglaterra, a comunidade *Roycrofters* fundada por Elbert G. Hubbard em 1893, Nova Iorque e a *Rose Valley Community* fundada pelo arquiteto William L. Price no ano de 1901, na Filadélfia.

Outra forma de associação relacionada ao design foram as chamadas oficinas, tal como as *Oficinas Unidas para a Arte da Manufatura* ou do *Artesanato* (*Vereinigte Werkstätten für Kunst im Handwerk*), fundada em Munique no ano de 1897 pelos artistas, designers e arquitetos Bernhard Pankok (\*1872 †1947), Hermann Obrist (\*1862 †1927) e Bruno Paul (\*1874 †1968) que organizaram um grupo de artes aplicadas para produzir e vender objetos, inspirado nas guildas inglesas e no *Arts and Crafts Movement*. Esta oficina é considerada como a primeira de muitas empresas de projetos e produção de objetos com alta qualidade estabelecida na Alemanha. Os ar-

quitetos e designers Peter Behrens (\*1868 †1940) e Richard Riemerschmid (\*1868 †1957), se associaram a esta oficina e desenvolveram projetos e produtos para uso cotidiano.

Em 1898, na cidade de Dresden foram criadas por Karl Schimdt (\*1888 †1985) e Richard Riemerschmid (\*1868 †1957) as Oficinas Dresden de Artesanato (*Dresdner Werkstätten für Handwerkskunst*) com uma fábrica bem equipada e a proposta de produzir design de produtos de alta qualidade para uso cotidiano e atender a demanda de objetos e ambientes decorativos para a França. Também essas oficinas foram inspiradas nos preceitos de William Morris (\*1834 †1896) e do *Arts and Crafts* britânico.

Projetavam ambientes que, além do mobiliário, contavam com os produtos têxteis, cerâmicos, porcelanas e gravuras produzidas nestas oficinas. De início, a produção era artesanal e, posteriormente, introduziram a criação artística na produção industrial e a posterior standardização no ano de 1906. Nesse mesmo ano realizaram a 1ª exposição de mobiliário fabricado à máquina, standardizado, com produção mecanizada, fato que teve grande influência na posterior produção do design de mobiliário.

No ano de 1899 foi constituída a Colônia de Artistas Mathildenhöhe em Darmstadt (*Darmstädter Künstlerkolonie*) influenciada pela *Art-Nouveau* e em busca de uma nova unidade artística, do estabelecimento da reforma do design, da renovação da criatividade artística e da promoção das artes e ofícios da região.

Entre os artistas convidados estavam o arquiteto Josef Maria Olbrich (\*1867 †1908) e o designer, arquiteto e pintor Peter Behrens (\*1868 †1940), Hans Christiansen (\*1866 †1945), Paul Bürck (\*1878 †1947) e Patiz Huber (\*1878 †1902), entre outros patrocinados pelo grão-duque Ernest Ludwig de Hessen (\*1868 †1937) mediante a proposta de morar e trabalhar no mesmo local, reviver o artesanato da cidade de Hessen por meio da confecção de modelos, unindo todos os gêneros artísticos e agindo no ensino direto.

“A Mathildenhöhe de Darmstadt é um divisor de águas na história dos esforços empreendidos desde Morris até a Bauhaus por uma nova unidade entre arte e vida” (WICK, 1989, p. 22).

As casas construídas no local por Olbrich e Behrens seguiam o conceito de arte total e uniformidade de projeto desde a fachada, o mobiliário, os copos e talheres até o urbanismo circundante.

Entre os anos de 1899 e 1914, havia 33 artistas na colônia e projetavam mobiliário, joias, cerâmica e objetos de prata. Muitos desses objetos foram publicados em jornais e obtiveram grande sucesso e repercussão. Em 1906, foi aberta na colônia uma fábrica de cerâmica e, em 1908, uma fábrica de vidro, cujas produções estimularam a experimentação de técnicas de produção industrial.

“A *Darmstädter Künstlerkolonie* influenciou diretamente a formação da *Wiener Werkstätte* em 1903 e foi o mais importante centro de design inovador da Alemanha antes da I Guerra Mundial” (FIELL, 2000, p. 188).

A cooperativa Oficina de Viena (*Wiener Werkstätte*) foi fundada em 1903 pelos designers Joseph Hoffman (\*1870 †1956) e Koloman Moser

(\*1868†1918), inspirada na *School and Guild of Handicraft* e patrocinada pelo banqueiro Fritz Wändorfer com a proposta de união entre o trabalho artístico e artesanal à produção de objetos.

As oficinas foram divididas conforme o material a ser trabalhado: prata, ouro, metal, encadernação, couro, marcenaria, e os ateliês de arquitetura e de design. As peças produzidas, mobiliário, objetos de vidro, de metal, têxteis, joalheria, vestuário, papel de parede, cerâmica e trabalhos gráficos, eram assinadas com as iniciais dos nomes dos designers e dos artesãos que as concebiam e produziam, destacando a importância e a igualdade entre seus membros. As características empregadas nesses objetos destacavam-se pelas linhas e formas retilíneas, pelas construções elaboradas e pelo emprego de materiais de alta qualidade, algumas vezes até luxuosos.

Segundo Fiell (2000) em 1905, a Oficina de Viena empregava mais de cem trabalhadores, se destacavam como a principal organização vienense de artes e ofícios, porém não tinham sucesso financeiro.

A partir de 1904, os produtos produzidos por essa cooperativa passaram a ser publicados por jornais dirigidos à decoração e arquitetura e participam de todas as exposições nacionais e internacionais desta área.

Ainda nos anos de 1920, foram abertas filiais em Nova Iorque e Berlim, mas esta cooperativa, que atuou durante 27 anos, foi extinta em 1932 devido ao insucesso financeiro.

A formação da Oficina Alemã (*Deutscher Werkbund* - DWB) se deu em 1907, Munique como consequência da existência das oficinas e indústrias de manufatura que contavam com efetiva colaboração de designers associados. Fato comprovado na III Exposição Alemã de Artes e Ofícios que foi realizada em Dresden no ano anterior, 1906 e obtém grande destaque devido aos princípios de utilidade e funcionalidade, e aos preceitos políticos e econômicos do nacionalismo alemão. “Naquela época havia, fora da Alemanha, pouquíssimos casos de artistas ou arquitetos destacados que trabalhassem com desenho industrial, e não em arte decorativa, excetuando-se a tipografia inglesa” (PEVSNER, 1994, p. 21).

Havia a crença de que só era possível produzir grandes quantidades de produtos, bem concebidos e executados, através da indústria da manufatura e, que somente a associação ou as comunidades de designers, estabelecendo parcerias entre oficinas e indústrias, é que poderiam produzir produtos mais baratos, de boa qualidade e funcionais.

A DWB foi criada em um sistema de federação profissional com a participação de, além dos artistas, arquitetos, escritores, artesãos, publicitários, industriais, jornalistas, funcionários públicos e, principalmente, designers unidos pela preocupação em estabelecer os padrões e a comercialização do design alemão. No documento de fundação é apontado que o propósito da federação era, “a melhoria do trabalho profissional através da cooperação da arte, da indústria e das técnicas, através da educação, da propaganda e de atitudes unificadas face a questões pertinentes” (HESKETT, 1997, p. 90).

Entre os fundadores da DWB estavam as indústrias de talheres e utensílios de mesa, Peter Bruckmann & Söhne e a de impressoras tipográficas, Poeschel & Trepte, assim como as oficinas de design, *Wiener Werkstätte* e a *Vereinigte Werkstätten für Kunst im Handwerk*.

Também faziam parte do corpo de membros: Walter Gropius, Ernst Naumam, Bruno Taut e Henry Van de Velde, entre outros. No primeiro ano em que foi implantada, a federação já contava com 500 associados e, oito anos após ter sido inaugurada, em 1915, a organização contava com dois mil membros.

As questões que levaram ao esfacelamento da DWB, além da problemática do entre guerras e das questões da standardização e do individualismo deviam-se a “(...) sua incapacidade de resolver a separação com a indústria e sua falha em desenvolver um programa preciso em relação à forma e ao papel dos designers.” (HESKETT, 1997, p. 92).

Porém, sob as mesmas diretrizes da DWB “(...) fundaram-se associações similares na Áustria (1910), na Suíça (1913), na Suécia a *Slöjdförenigen* (1910/1917) e na Inglaterra a Associação Design e Indústrias (1915). O objetivo comum de todas estas associações era influir tanto no gosto tanto do fabricante quanto no do usuário do produto em um sentido global, e, nas palavras de Henry Cole, educativas” (BÜRDEK, 2006, p. 24).

Na Alemanha a DWB veio a contribuir para a disseminação dos ideais do Movimento Moderno e da reforma pedagógica alemã, sendo que os profissionais que participaram dos movimentos de instauração das oficinas e laboratórios foram nomeados para assumir a direção de várias escolas, dentre eles: Josef Hoffman como professor da Escola de Artes e Ofícios de Viena e Bruno Paul como diretor da escola de Artes e Ofícios de Berlim, Peter Behrens assumiu a direção da academia artística de Düsseldorf e Poelzig a de Breslau.

O papel fundamental exercido pela DWB foi ampliado posteriormente pelas escolas e grupos que seguiram seus fundamentos e, especialmente, pela Bauhaus de Walter Gropius.

## Panorama histórico das escolas de design

A industrialização somada as necessidades de produção para atender ao crescimento populacional marca o século XIX pela implantação de escolas com educação técnico-científica nas áreas projetuais e construtivas<sup>1</sup>, tais como o *Royal College of Art* (RCA) na Inglaterra, a *The Glasgow School of Arts* (GSA) na Escócia e o *Politecnico de Milano* (POLIMI) na Itália que são as primeiras escolas formais destinadas ao ensino em design.

O *Royal College of Art* (RCA) foi fundado em Londres como escola governamental no ano de 1837 destinado a formação de profissionais para as indústrias de manufatura. Em 1852, foi instituído o departamento de artes práticas que obteve maior ênfase a partir de 1896 quando foi constituído um programa de ensino que incluía no primeiro ano aulas de história, filosofia e desenho arquitetural para todos os alunos e, após a finalização deste

primeiro ciclo, os estudantes optavam por uma das áreas de ensino: pintura decorativa, escultura, arquitetura ou design. Essa proposta de ensino e formação na área do Design instituídas pelo RCA propagaram-se na Bauhaus.

Em 1959 foi desenvolvida uma nova proposta pedagógica relacionada ao design no sentido mais amplo, e foram inaugurados o *Design Research Department* (DDR) e a *School of Industrial Design*, liderados inicialmente por Misha Black (\*1910 †1977) e, posteriormente por Leonard Bruce Archer (\*1922 †2005).

Archer, com formação em engenharia mecânica e com experiência acadêmica como professor de ULM, introduziu no DDR da RCA a associação estreita entre pesquisa e prática do design, estabelecendo na educação e formação em design uma abordagem filosófica e social destacando as relações do design com outras ciências e domínios. Desta maneira contribuiu para estruturar o design como disciplina profissional e acadêmica baseada em evidências e com métodos de pesquisa relacionados aos materiais, processos de fabricação e conhecimento científico, incluindo a psicologia e ergonomia.

Posteriormente, nos anos de 1970, Archer (2004) declara que o design não deveria apenas ter relação com outras ciências, mas sim ser considerado como uma terceira forma de conhecimento, semelhante às disciplinas tradicionais das ciências humanas e sociais. Esta visão colaborou para as bases do pensamento e da pesquisa no design moderno, e o potencial impacto nas questões globais enfrentadas pela humanidade no século XXI presentes no design contemporâneo.

Há que se destacar que desde 2014 até 2020, em seis anos consecutivos, a RCA é eleita em primeiro lugar no QS World University Rankings na área de arte e design.

*The Glasgow School of Arts* (GSA) foi fundada em Garnethill, na Escócia em 1845 como uma escola governamental. Uma das pioneiras na educação em design. Teve influência de vários movimentos de arte e de design, entre eles o *Arts and Crafts Movement* e incentivou o surgimento de outros movimentos, tais como o *Art Nouveau* influenciando a formação de outras escolas europeias de design e artes.

Entre 1853 e 1917 essa escola esteve sob a direção de Francis H. Newbery (\*1855 †1946) que apoiou a formação do grupo Glasgow School, liderado por Charles Rennie Mackintosh (\*1868 †1928)<sup>2</sup>. O edifício da Escola de Arte de Glasgow, projetado e construído entre 1897 e 1909 foi considerado a obra-prima de Mackintosh, incluindo o mobiliário com cadeiras de espaldar alto e de espaldar em forma elíptica, porém todo o conjunto foi destruído por dois incêndios ocorridos nos anos de 2014 e de 2018.

Um grupo de designers da GSA, dentre eles Charles Rennie Mackintosh, Ann Macbeth (\*1875 †1948), Margareth McDonald Mackintosh (\*1864 †1933), George Walton (\*1749 †1804) e E.A. Taylor (\*1874 †1951) dedicaram-se ao design de produto, gráfico e têxtil.

Atualmente a GSA é organizada em cinco escolas: arquitetura, design, belas artes, simulação e visualização, inovação. A área de graduação em design é composta pelos segmentos de comunicação, produto, moda,

têxtil, interiores, games e interação. A pós-graduação é composta pelo foco em Design e Inovação relacionado à várias vertentes contemporâneas, entre elas: cidadania, criatividade colaborativa, design para transformação, design de ambientes e design de serviços.

A GSA foi apontada pela Comissão Europeia como o principal centro cultural e criativo do Reino Unido e é classificada no *QS World University Rankings* como a 3ª universidade de Arte e Design no Reino Unido, a 5ª na Europa e a 8ª no mundo.

O *Politecnico de Milano* (POLIMI), , foi fundado em 1863 como Instituto Técnico Superior sendo a primeira universidade de Milão e tendo como referência os modelos dos politécnicos alemão e suíço que visavam o desenvolvimento da cultura técnico-científica pautada na especialização visando contribuir para o desenvolvimento do país.

O Instituto Técnico Superior (nome inicial do POLIMI) foi inaugurado com o curso de formação em Engenharia Civil e Industrial. Em 1865, foi instituído o curso de Arquitetura (Escola de Arquitetos) associado ao curso de Artes da Academia de Belas Artes de Brera.

Apenas em 1993 a formação universitária em design foi instituída. Inicialmente com o curso de design industrial e, a partir de 2000, introduziram os cursos de design gráfico, moda e interiores nos níveis de graduação e pós-graduação.

O POLIMI atualmente, é classificado no *QS World University Rankings* como a 1ª universidade italiana e, mundialmente, apontada como a 6ª em Design, 11ª em Arquitetura e 16ª em Engenharia e Tecnologia.

A *School of Handicraft* foi fundada pelo arquiteto e designer britânico Charles R. Ashbee (\*1863 †1942) na cidade de Londres, em 1887, como um programa filantrópico de educação da instituição de caridade Tonybee Hall que, desde 1884 até os dias atuais, se dedica a ações que minimizem os impactos da pobreza para populações vulneráveis.

A proposta da *School of Handicraft* era a formação de artistas, artesãos e designers e, Ashbee logo percebeu a necessidade de estabelecer uma cooperativa para comercializar os produtos resultantes das atividades de aprendizagem. Assim, em 1888 foi inaugurada a *School and Guild of Handicraft*.

Tanto na escola quanto na cooperativa, Ashbee existia a estrutura de cooperativa do socialismo, a aceitação do trabalho mecânico e a formação dos alunos em oficinas de aprendizagem. Esta foi “uma inovação de fundamental importância para a reforma do ensino de arte no século XX” (WICK, 1989, p. 19). E, também estabeleceram referências para a escola Bauhaus, que viria a ser implantada posteriormente.

Em 1901 a *Guild of Handicraft* conta com cento e cinquenta artistas e artesãos. No ano seguinte, 1902 se transferem para *Chipping Campden*, no interior da Inglaterra, com a intenção de formar uma comunidade rural de artesãos autossuficientes com a execução dos projetos desde a manufatura até a impressão e comercialização. Nos primeiros anos obtiveram sucesso comercial, mas a saturação do mercado e a concorrência somados a distân-

cia de Londres os levou ao encerramento das atividades em 1908 devido a impossibilidade de competição com produtos que, muitas vezes, eram cópias de seus projetos.

No início da década de 1920 iniciativas em diferentes países colaboram para o desenvolvimento do ensino da arte, design e arquitetura a partir de reformas governamentais da política educacional que objetivavam o crescimento econômico e a revitalização industrial. Estas iniciativas resultam em 1919 na *Staatliches Bauhaus* in Weimar (Escola Estatal Bauhaus de Weimar) e, em 1920 na *Wchutemas* (Altas Oficinas Técnicas e Artísticas do Estado Soviético), as quais trataremos a seguir.

## A Moderna e Polêmica Bauhaus

Se Morris lançou a base do estilo moderno; Gropius deu-lhe os últimos retoques, os definitivos (PEVSNER, 1994, p. 26).

Agora vamos tratar do “mito” Bauhaus que parece ser, pelo menos no Brasil, a mais conhecida, estudada e almejada escola de artes, design e arquitetura. A conturbada história da Bauhaus, repleta de problemas e mudanças físicas e pedagógicas em sua breve existência, de apenas 14 anos, não impediu a constituição do mito ou de uma “espécie de canonização” (HESKETT, 1999, p. 105), nem impossibilitaram suas influências e repercussões até nossos dias.

Há que se considerar a disseminação e acesso facilitado aos documentos e informações, realizados pelas instituições alemãs<sup>3</sup> com acervos abertos e arquivos disponíveis, bem como o site comemorativo ao centenário dessa escola, que mantém viva, não apenas a história, mas de certa forma, a própria Bauhaus.

Mas, ao investigarmos a trajetória dessa escola mais profundamente e, estabelecendo uma análise sistemática, percebemos que a Bauhaus era permeada de dicotomias.

Ao mesmo tempo em que era estruturada em oficinas artísticas e artesanais de cunho experimental almejava a standardização. Era uma escola, mas desejava ser uma empresa de sucesso. Suas oficinas, ao longo do tempo, assumem o papel de escritório de projetos, diluindo-se entre o ensino e a industrialização, entre um pensar, conceber e projetar que foram subjugados ao produzir racionalmente.

O inovador programa de ensino inicial dessa escola foi alterado por diversas vezes. Na primeira alteração ainda não havia sido implementado totalmente, impedindo a avaliação global do projeto pedagógico que pautasse as necessidades reais de mudança. Era uma escola que incluía a formação em arquitetura, mas esse departamento foi realizado só depois de oito anos de existência da escola.

Apesar de se estabelecer na vanguarda de uma época, não conseguiu desligar-se da paternidade do Estado que a financiava, tornando-se assim, subserviente e dependente de uma situação política, pela qual surgiu

e pela qual foi extinta. A almejada diretriz política democrática e socialista não impediu a total aversão ao regime nazista, uma vez que um dos alunos formados por esta escola, que a história registra até este momento, Fritz Karl Ertl (\*1908†1982) tornou-se colaborador do nazismo, como arquiteto oficial e vice chefe do gerenciamento central da construção da SS no campo de extermínio de Auschwitz.

A proposta de democratização das artes e do design se defronta com a realidade de que os objetos produzidos naquela escola eram caros, elitistas e se tornaram itens de colecionador devido a pequena escala produtiva, fato que constitui um contra senso.

A proposta de trabalho coletivo e do espírito de comunidade entre artesãos, artistas, designers e arquitetos, professores e alunos, não se sustentou, era permeado de conflitos e distanciamentos. E, por fim, valorizou e promoveu os aspectos individuais, tornando alguns de seus membros ‘celebridades’ do design e da arquitetura.

Como sabemos o programa pedagógico e as ações que envolvem a Bauhaus dividem-se em fases, sendo assim denominadas: Fase de fundação ou de instabilidade estrutural, entre os anos de 1919 à 1923, na cidade de Weimar; Fase de consolidação, compreendida entre 1923 e 1928, em Weimar até 1924 e, a partir de 1925 em Dessau; Fase de desintegração de 1928 à 1933, em Dessau até 1932 e no mesmo ano a mudança para Berlim.

O programa pedagógico tinha como fundamentos a relação entre arte, artesanato e a prática projetual e a reforma das teorias da educação, pautado na crença de que a arte livre e a aplicada estabelecessem uma síntese e, que, a essência de toda a atividade artística é a construção e a criação da estrutura do futuro. A formação era direcionada para a indústria e o comércio a partir da concepção de arte total<sup>4</sup> ou, em termos mais contemporâneos, de design total<sup>5</sup>.

Porém, apesar do programa consistente de ensino da Bauhaus, a sua prática pedagógica não permitiu relacionar plenamente sua proposta às suas intenções. Foram estabelecidas cinco grandes mudanças e redirecionamentos pedagógicos, na seguinte sequência – 1919 programa inicial e as subsequentes mudanças nos anos de 1921, 1927, 1928 e 1930. Nesses momentos as disciplinas eram extintas, incluídas outras ou as obrigatórias transformavam-se em complementares. Os pilares e as etapas de formação também eram modificados, redirecionados, substituídos. E, situação semelhante, ocorreu com as oficinas.

A mais notável melhoria do projeto pedagógico ocorreu em 1923, ano da primeira grande exposição e da mostra paralela “Arquitetura Internacional” que disseminam propostas da Bauhaus e estabelecem os fundamentos arquitetônicos da escola. Apesar de que, o departamento e laboratório de arquitetura, só foram inaugurados em 1927.

Também foi fundada a empresa “*Bauhaus GmbH*” para viabilizar a comercialização da produção realizada nas oficinas da escola junto a clientes externos. Então, o funcionalismo rígido é adotado e difundido com projetos destinados a produção industrial somados a objetividade técnica e

econômica e, a partir de então, a Bauhaus transforma-se em um centro de produção de protótipos para a indústria.

Se os resultados da política de Gropius forem avaliados em termos dos protótipos da Bauhaus realmente levados à produção, serão quantitativamente insignificantes (...) a lista de produtos industriais que saia da Bauhaus mal dava, em variedade e concepção, para sustentar maiores afirmações sobre seu significado (...) além disso, os produtos da Bauhaus pareciam apenas minúscula contribuição de um grupo vanguardista marginal (HESKETT, 1997, p. 105 e 106).

Na mudança para Berlim a escola deixa de ser estatal transformando-se em instituição particular de ensino. Nesse processo de instabilidades a Bauhaus assume diferentes nomes durante sua existência (Instituto Superior da Forma em Dessau, em 1927 é associado ao nome da escola o subtítulo Instituto de Design e, em Berlim, assume o nome de Instituto Superior de Ensino e Pesquisa Técnica).

Os problemas políticos relacionados a Bauhaus, conforme afirma Denis (2000) percorrem toda a sua trajetória e implicam na redução dos subsídios estatais e nas mudanças de cidades até sua extinção. Porém, são intensificados a partir de 1930, quando são delatadas às autoridades de Dessau as reuniões comunistas que ocorrem entre estudantes da escola. Hannes Meyer é demitido da direção e Mies van der Rohe assume a direção expulsando os alunos marxistas, substituindo o estatuto da escola, estabelecendo um novo currículo que reduz o plano pedagógico a um programa não político pautado no tema construção e desenvolvimento e a uma formação especializada, reabre as oficinas com a única função de criar produtos industriais.

Em 1933 a Bauhaus é difamada como centro bolchevista e comunista e sofre ostensivas perseguições e repressões políticas da Gestapo, fato que gera sua dissolução em 20 de julho de 1933.

O fechamento da escola pelos nazistas gerou uma espécie de canonização institucional que raramente é questionada. Seu significado educacional, porém, foi enorme. Os métodos da Bauhaus formaram a base da educação artística em instituições do mundo inteiro; embora a história de seus sucessores mais notáveis – a Nova Bauhaus de Chicago e a *Hochschule für Gestaltung* de Ulm, na Baviera – mais uma vez lançasse dúvidas sobre a adequação dos métodos da Bauhaus como preparação para o desenho industrial (HESKETT, 1999, p. 105).

Podemos inferir que a imagem de perseguição levou muitas escolas e cursos de artes, design e arquitetura, em diversos lugares do mundo, a desejarem o renascimento de Bauhaus. Mas, muito mais como uma postura política ideológica do que no estabelecimento de um pensamento crítico. Será que a Bauhaus seria tão considerada e teria se tornado um mito apenas por suas questões pedagógicas se não tivesse sido extinta pelos nazistas? O que leva a necessidades de outras pesquisas a respeito.

Apesar de todas as questões elencadas, a Bauhaus está viva e é presente até nossos dias. Existem muitas ‘*Bauhäuser*’ no mundo, como sombras ou fantasmas que habitam nosso cotidiano, confrontando o design contemporâneo.

## Influências da Bauhaus

Na década de 20 organizaram-se sob a influência da Bauhaus: as *Wchutemas* Soviéticas (entre 1920 a 1928); a Escola de Arte Moderna em Berlim, instituição particular, sob a direção de Johannes Itten (entre 1926 a 1934) e a Bauhaus de Budapeste sob a direção de Sandor Bortnik (entre 1928 e 1938).

### *Wchutemas*

Na Rússia, após a Revolução de Outubro de 1917, o estado promoveu a reforma do ensino nas escolas de arte com um programa elaborado pelo Comissariado Popular para o Esclarecimento do Povo junto a alguns artistas.

A *Wchutemas* nasceu por força de um decreto assinado por Lênin e tinha por objetivo formar artistas – práticos altamente qualificados, propiciar à formação de arquitetos um alicerce artístico e fomentar a arte e o artesanato, bem como a produção voltada para o bem da economia nacional (WICK, 1989, p. 80).

As *Wchutemas* - Altas Oficinas Técnicas e Artísticas do Estado soviético, organizadas como escola-oficina de design, tiveram papel crucial na formação da ideologia artística na Rússia onde havia a predominância das teorias estético-sociais aliadas a proposta de satisfação das necessidades básicas da sociedade.

A organização pedagógica centrava-se em um curso básico de dois anos, comum a todos os alunos a partir da introdução sistemática aos fundamentos da criação plástica e subdividia-se em três ciclos: desenho, superfície e cor, espaço e corpo. Muitos dos professores dessa escola pertenciam

ao Construtivismo Russo. Entre eles, El Lissitzky e Kasimir Malevich, que na década de 20 visitam a Bauhaus e, entre os anos de 1927 e 1928, estabelecem o intercâmbio de estudantes.

Segundo Wick (1989) em 1928, a proposta pedagógica adota uma orientação tecnológico-científica com uma produção mais direcionada a mobiliário e arquitetura. E, nessa nova orientação, a nomenclatura foi modificada para *Wchutein* (Instituto Superior de Arte e Técnica). Em 1930 por decisão estatal ocorre a fragmentação do *Wchutein* em escolas superiores especializadas com foco na utilidade técnico.

Porém, em 1932 o *Wchutein* e todas as outras organizações de design e arquitetura russas foram abolidas em 1932 em favor dos sindicatos controlados pelo estado.

## Repercussões da Bauhaus para o ensino de Design

A partir da década de 1930 várias repercussões da Bauhaus ocorreram, mesmo após o encerramento de suas atividades, na constituição de diferentes escolas. A seguir apresentamos as escolas de design e áreas correlatas que se encontram no conjunto das repercussões bauhausianas.

### *Cranbrook Academy of Art and Design*, 1932, Michigan, EUA.

Essa escola torna-se conhecida como a primeira escola de design da América e um importante centro de referência e influencia para o design contemporâneo americano, especialmente pelo trabalho desenvolvido no programa de pós-graduação em design gráfico por Katherine McCoy (\*1945-) e na área de design industrial por Michael McCoy (\*1944-) a partir de abordagens interdisciplinares.

*Cranbrook* é uma comunidade educacional, fundada em 1906, por George G. Booth e Ellen Scripps Booth que inspirados pelas reformas do design no século XIX fundam a *Detroit Arts & Crafts Society*, e em 1922, estabelecem a *Cranbrook Educational Community* que congrega Escola de ensino fundamental e médio, a Academia de Arte e Design, Instituto de Ciências, Museu de Arte Contemporânea, Arquitetura e Design.

Eliel Saarinen (1873-1950), foi o arquiteto finlandês que projetou a comunidade de *Cranbrook* e também desenvolveu o currículo da Academia, chefiou o Departamento de Arquitetura e Design Urbano de 1932 a 1950. Segundo Meggs e Purvis (2009) a proposta de Eliel Saarinen na arquitetura de *Cranbrook* era possibilitar aos alunos visualizar, criar e entender todos os aspectos do design, da arquitetura aos móveis e à metalurgia, e se envolver em experiências e a permanente troca de ideias entre os diferentes ateliês e oficinas.

Loja Saarinen, esposa de Eliel, foi importante designer têxtil e dirigiu o Departamento de Tecelagem e Design Têxtil de 1929 a 1942. Ambos acreditavam que bons produtos eram resultado do artesanato e Cranbrook apoiava esses ideais.

Até hoje, essa escola continua a ser um importante centro de referência de excelência acadêmica em artes e design.

#### *Black Mountain College*, 1933, Carolina do Norte, EUA

Josef Albers é convidado a lecionar no *Black Mountain College* entre 1933 a 1949. Essa instituição é considerada até hoje como a Bauhaus Norte-Americana, mas também foi influenciada pelas propostas pedagógicas de John Dewey. Até 1956 foi o centro de criação artística mais intenso dos EUA, caracterizado pela vanguarda musical integrada à literatura, dança e artes visuais. Distingue-se pela arquitetura bauhausiana de seu prédio cujo entorno é formado por uma grande floresta. Sua proposta pedagógica relaciona o progresso tecnológico a uma visão humanista onde as artes associam-se a outras áreas de estudos visando formar o homem completo.

#### *New Bauhaus*, 1937 e *Institute of Design*, 1949, Chicago, EUA

A Nova Bauhaus, fundada em 1937 e posteriormente incorporada ao *Illinois Institute of Technology*, devia sua existência à infatigável luta de Lazlo Moholy-Nagy e sua esposa Sybil. Estabelecida como sucessora direta da Bauhaus, ela trazia uma nova dimensão à educação criativa nos Estados Unidos. Mas, como foi apontado mais tarde pela revista *Industrial Design*, a maioria de seus alunos era empregada como artistas, artesãos e professores e não como designers na indústria (HESKETT, 1997, p. 105 e 106).

O *Institute of Design* (ID) que, desde 1949 até hoje, integra o *Illinois Institute of Technology* (IIT) foi fundado em 1937 por László Moholy-Nagy (\*1895 †1946), designer, artista e professor da Bauhaus, a convite da *Association of Arts and Industries* “para organizar uma nova escola de design que iria revigorar a vida cultural e econômica daquela cidade” (FIELL, 2000, p. 343).

A ‘Nova Bauhaus’ aplicou os princípios de sua antecessora e buscou promover a educação total. Porém, em 1938, todos os subsídios financeiros foram retirados, pois o programa de ensino daquela escola era considerado por demais experimental. Nesse mesmo ano, Ludwig Mies van der Rohe (\*1886 †1969), ex-diretor da Bauhaus na Alemanha, tornou-se chefe de arquitetura do Instituto de Tecnologia de Illinois.

Moholy-Nagy conseguiu novos apoios e reabriu a instituição como ensino privado, em 1939, quando foi incorporada ao Instituto de Chicago e nomeada Chicago School of Design. Moholy-Nagy morreu no mesmo ano e Serge Chermayeff (\*1900 †1996), arquiteto e designer russo, o sucedeu na direção do instituto e organizou os departamentos de design visual, design de produto, arquitetura e fotografia.

Em 1944, essa escola recebe o título de *Institute of Design* e passa a ser de ensino superior. E, no ano de 1946, o Institute of Design tornou-se um departamento do *Armour Institute*, rebatizado com o nome *Illinois Institute of Technology*. Em 1949 ocorre a fusão entre *Institute of Design* e o *Illinois Institute of Technology*.

A proposta pedagógica desta escola desenvolveu-se através de um ensino com perspectiva experimental e o programa de ensino incluía, além das disciplinas de design, as disciplinas de psicologia e literatura, entre outras.

Nas décadas de 1950 e 1960, Jay Doblin (\*1920 †1989), designer industrial e educador, introduziu a teoria do design e o design de sistemas no currículo pedagógico. A partir de 1986, Patrick Whitney (\*1952), liderou o desenvolvimento dos campos do design centrado no homem e no design estratégico.

Atualmente, o ID dedica-se a ampliar as fronteiras do design na relação e aplicação das novas tecnologias no processo de design abordando problemas complexos a partir da visão humanista e por meio de experimentação, centralização no homem e estratégias no enfrentamento de problemas imprevisíveis e ambíguos, redefinindo os limites do design e o papel do design como catalisador de mudanças

Ainda, como repercussões da Bauhaus, os ex-professores da extinta escola passam a atuar em outras instituições. Entre 1937 a 1952, Walter Gropius é convidado a lecionar na *School of Design* de Harvard e é nomeado diretor do departamento de arquitetura da mesma escola. Marcel Breuer leciona nessa escola entre os anos de 1937 a 1946. Em 1938, Gropius organiza no MOMA, em Nova York, a retrospectiva denominada 'Bauhaus 1919-1928' que tem grande sucesso e divulgação. Josep Albers entre 1950 a 1959 leciona na Universidade de Yale em New Haven, Connecticut onde desenvolve a pesquisa sobre 'Interação da Cor'.

## ***Hochschule für Gestaltung (HfG- ULM), 1953, Baden-Württemberg, Alemanha***

A HfG- ULM foi fundada por Inge e Otl Aicher, sendo a principal escola de design que surgiu na Alemanha no pós-Segunda Guerra Mundial diante da necessidade de reconstrução das cidades, dos sistemas educacionais econômicos e produtivos germânicos.

Walter Gropius ao proferir o discurso de abertura da HfG – Ulm:

Rechaçou a ideia de que a Bauhaus houvera praticado um racionalismo simplista (...) apontou que o designer deve encontrar em seu trabalho um novo equilíbrio entre as aspirações práticas e as estético-psicológicas de seu tempo (...) e que a obrigação de uma escola superior é a de fomentar o acúmulo de conhecimentos e educar o entendimento e os sentidos (BÜRDEK, 1999, p. 39).

Wollner (2002) teve sua formação na escola de ULM e foi marcado profundamente desde a seleção para a composição da primeira turma de 30 alunos com experiência semiprofissional - artistas e artesãos brasileiros, americanos, suíços, italianos, franceses, argentinos, japoneses, holandeses-, e 6 jovens professores com experiência profissional que, em conjunto atuavam em sistema de mutirão, produzindo e instalando equipamentos, trabalhando no acabamento final dos edifícios da própria escola, resultando em uma equipe de funções e responsabilidades equivalentes, espírito que teve continuidade durante os quatro anos acadêmicos e definiram a filosofia de orientação da escola que englobava desde a resolução dos problemas de reconstrução da Alemanha até a racionalização dos meios produtivos de construção em todos os níveis onde o design atuava (arquitetura industrial, design, comunicação visual e informação).

O projeto pedagógico dessa escola caracterizou-se pela qualidade técnica, formal e por uma metodologia direcionada às questões projetuais, pautadas por um caráter sistemático, material e racional onde imperavam as relações entre tecnologia e produção industrial. O processo de ensino ocorria a partir dos seguintes departamentos: Formação Básica, Construção, Cinematografia, Informação e Comunicação Visual.

São seis as fases de desenvolvimento da HfG-ULM, de sua fundação até seu encerramento, apresentadas por Bürdek (1999 e 2006).

A 1ª fase ocorre entre os anos de 1947 a 1953 a partir da constituição da fundação Irmãos Scholl (mantenedora da escola) com o apoio do Alto Comissariado Americano para Alemanha. Max Bill, Inge e Otl Aicher, e Walter Zeischegg elaboram a proposta da escola embasados na relação equitativa entre o saber profissional, a criação cultural e a responsabilidade política.

Na 2ª fase, de 1954 a 1956, os cursos são iniciados em edifícios provisórios, Max Bill, ex-aluno e entusiasta da Bauhaus, é nomeado diretor deste centro e inaugura o novo edifício em 1955 que foi projetado por ele. Tomás Maldonado, docente da escola, aponta a necessidade formular novos princípios e metodologias que permitissem aos designers atuar de modo mais flexível com as complexas exigências tecnológicas e industriais e, para isso, era necessário abandonar os métodos bauhausianos. Perante a esta situação, Max Bill se demite do cargo de diretor, sendo sucedido por Maldonado.

A 3ª terceira fase, entre 1956 e 1958, é marcada pela constituição de um novo modelo pedagógico que estabelece a estreita relação entre design, ciência e tecnologia a partir de disciplinas científicas e a defesa do funcionalismo<sup>6</sup>, ou seja, a resolução de problemas de forma prática, lógica e eficiente levando em consideração a cultura local.

Na 4ª fase de 1958 a 1962 ocorre o desenvolvimento das metodologias de design, com grande destaque aos sistemas modulares para o desenvolvimento de projeto.

A 5ª fase, entre os anos de 1962 e 1966 é caracterizada pelo equilíbrio entre as disciplinas teóricas e práticas. Algumas equipes formadas por professores e alunos elaboram projetos para a indústria quando o empresário alemão coloca em prática os sistemas de produção racional e as investigações tecnológicas desenvolvidos nessa escola.

A 6ª e, última fase, se dá entre os anos de 1967 e 1968 com a desatualização dos conteúdos abordados e a busca de uma nova orientação perante os problemas gerados pelas críticas ao funcionalismo e às questões ecológicas que são somados ao fato de que a comercialização dos projetos industriais resultou na falta de independência e na limitação das equipes envolvidas na elaboração de novas propostas. Essa fase também foi caracterizada pelos problemas internos da escola marcados pela nítida exploração dos sistemas industriais que levou os professores a deixarem de exercer a crítica ao sistema, pois eram fornecedores e clientes das indústrias. A perda de visão crítica impediu que novas e outras práticas inovadoras fossem estabelecidas e refletissem na condução do projeto pedagógico para a formação de novos profissionais. A reivindicação dos estudantes exigia maior autonomia e a prática efetiva do papel de relevância social que deveria caracterizar uma escola de design.

Em 1968, os professores da escola de Ulm votaram pela sua extinção e encerraram suas atividades após 15 anos de existência quando foram retirados os subsídios destinados à escola. Apesar da HfG-Ulm ter-se estabelecido com importância perante a educação e o mercado industrial, não conseguiu solucionar os problemas internos e nem resistiu aos choques com o neocapitalismo alemão, sendo considerada por sua visão racionalista e funcionalista como uma nova política de esquerda e, segundo as autoridades governamentais o programa educacional da HfG-Ulm era muito radical.

A contradição fundamental que parece ter impedido o sucesso de Ulm foi a dicotomia entre o funcionalismo vinculado a engenharia e a humanização da metodologia do design em busca de maior autonomia na concepção projetual.

A visão e o espírito ulmianos influenciaram as subseqüentes escolas de design, especialmente na América Latina, apesar de, assim como a Bauhaus, ter adquirido um lugar mítico, em termos de formação há aspectos questionáveis. Bürdek (1999) nos lembra que, assim como os membros da Bauhaus, os integrantes da HfG-Ulm se consideravam uma comunidade espiritual e vital. Porém, do total de 640 estudantes que ingressaram na escola na condição de profissionais iniciados, só 215 se formaram, indicando uma evasão de 425 alunos, 65% dos ingressantes. Questão que demonstra um sério problema na concepção e condução pedagógica, acadêmica e educacional. Por outro lado, para muitas pessoas o fato de ter estudado em Ulm, independentemente do tempo vivenciado naquele local ou de ter realizado o curso completo, adquiriu a mesma importância de ser titulado em Ulm, especialmente para os grupos sociais que não valorizam sua própria cultura e acreditam na soberania do estrangeirismo e da cultura europeia.

A falta de análises mais aprofundadas e de visão crítica em relação a uma proposta pedagógica, somada ao fato das poucas publicações a respeito de experiências bem sucedidas no ensino de design, torna a HfG-ULM forte influência para a formação de outras escolas fora da Alemanha.

A influência da Escola de Ulm se fez patente sobretudo fora da Alemanha e que, tal como sucedera com a Bauhaus depois de 1933 – ainda que por diferentes motivos –, muitos membros de Ulm buscaram novas possibilidades de trabalhos em diversos países de todo o mundo (BÜRDEK, 2006, p. 47).

Mas, é importante observar que as influências de Ulm vão se estabelecer de fato principalmente nos países em desenvolvimento ou de terceiro mundo como eram denominados na época, como podemos verificar no tópico a seguir.

### Repercussões da HfG-ULM

No Brasil a fundação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) no Rio de Janeiro em 1962 teve a participação ativa dos ex-alunos de Ulm, o designer brasileiro Alexandre Wollner e o designer alemão Carl Heinz Bergmiller que se tornaram docentes dessa escola. Entre os anos de 1984 a 1987 Laboratório Brasileiro de Design Industrial (LBDI) contou com a participação do ex-professor de Ulm, Gui Bonsiepe.

Outros países da América Latina que tiveram influências e geraram repercussões da HfG-Ulm são Chile, Cuba e México. No Chile durante os anos 70 ocorreu um movimento para o desenvolvimento de produtos destinados às necessidades básicas com os conceitos projetuais influenciados pelo ideário de Ulm. Em Cuba o desenvolvimento da Oficina de Design Industrial (ONDI) em 1980 para organizar a atividade de design no país por

meio da política do estado no campo do Design Industrial e da Comunicação Visual. No México o desenvolvimento do curso de pós-graduação em design da Universidade Autônoma Metropolitana na Cidade do México.

Na Índia o *National Institute of Design* em Ahmedabad e o *Industrial Design Center* em Bombay.

Em Paris foi fundado o Instituto para a Configuração do Meio Ambiente, no início dos anos 70, mas logo foi extinto com apenas alguns anos de vida.

## Primórdios da educação em design no Brasil

A história da educação em design, a partir das escolas formais, é uma área que carece de pesquisas<sup>7</sup> que resgatem a memória e a identidade reafirmando a nossa cultura independente de uma episteme eurocêntrica.

Em São Paulo, já em 1873, a cidade passou a contar com uma escola e centro gerador da relação artesanato e indústria, no processo de ensino entre as artes e os ofícios na formação profissional, o Liceo de Artes e Ofícios de São Paulo (LAO), cujo enfoque pautava-se na relação entre a arte, ofício e técnica, formando artesãos e profissionais para suprir a carência das indústrias paulistas.

A Escola Profissional Feminina e a Escola Profissional Masculina foram regulamentadas pelo Decreto nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911 do Governo do Estado de São Paulo. Foram inauguradas no bairro do Brás que concentrava atividades comerciais e fabris e com uma população de operários e imigrantes. Também se destinavam ao ensino de artes e ofícios e atender a demanda do setor fabril e a qualificação de mão de obra.

A Escola Profissional Feminina, que é a atual Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (ETEC) e continua no bairro do Brás, tinha como objetivo atuar no ensino e na aprendizagem das artes e ofícios, puericultura e prendas manuais. Nessa fase eram ministrados os cursos de: desenho, datilografia, corte e costura (vestidos e roupas para mulheres e crianças), corte e feitiço de roupas brancas (cama, mesa e banho), bordados, rendas, fabrico de flores, ornamentação de chapéus, culinária e de economia doméstica.

A Escola Profissional Masculina, atual Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas que hoje está instalada no bairro do Ipiranga, tinha como objetivo oferecer cursos de artes industriais, tais como marcenaria, serralheria, pintura, mecânica, carpintaria, funilaria e eletricidade.

Tanto a Escola Profissional Feminina quanto a Masculina atendiam encomendas para suprir as necessidades de verbas. Enquanto na Escola Profissional Feminina eram produzidos enxovais para a casa e para bebês, chapéus, vestidos que eram apresentados em exposições e desfiles, na Escola Profissional Masculina eram produzidos equipamentos e veículos, tais como o primeiro automóvel brasileiro, apelidado de "A Baratinha" de 1917 e caldeirões e granadas para cargas explosivas destinados ao uso na Revolução Constitucionalista de 1932. Muitos artesãos e artistas se formaram nessa escola, tais como Alfredo Volpi (1896 - 1988); Aldo Bonadei (1906 - 1974); Alfredo

Rizzotti (1909 - 1972); Mario Zanini (1907 - 1971); Francisco Rebolo (1902 - 1980), Manoel Martins (1911 - 1979) e Marcello Grassmann (1925-2013).

Apontamos a existência dessas escolas para indicar que a história do ensino em design no Brasil e, especificamente em São Paulo, surge antes do IAC – Instituto de Artes Contemporâneas do MASP e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. E, Também, antes da inauguração da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI, no Rio de Janeiro instituída em 1962 e inaugurada em 1963. Portanto, há muito a se pesquisar e registrar uma história mais abrangente a respeito do ensino e da formação em design no Brasil.

Na década de 1950 foi marcada pela política expansionista do governo Juscelino Kubistchek com seu plano de crescimento 50 anos em 5 que resulta na chegada das multinacionais, da indústria automobilística e no crescimento da indústria moveleira. Fatos que se relacionam diretamente a necessidade de formação sistematizada por meio do ensino do design.

Foi a partir desta década que o Museu de Arte de São Paulo - MASP organizou e levou ao público várias exposições relacionadas ao design e foi o primeiro museu da cidade a organizar uma exposição de um produto industrial, a máquina datilográfica Olivetti. A esta exposição seguiram-se outras no mesmo contexto, uma sobre cartazes suíços e uma retrospectiva do pintor, designer, arquiteto e publicitário Max Bill, em 1951. Outras ações, tais como Desfile da Coleção Dior no ano de 1951 e o Desfile de Moda Brasileira em 1952 com a incorporação ao acervo do museu de 82 vestidos provenientes da coleção da Empresa Rhodia e a exposição de Saul Steinberg.

Ainda, em 1951, foi criado o IAC – Instituto de Artes Contemporâneas / MASP, sob a coordenação de Lina Bo Bardi (1914-1992) e direção de Pietro Maria Bardi (1900-1999), um curso livre mas que constitui a semente geradora do ensino formal de Design no Brasil. É neste local que o design passa a ser sistematicamente tratado, através de cursos e de exposições que valorizavam o artesanato brasileiro e a criação de objetos para uso cotidiano.

Max Bill (1908-1994) foi um dos professores visitantes do curso de design do IAC/MASP e, na oportunidade, convidou Geraldo de Barros (1923-1998) para estudar na Escola de ULM. Porém, este não pode aceitar o convite e indicou Alexandre Wollner (1928-2018) que, sob a aprovação de Pietro Bardi, obtém uma bolsa de estudos de Niomar Sodré (1916-2003), na época diretora do MAM-RJ, com a condição de que no seu retorno participasse da formação de uma escola de design no Rio de Janeiro.

Foi também Max Bill, em uma visita ao Rio de Janeiro, no final dos anos 50, que ao conhecer o projeto do Museu de Arte Moderna, sugere a criação de um centro de formação cuja proposta poderia ser semelhante ao da Escola de Ulm que ele estava implantando na Alemanha. Em 1958, foi aprovada a ETC (Escola Técnica de Criação) que pretendia implantar um modo de ensinar, pensar e fazer design através do currículo proposto por Tomás Maldonado, sob a consultoria de Max Bill. Porém o curso da ETC, que seria do MAM – RJ, não se viabilizou por questões financeiras.

Em 1952 começa a ser desenvolvido o projeto para a implantação da ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial, que após dez anos, em 1962 é inaugurada no Rio de Janeiro.

“Havia a necessidade de profissionais que fossem capazes de criar uma linguagem original, com elementos visuais próprios, não nacionalistas, mas oriundos da nossa cultura, com signos próprios, mas de leitura universal” (ZANINI, 1983, p. 953-972).

Há de se ressaltar que em 1955 foi inaugurada a Escola de Artes Plásticas com os segmentos de Desenho Industrial, Comunicação Visual e Design de Interiores da Universidade Mineira de Arte – Fundação Educacional, atual Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Escola de Design.

As sucessivas visitas de Max Bill e Tomás Maldonado ao Rio de Janeiro estabeleceram uma forte ligação entre a Escola de Ulm e o emergente grupo de designers do Rio de Janeiro e de São Paulo. O modelo de Ulm exerceu influência decisiva no florescimento do design no Brasil (LIMA, 1997, p. 175).

A continuidade do estabelecimento do ensino formal e superior de Design em São Paulo ocorreu no curso de Arquitetura da FAU – USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo), quando no ano de 1959 a cadeira de Composição Decorativa incluiu a questão projetual. Depois disso, em 1962, com a reforma curricular do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo foram inseridas as áreas de formação em Desenho Industrial a partir das sequências em Desenho Industrial e Comunicação Visual. No ano seguinte 1963, o departamento de Composição altera seu nome para Projeto. Em 1967 foram incluídas no currículo do curso as cadeiras de desenho industrial (estudo do objeto e sua utilização) e de comunicação visual. Estas ações da FAU/USP resultaram na formação de designers atrelada aos cursos de arquitetura.

No final da década de 60 é que se inicia a ampliação de oferta de cursos superiores em design em São Paulo. Em 1967 na Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, instituição privada de ensino, foi criado o curso de Desenho Industrial e Comunicação Visual junto a Faculdade de Artes e Comunicação. Outra faculdade particular, de cunho confessional é a Universidade Presbiteriana Mackenzie, na capital de São Paulo onde foi instalado em 1971 o curso de Design alocado na Faculdade de Arquitetura, Comunicação e Artes.

Portanto, os primeiros cursos específicos de design em São Paulo foram implementados entre o final da década de 60 e início da década de 70, nitidamente em instituições de ensino particulares, sejam privadas ou confessionais.

A partir das décadas de 70 e 80 foi marcada pela implantação de vários cursos de design nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraná e de Minas Gerais. Muitos destes cursos eram decorrentes dos cursos de Belas-Artes ou Artes Plásticas. Fato que, por um lado, imprimiu um caráter mais livre do que a racionalidade imposta por Ulm, pois nestes cursos destacavam-se as relações expressivas com os conteúdos sistemáticos para a prática do design.

O design atravessou um período muito intenso e frutífero a partir da década de 1990, quando ocorreu a proliferação de cursos e faculdades de design, especialmente nas instituições particulares, que investiram na segmentação da área, muito além das tradicionais habilitações em design gráfico e de produto, tanto nos níveis de bacharelado quanto de tecnólogo. É também a década marcada pela instituição do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em design no país, realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Essas mudanças relacionadas ao ensino e à profissionalização na área de design tem repercussões até os dias atuais e contribuíram com o crescimento, disseminação, valorização e consolidação deste campo de conhecimentos no Brasil.

## Considerações finais

Conhecer o passado histórico para compreender o presente e esboçar o futuro é questão essencial para os âmbitos sociopolíticos e culturais e, portanto, fundamental para a educação e o ensino em design que deve atuar na formação de sujeitos com autonomia e que se tornem agentes de mudança em prol de uma sociedade mais justa, ética, equilibrada na constituição do bem viver.

O panorama histórico apresentado neste texto que incluiu os movimentos de arte, design e arquitetura; as guildas, comunidades e coletivos; as oficinas, corporações e associações que se organizavam associando a troca de conhecimentos e práticas no exercício da aprendizagem vem demonstrar que as escolas de design existiram muito antes do estabelecimento das instituições formais e informais de ensino que ficaram canonizadas e mitificadas pela cultura eurocêntrica e, também, pela cultura americana.

No Brasil a instituição das escolas técnicas masculinas e femininas e dos liceus de artes e ofícios que, geralmente, são esquecidos nas histórias registradas do design brasileiro, nos comprovam a necessidade de ampliação do olhar e do desenvolvimento de maiores investigações a este respeito.

As repercussões e as influências germânicas, que se estabeleceram com grande força no Brasil, a partir dos anos de 1950, devido a política desenvolvimentista que propiciou a vinda de várias indústrias, empresas e profissionais das áreas de engenharia e arquitetura resultando em ecos marcantes no ensino do design brasileiro que aceitou a sobreposição cultural na ilusão de um desenvolvimento econômico e produtivo que não ocorreu conforme o desejado e planejado.

A falta do pensamento e de análises críticas levou a aceitação da mitificação e canonização das escolas Bauhaus e HfG-Ulm. E ao estabelecermos um panorama das mesmas percebemos que ambas vários semelhanças, desde as trajetórias repletas de conflitos, o curto tempo de vida (14 anos da Bauhaus e 15 anos da HfG-ULM), a dependência das verbas estatais e os problemas políticos, o conflito entre os papéis de escola e empresa, a rigidez funcionalista e metodológica e o descompasso entre os programas

de formação e ensino e os resultados obtidos. Mas, apesar disto, viraram modelos para muitas escolas brasileiras que muitas vezes tinham direcionamento para indústria em estados e cidades brasileiras que não tinha o perfil industrial.

Olhar a história do design e seu ensino de modo mais atento nos leva, também, a desvendar as injustiças com as escolas esquecidas pelos registros realizados até o momento, bem como permite que se jogue luz no escuro do passado e do presente permitindo que as novas gerações de professores e estudantes possam conhecer e ampliar seus horizontes para outras possibilidades de análises percebendo que não existe uma única via para a constituição de um campo de conhecimentos como o design. E, além disto, temos a possibilidade de acertar as contas com os vários preconceitos que foram instituídos pela visão racionalista na área do design, indicando a partir dos estudos e registros da história do ensino, como a constituição do design se deu em proximidade e em relações dialógicas com o artesanato, as artes, a arquitetura, a moda e a engenharia renunciando as abordagens interdisciplinares que são de grande importância para a formação e atuação contemporânea do design.

Portanto, precisamos de mais pesquisas que estabeleçam leituras contemporâneas do design apontando as aproximações dialógicas entre diferentes áreas e campos do conhecimento e, propiciando a criação de mecanismos para outras e novas investigações, com a consciência de que os aspectos e reflexões apontadas em uma pesquisa não se encerram em si mesmas e, sim, germinam novas perguntas e olhares para outras investigações acerca das questões educacionais, políticas e sociais do design.

1 Devemos considerar que o termo construtor desde a Antiguidade designava os arquitetos, engenheiros, e, também, os designers.

2 Charles R. Mackintosh foi aprendiz de arquitetura e estudou desenho e pintura em Glasgow. O grupo Glasgow era formado também por Herbert Macnair (1868-1955), Francis Macdonald (1873-1921) e Margareth Macdonald (1864-1933) que mais tarde se denominaram "The Four" e "Spook School" e participaram da Arts and Crafts Exhibition Society em 1894 e, em 1896, em Londres e da VIII Secessionist Exhibition em Viena, no ano de 1900.

3 Reunião Bauhaus na Alemanha: o Arquivo e Museu Bauhaus em Berlim, a Fundação Bauhaus de Dessau e a Klassik Stiftung Bauhaus de Weimar. O web-site comemorativo ao centenário da escola integra o acervo dessas instituições (<https://www.bauhaus100.de/>).

4 Outros grupos e movimentos ocorridos anteriormente, já haviam explorado o conceito de obra de arte total, tais como Arts and Crafts, Art Nouveau, Colônia de Darmstadt, De Stijl, entre outros.

5 Esta denominação provém de um grupo de designers holandeses (Win Crouwel – tipógrafo, Friso Kramer – designer de mobiliário e Benno Wissing – designer gráfico) que, em 1963, fundou o escritório Total Design, cuja proposta era a aplicação da multifuncionalidade de seus projetos, aplicações e operações para uma mesma empresa/cliente atendendo a todas as necessidades. Atualmente, a Total Design, atua no desenvolvimento de identidade e gerenciamento de marca corporativa e o nome atual deste escritório de design é Total Identity.

6 Em 1896 o axioma "A Forma segue a Função" cunhado pelo arquiteto americano Louis Sullivan (1856-1924) resume a visão funcionalista

7 As pesquisas que tratam do ensino de Design no Brasil de forma ampla são a de Gustavo Amarante BOMFIM, 1978, a de Geraldina WITTER, 1984, e a de Lucy NIEMEYER, 1995.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó – SC: Argos, 2009.
- ARCHER, L. B. **Autobiography of research at the Royal College of Art 1961-1986**. London, Royal College of Art, 2004.
- BAUHAUS DESSAU FOUNDATION (Fundação Bauhaus em Dessau). **Bauhaus Dessau Foundation**. Disponível em: <http://www.bauhaus-dessau.de>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- BAUHAUS-ARCHIV IN BERLIN, DIE STIFTUNG BAUHAUS DESSAU UND DIE KLASSIK STIFTUNG WEIMAR (Arquivo Bauhaus em Berlin; Fundação Bauhaus de Dessau; Klassik Stiftung Bauhaus de Weimar). **Bauhaus-Archiv in Berlin**. Disponível em: <http://bauhaus-online.de/>. Acesso em: 07 mar. 2020.
- BAUHAUS-ARCHIV MUSEUM FÜR GESTALTUNG BERLIN (Arquivo Bauhaus em Berlin). **Bauhaus-Archiv Museum Für Gestaltung Berlin**. Disponível em: <http://www.bauhaus.de/>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- BÜRDEK, Bernhard E. **Diseño. Historia, Teoría Y Práctica Del Diseño Industrial**. Barcelona: Gustavo Gili, 1999.
- BÜRDEK, Bernhard E. **História, teoria e prática do design de produtos**. Tradução Freddy Van Camp. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- DENIS, Rafael Cardoso. **Uma Introdução à História do Design**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.
- DROSTE, Magdalena. **Bauhaus 1919-1933**. Berlin: Bauhaus Archive Museum für Gestaltung e Benedikt. Köln: Taschen, 1994.
- FERLAUTO, Claudio. **O Tipo da Gráfica, uma continuação**. São Paulo: Edições Rosari, 2002.
- FIELL, Charlotte & Peter. **Design do Século XX**. Köln: Taschen, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- HESKETT, John. **Desenho Industrial**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1997.
- LIMA, Guilherme Cunha. **O Gráfico Amador: as origens da moderna tipografia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. **História do design gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- MOURA, Mônica. Bauhaus: uma escola pautada pela ideologia da construção In: Silva, J.C.P; Paschoarelli, L.C.(orgs.) **Bauhaus e a Institucionalização do Design: reflexões e contribuições**. SP: Estação das Letras e Cores, 2011.
- MOURA, Mônica; LAGO, Lilian. Ensino e Pesquisa Científica no Design e na Moda no Brasil: caminhos que se cruzam e se realimentam. In: Mattos, M.F; Castilho, K. (orgs.). **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2015, v.1, p. 37-67.
- MOURA, Mônica. Os Percursos na(s) História(s) do Design - Percurso 3 - a troca de conhecimentos para o estabelecimento do design: grupos, movimentos, ensino e formação. In: **O Design de Hipermídia**. 2003. (Tese de Doutorado. PPG em Comunicação e Semiótica, PUC/SP).
- NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil – Origens e Instalação**. Rio de Janeiro: Ed. 2AB, 1997.
- PEVSNER, Nikolaus. **Os Pioneiros Do Desenho Moderno – De Williams Morris a Walter Gropius**. 2a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **Notas para uma Estória do Design**. Rio de Janeiro: Ed. 2ab, 1997.
- WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WOLLNER, Alexandre. **Textos Recentes e Escritos Históricos**. São Paulo: Ed. Rosari, 2002.
- ZANINI, Walter. **História Geral da Arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

Recebido: 21 de abril de 2020.

Aprovado: 05 de maio de 2020.

Auresnede Pires Stephan (Eddy) \*

# A criação do IADÊ, Instituto de Arte e Decoração - 1959



Auresnede Pires Stephan (Eddy) é Bacharel em Desenho Industrial pela Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado em 1970. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2007. Especialização nas modalidades Design Gráfico, Design e Humanidade pela Universidade de São Paulo, no Centro Universitário Maria Antônia, em 2011. Doutor em Ciências/Design pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em 2019. Professor universitário no curso de Moda da Faculdade Santa Marcelina e no curso de Design da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo. Consultor na área de Design <apsdesign@uol.com.br >  
ORCID: 0000-0003-4995-5185

**Resumo** O IADÊ foi uma escola fundada, em 1959, por iniciativa do cenógrafo e professor italiano de história da Arte Ítalo Bianchi e pelo decorador e professor português Álvaro Landerset. O conceito básico da instituição era a criação de novos paradigmas na estrutura de ensino, com seu programa curricular de vanguarda que abrangia as áreas de design, arquitetura e artes visuais. Naquele período, o pré-requisito para ingressar no Curso de Decoração, com duração de dois anos, era o diploma ginásial. Seu currículo era constituído de aulas teóricas, que cultivavam a capacidade de julgamento estético e estimulavam a criatividade, e de aulas práticas, que ensinavam as habilidades próprias do setor, oferecendo experiências de criação que se somavam às aulas técnicas e fornecendo os elementos concretos para a realização de trabalhos em nível profissional.

**Palavras chave** Ensino, Curso, Decoração, Metodologia, Pioneirismo.

### **The foundation of IADÊ, Institute of Art and Decoration – 1959**

**Abstract** *IADÊ was a school founded in 1959 by the association of an Italian teacher of History of Art, named Ítalo Bianchi, and by a Portuguese teacher named Álvaro Landerset. The main concept of the institution was to build a new paradigm in the education system. Its forefront school curriculum encompassed areas such as design, architecture and visual arts. At that time, the requirement to be admitted at the two years long Decor course was the middle school degree. Its curriculum was built on theoretical classes to develop the ability of aesthetical judgment and to stimulate creativity. The practical classes developed the abilities specific for each area offering creativity experiences that supported the technical classes, providing solid elements to perform the work in a professional level.*

**Keywords** *Teaching, Course, Decor, Methodology, Pioneering.*

### **La creación del IADÊ, Instituto de Arte y Decoración – 1959**

**Resumen** *La IADÊ fue una escuela fundada en 1959 por iniciativa del escenógrafo y profesor italiano de historia del Arte Ítalo Bianchi y el decorador y profesor portugués Álvaro Landerset. El concepto básico de la institución fue la creación de nuevos paradigmas en la estructura de la enseñanza, con un plan de estudios de vanguardia que cubría las áreas de design, arquitectura y artes visuales. En ese momento, el requisito previo para el ingreso al Curso de Decoración, que duraba dos años, era el diploma de secundaria. Su plan de estudios consistía en clases teóricas, que cultivaban la capacidad de juicio estético y estimulaban la creatividad, y clases prácticas, que enseñaban las habilidades específicas del sector, ofreciendo experiencias creativas además de clases técnicas, y proporcionando elementos concretos para realizar trabajos a nivel profesional.*

**Palabras clave** *Docencia, Curso, Decoración, Metodología, Pioneros.*

## Perfil de Ítalo Bianchi

A partir de documento enviado pelo seu filho Guido Bianchi e de sua neta Adriana Bianchi.

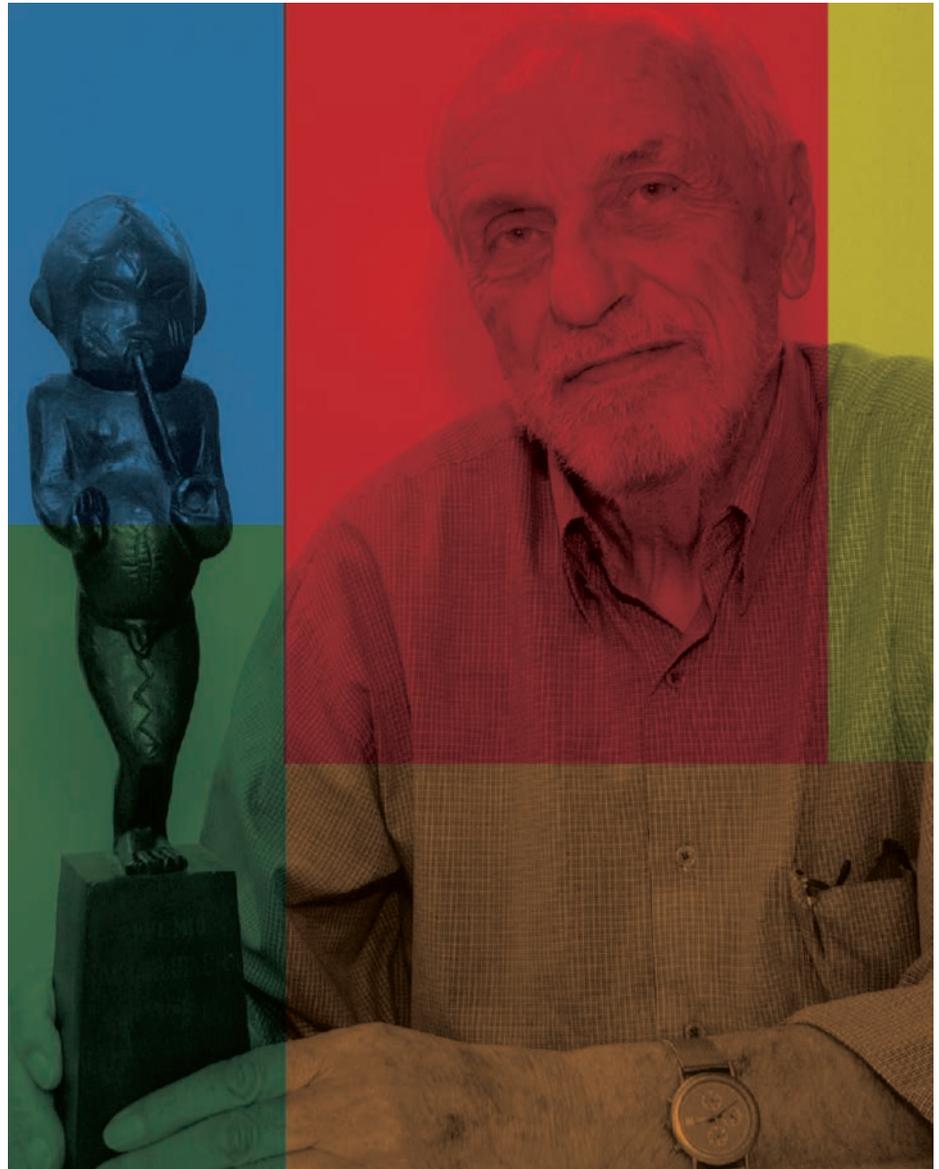


Fig 1. Fotomontagem de Ítalo Bianchi

Fonte: Acervo da Sra. Adriana Bianchi

Ítalo Bianchi estudou na Escola de Belas Artes de Milão. No entanto desconheço se ele chegou a ser laureado. Eram tempos muito difíceis e sombrios com o fascismo no poder na Itália. O pai dele, Guido também, foi um artista plástico – escultor e desenhista figurativo – de qualidade e sua mãe, Giuseppina Gioenco, professora de música e cantora lírica formada no Alla Scalla di Milano. Ela sim, laureada com certeza. A família, no entanto, tinha posições políticas antagônicas ao governo ditatorial e fazia oposição aberta.

O resultado foi uma perseguição implacável que se refletiu na vida social, cultural e profissional de todos. O casal teve dois filhos sendo que a irmã mais velha faleceu de tifo ainda na infância restando apenas o Ítalo.

Guido, o pai, e o filho Ítalo, ambos com formação humanista sólida, se vincularam ao movimento de resistência e no Partido Socialista. O Ítalo foi convocado para servir na marinha em função da 2ª Guerra Mundial e desertou. Viveu na clandestinidade e na resistência até a queda de Mussolini. Nunca comentei sobre isso com ele, mas imagino que o vínculo formal com a Escola de Belas Artes se perdeu com o processo político que virou a vida das pessoas de ponta cabeça. Mas o estudo teórico e abrangente ficou e ele sempre se referia e depositada à sua formação acadêmica a razão de sua capacidade artística multimídia.

Ítalo Bianchi chegou ao Brasil em 1950 e ficou um ano na Argentina por conta de um contrato de trabalho. Lá deu de cara com o governo de Perón e tratou de terminar o serviço e retornar ao Brasil. De volta, foi morar no Bixiga, em São Paulo, e passou a se encontrar com os imigrantes da época em sua maioria intelectuais e artistas. A sequência foi mais ou menos assim:

- Faz contratos avulsos com Ciccilo Matarazzo desenhando stands, etc. (recebia pagamentos no caixa da Fábrica Matarazzo);
- Participa das comemorações do IV Centenário de São Paulo projetando stands e material de divulgação;
- Trabalha como assistente e cenógrafo para o TBC – Teatro Brasileiro de Comédia;
- Ingressa na equipe da Cia. Cinematográfica Vera Cruz e ganha o prêmio Saci de Cinema de melhor cenografia com o filme “Uma pulga na balança”.

Durante oito anos coordena a edição do Suplemento Literário do jornal O Estado de São Paulo, importante semanário, e assina o design gráfico da publicação. Fundador do IADÊ, coordena o conteúdo curricular e realiza diversos projetos de arquitetura de interiores, desenvolvendo mobiliário, tapeçaria, do setor de projetos da escola. Desenvolve embalagens, identidade e programação visual. Muda-se para o Nordeste do Brasil em dezembro de 1967 e é contratado pela maior agência de publicidade do Recife: a Proene. Desliga-se e abre um estúdio de criação e projetos de comunicação passando a trabalhar para vasta clientela da região. Funda a agência de propaganda e comunicação Ítalo Bianchi Publicitários Associados, uma segunda “escola” após o IADÊ. Ganha diversos prêmios e inaugura um novo ciclo de comunicação e propaganda regional. Inicia a atividade de consultor de comunicação em escritório próprio. Passa a lecionar comunicação e cinema da UNINASSAU. Escreve crônicas e ensaios para o Jornal do Commercio de Pernambuco e lança dois livros com esses textos.

O Ítalo ainda está na memória das pessoas que o conheceram e que conviveram com ele. Um homem de fino trato, profundo conhecedor de história da arte, que fazia de tudo para repassar o seu conhecimento acumulado para os que conviviam com ele. Tinha prazer em trabalhar e ensinar. Formou dezenas de profissionais. Sabia descobrir talentos e incentivava o crescimento intelectual das pessoas.

### **Perfil de Paulo Ramos Machado**

Professor e conferencista nas áreas de História da arte e da música.

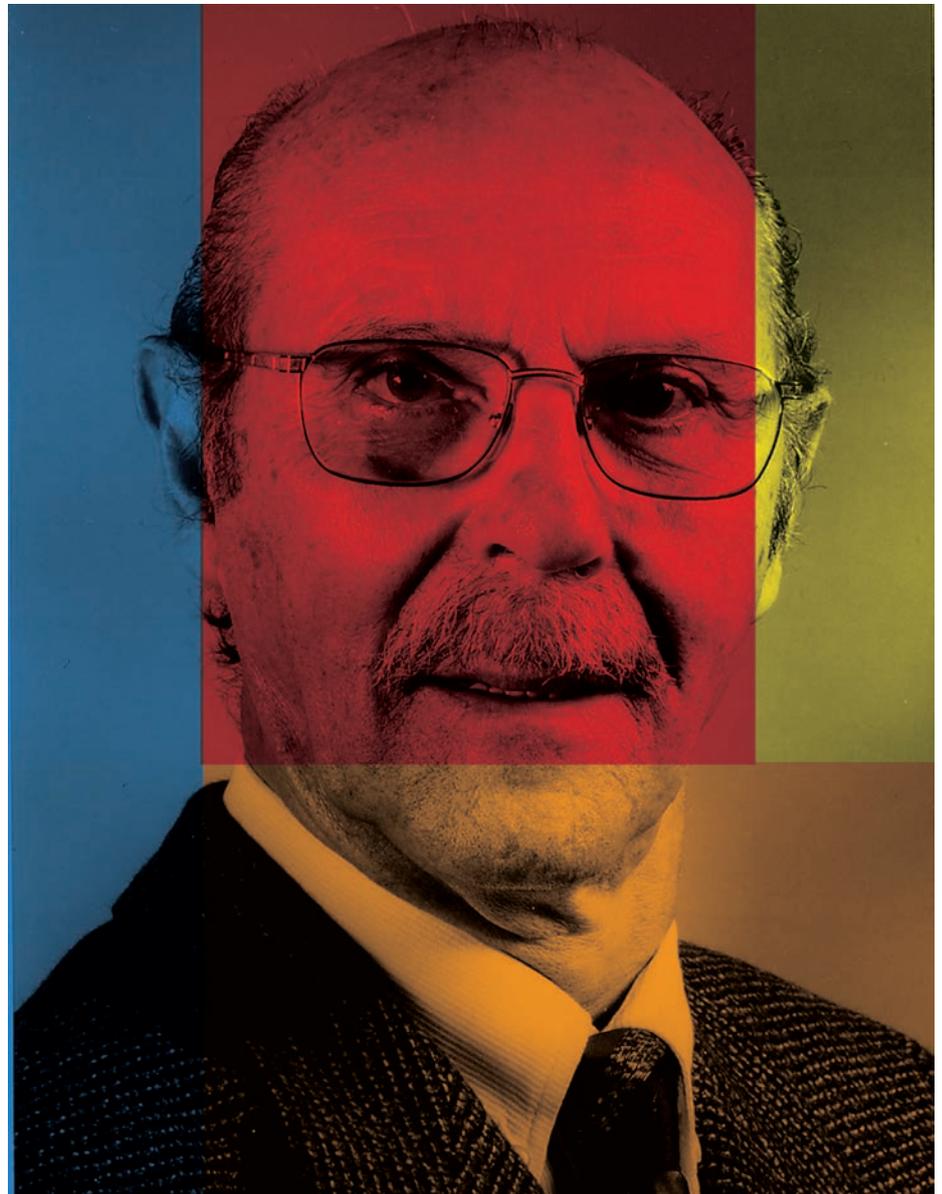


Fig 2. Paulo Ramos Machado

Fonte Acervo da Sra. Regina Stela Barcelos Machado

Criador, redator e coordenador de realização de obras didáticas em audiovisuais e CD-ROM, sobre diversos movimentos estéticos tais como Impressionismo, Expressionismo, Surrealismo, Barroco, Barroco Mineiro, etc.

Graduação em Música (Piano) pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Professor normalista. Cursos de Arte e de Língua Francesa, realizados em Paris durante estadia de um ano naquela capital. Cofundador do IADÊ - Instituto de Arte e Decoração - SP. Cofundador da Escola Municipal de Música, SP, do qual foi diretor durante a administração de Faria Lima. Coautor dos projetos de instituição no sistema de ensino do Estado de São Paulo, dos cursos Técnico de Desenho de Comunicação, de Música e de Administração de Empresas, todos em grau médio e atualmente em funcionamento. Escreveu e produziu vários programas de arte na TV Cultura.

Em Paris trabalhou durante um ano na Rádio Difusão Francesa, traduzindo e narrando programas culturais para o Brasil. Ex-Conselheiro do Conselho Estadual de Educação na Câmara do Ensino Médio. Ex-Chefe de Gabinete da Secretaria de Turismo Municipal, durante a administração Figueiredo Ferraz. Ex-Professor Auxiliar de Ensino de História da Arte na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA). Em 1997 foi admitido como membro da ABCA - Associação Brasileira de Críticos de Arte. Em 1992, a partir de fevereiro, exerceu atividades docentes nas Faculdades Santa Marcelina, Marcelo Tupinambá e Carlos Gomes.

Realizou uma série de audiovisuais didáticos abordando vários períodos da História da Arte, como Pré-História, Grécia, Idade Média, Renascimento, Barroco, Impressionismo, etc.

## A criação do IADÊ

O IADÊ foi uma escola fundada em 1959 pelo italiano, cenógrafo e professor de história da arte Ítalo Bianchi e pelo professor e decorador Álvaro Landerset Simões, de nacionalidade portuguesa.

Vindos da Europa, Ítalo Bianchi e Álvaro Landerset Simões tinham visão do que poderia ser o futuro do desenho industrial em São Paulo, cidade que consideravam de grande potencial industrial e onde não existia nenhuma escola de nível médio ou de nível superior na área. E, pior, pouco se discutia sobre o assunto.

Ítalo Bianchi, um estrangeiro como tantos outros que aqui chegaram e contribuíram no âmbito da cenografia, publicidade, decoração, e também como um dos pioneiros do assim denominado na época desenho industrial. Seu objetivo inicial era atuar em Recife. No entanto, em 1949, acabou permanecendo em São Paulo devido aos contatos estabelecidos junto à Companhia Cinematográfica Vera Cruz. Foi exercer a função de cenógrafo nesta empresa de maior importância do setor no Brasil naquele período. Além de atuar como cenógrafo, decorador, foi publicitário e secretário do Suplemento Literário do jornal O Estado de São Paulo, referência da intelectualidade paulistana. Após os dez anos de atuação no cenário artístico, tomou uma nova direção fundando o IADÊ com a intenção de firmar o decorador como um profissional respeitado e capaz de desenvolver projetos no âmbito dos espaços interiores.<sup>1</sup>

Álvaro Landerset Simões, do IADÊ, veio de Portugal e aqui atuou no campo da decoração. Foi, nos anos 1950 e 1960, responsável técnico pelo interior das agências bancárias do Banco Brasileiro de Descontos (Bradesco).

A narrativa a seguir é baseada na conversa que aconteceu na residência do professor Paulo Ramos Machado, realizada na manhã do dia 30 de março de 2005 pela ex-aluna do IADÊ Leonora Fink Segreto. Podemos considerar que Paulo Ramos Machado também foi um dos fundadores da escola, onde atuou como secretário e professor, além de contribuir muito para manter a qualidade da instituição em todos os aspectos.

Sua atividade no instituto teve início no final de 1959, atendendo ao chamado dos professores Ítalo Bianchi e Álvaro Landerset Simões. A função dele seria a de secretariar a instituição no edifício da Rua Martinho Prado, 191, que havia sido alugado para a instalação da escola. No ano de 1964, o professor Paulo Ramos Machado substituiu o professor Ítalo Bianchi e começou a ministrar aulas de história da arte, além de dar continuidade a sua atuação como secretário do IADÊ.

Permaneceu ministrando aulas até o ano de 1971, quando assumiu o cargo de direção na Secretaria de Turismo da Prefeitura do Município de São Paulo, no governo do engenheiro José Carlos de Figueiredo Ferraz, lá permanecendo até o ano de 1973. Com sua saída, a secretaria da escola foi assumida pela ex-aluna e sócia Maria Isabel de Souza Franco.

Cabe aqui uma observação técnica sobre a localização do IADÊ. Não foi por acaso que teve sua sede localizada na Rua Martinho Prado, 191, mas sim por ser uma transversal próxima da Rua Augusta e da Rua Martins Fontes, que eram, naquela ocasião, o centro da elite e da decoração da metrópole que mais crescia no mundo.

Na visão de Maria Isabel de Souza Franco, até então em São Paulo surgiam, em alguns espaços públicos e privados, cursos de curta duração, criados para dar aos alunos algumas noções de estilos históricos e rudimentos técnicos de decoração, geralmente baseados em conceitos que permeavam o século 19 e princípios clássicos do início do século 20.

A proposta do IADÊ era diversa, e foi por isso que Maria Isabel de Souza Franco lá ingressou em 1961, quando o curso passou de dois para três anos de duração dentro de uma bem articulada estrutura de ensino, no entender dela. Ítalo Bianchi sentia que muita gente ainda não entendia a decoração como a organização do espaço, como arquitetura de interiores. Ele pensou em uma escola que desse ao aluno não apenas uma formação técnica, mas também um embasamento cultural. Criou o curso nos moldes do que foi a Bauhaus, e o sucesso foi imediato.<sup>2</sup>

A escola pretendia criar novos paradigmas na sociedade, ao integrar o estudo do desenho industrial (design), da arquitetura e das artes à indústria e ao mercado. O IADÊ foi uma instituição de vanguarda no Brasil, e essa vanguarda artística e cultural não estava em consonância na visão do governo militar. Personalidades dos campos da arte e da arquitetura, entre elas Sérgio Ferro e muitos outros atuantes professores do instituto, foram obrigados a sair do país para garantir sua sobrevivência.

Paralelamente, nesse período conturbado da nossa história que foi a década de 1960 o IADÊ sofreu mudanças e muitos objetivos acabaram não se concretizando. Entre eles estava a intenção dos seus fundadores de criar um curso de nível superior denominado arquitetura de interiores. No entanto, o Ministério da Educação e Cultura não o aprovou, por considerar que seria um curso de nível superior conflitante com os cursos de arquitetura. Essa não aprovação foi um dos fatores da posterior criação do Colégio Técnico de Comunicação e do Curso Técnico de Administração de Empresas no ano de 1969 e da continuidade do Curso Livre de Decoração.

Antes da mudança para o novo endereço, na Avenida Paulista, 2.644, no ano de 1965 ocorreu a saída da sociedade inicial do professor e decorador Álvaro Landerset Simões. Nessa ocasião, o professor Ítalo Bianchi dividiu em cotas a parte referente a Álvaro Landerset Simões entre Emilio Fernandez Cano, Michiro Motoda e Maria Isabel de Souza Franco, que passaram, assim, de ex-alunos e professores a integrantes da sociedade que administraria o IADÊ.

A trajetória de fundador e professor do IADÊ de Ítalo Bianchi vai de 1959 a 1967, quando, no dia 5 de dezembro de 1967, ele se muda para o Recife, em Pernambuco, onde abriu uma agência de publicidade e propaganda. Foi uma das empresas pioneiras no setor e se consagrou como uma das agências mais criativas do nordeste brasileiro.

## A identidade visual do IADÊ

A criação da identidade visual do instituto foi responsabilidade de Ítalo Bianchi, tendo como colaborador o professor Álvaro Landerset Simões, e ocorreu no final de 1958, pouco antes do início das atividades letivas. Com base em documentos do acervo particular de Maria Isabel de Souza Franco, constatamos que essa identidade não sofreu, ao longo de toda a existência de 28 anos do IADÊ, nenhuma reformulação ou rejuvenescimento na estrutura gráfica, como também nas cores institucionais (preto e laranja). Em entrevista concedida por Maria Isabel de Souza Franco, fica evidente que Ítalo Bianchi, ao desenvolver a identidade do instituto, conceituava seu projeto dentro das leis enunciadas pelo arquiteto Max Bill, que estudou na Bauhaus e era expoente da arte concreta, que pressupunham “o alinhamento, o ritmo, a regularidade e a lógica interna de desenvolvimento e construção”. Esses conceitos projetuais foram princípios que Ítalo Bianchi disseminava em suas aulas de história da arte, tendo como referência a pedagogia da Bauhaus.



Fig 3. Identidade Visual pela simbologia e lettering

Fonte: Acervo de Auresnede Pires Stephan

A identidade é constituída pela simbologia da mão acompanhada do lettering IADÊ a seu lado direito. O conceito estabelecido simbolicamente foi o da geometrização da “mão espalmada do desenhista”, com características sintéticas de um pictograma, trazendo a mão inserida dentro de um retângulo definido por linhas espessas.



Fig 4. Mão espalmada

Fonte: Acervo de Auresnede Pires Stephan

A palma da mão estilizada é configurada por um pentágono regular. Aqui podemos fundamentar a semântica do conceito simbólico da mão com base em Ronnenberg (2012, p. 380):

Como primeiros instrumentos de criatividade, as mãos do Homo faber imitam a mítica transformação da matéria em um ser distinto por divindades que gravam, esculpem, tecem e forjam a criação. As mãos significam o alcance soberano da criação do mundo consciente; elas personificam a eficácia, diligência, adaptação, invenção, auto expressão e a posse de uma vontade para fins construtivos e destrutivos.

O nome utiliza letras desenhadas, tendo a família tipográfica Futura, ou outras fontes geométricas como inspiração, em caixa baixa. Apesar da semelhança, observamos diferenças entre elas e as letras da fonte Futura, como a proporção do pingo do “i” e o final do “e”. Aqui, na utilização desse tipo de fonte, podemos observar um dos princípios conceituais de Herbert Bayer, gráfico, tipógrafo e professor da Bauhaus, que desenvolveu o princípio de um alfabeto de legibilidade universal. No seu entender, “tal como máquina, arquitetura e cinema moderno, o alfabeto deve também ser uma expressão dos nossos tempos”. Bayer, ao criar o alfabeto experimental Sturm Blond, pensou poder superar os limites definidos pelo vaivém das modas. Para tanto, subordinou seu desenho de letra a leis supostamente “atemporais” e “objetivas”. A fonte tipográfica, que se caracterizava pela clareza, com evidente construção geométrica, aliava os conceitos de sobriedade, neutralidade, equilíbrio e alta legibilidade. Considerações sintáticas e semânticas semelhantes justificaram o uso de letras sem serifas geométricas por Ítalo Bianchi para a concepção do logotipo do instituto.

## Cronologia dos cursos e das sedes do IADÊ

Conforme informações da aluna, professora e posteriormente diretora do IADÊ Maria Isabel de Souza Franco, vamos aqui apresentar um quadro da trajetória dos cursos ministrados pela escola, suas denominações, localizações e o período em que foram oferecidos.

- Curso de Decoração  
Duração de dois anos (de 1959 a 1964)  
Sede na Rua Martinho Prado, 191 (primeira sede)
- Curso de Decoração (Arquitetura de Interiores)  
Duração de três anos (de 1965 a 1968)  
Sede na Av. Paulista, 2.644, do 9º ao 12º andar (segunda sede)

- Curso Colegial Técnico de Desenho de Comunicação  
Duração de três anos (de 1969 a 1987)
- Curso oficial equivalente ao 2º grau  
Sede na Av. Paulista, posteriormente na Av. Rebouças 1615, e finalmente na Rua Alves Guimaráes 1364, em atividade até o ano de 1987
- Curso de Livre de Decoração  
Duração de um ano (de 1970 a 1987)  
Foi reeditado com base no antigo curso de três anos
- Curso de Administração de Empresas  
Duração de três anos (de 1971 a 1978)  
Curso oficial equivalente ao 2º grau Sede na Av. Paulista, 2.644, 12º andar
- Cursos Livres  
(de 1959 a 1987)

A intenção original dos fundadores era, desde o início, que o nome do Curso de Decoração fosse Arquitetura de Interiores; no entanto, para efeito de publicidade, a identificação como Curso de Decoração era mais adequada para o grande público. Por outro lado, sempre existiu um questionamento por parte das escolas de nível superior de arquitetura e seus órgãos de classe sobre a efetiva necessidade de uma formação acadêmica específica de decoração específica, uma vez que os cursos de arquitetura já contemplavam essas atribuições, e o embate ocorria também no que diz respeito às atribuições do profissional formado pelo IADÊ.

## **Conceitos e fundamentos dos cursos no IADÊ**

Fora da grade habitual obrigatória, os alunos tinham a chance de conhecer profissionais do cinema e do teatro, entre tantas expressões artísticas. Por exemplo, Haron Cohen, arquiteto e urbanista, ministrou aulas de história em quadrinhos mostrando a vocação avançada da escola. Editou uma das publicações pioneiras na academia sobre comics, até então marginalizadas.

A interação com a prática não se restringia ao espaço da escola. Fora da grade habitual obrigatória, os alunos tinham a chance de conhecer profissionais do cinema e do teatro, entre tantas expressões artísticas. Por exemplo, Haron Cohen, arquiteto e urbanista, ministrou aulas de história em quadrinhos mostrando a vocação avançada da escola. Editou uma das publicações pioneiras na academia sobre comics, até então marginalizadas.

A interação com a prática não se restringia ao espaço da escola. Todo o mercado de decoração, que se expandiu na década de 1950, era visitado pelos alunos, que se deslocavam da escola para as lojas e ateliês. Professores e alunos tinham acesso a espaços como Donatelli e Formatex, a fim de participar de aulas sobre tecidos de maneira bem mais concreta do que numa sala de aula. Já os showrooms que despontavam nos anos de 1950 e 1960 – Oca, Hobjeto, Móvelia Contemporânea, L’Atelier e Branco & Preto – eram o destino de muitos dos profissionais ao fazerem seus projetos.

O mercado começava a abrir novas frentes e a criar uma dinâmica própria, com escolas, lojas, profissionais e clientes que se conheciam e sabiam onde poderiam encontrar o que precisavam. O IADÊ, nesse período, além da preocupação com o estudante e sua formação, contava com o estúdio profissional, uma inovação que foi um componente de extrema importância para estabelecer alguns dos critérios para a profissão de designer de interiores em São Paulo. Em paralelo a isso, o IADÊ estabeleceu sociedade com uma excelente marcenaria da época, a Pentágono, comandada por Pablo Briónes, perito na produção moveleira. Com isso, os móveis desenhados pela escola não ficavam só no papel, mas tinham um lugar para ser executados. Cabe aqui ressaltar que todo o mobiliário instalado na segunda sede foi desenvolvido por Ítalo Bianchi e sua equipe, inclusive a cadeira IADÊ, que se tornou um símbolo da escola.

O IADÊ foi concebido como um espaço de formação de profissionais que viessem a estabelecer novos conceitos, direcionados ao universo da “arquitetura de interiores”. Essa nomenclatura, “arquitetura”, questionada pelos arquitetos formados pelas instituições superiores, era uma forma de diferenciar a palavra “decoração”, desgastada por ser utilizada por pessoas sem o devido preparo técnico. Para o IADÊ, no conceito de “arquitetura de interiores” estariam todos os projetos de criação de ambientes definidos pela arquitetura como espaços de vivência e convivência humana, onde os móveis e os objetos, baseados em estudos criteriosos, estabeleceriam as interfaces entre a arquitetura e o homem.

O projeto de arquitetura de interiores para o IADÊ, desde sua implantação em 1959, considerava o desenvolvimento de produtos (móveis e objetos), o ambiente e a identidade visual como um projeto sistêmico integrado, utilizando conceitos de racionalização e os princípios da ergonomia.

Em sua estrutura curricular, podemos observar as disciplinas de história da arte, introdução à arquitetura e estudos dos estilos existentes, não como princípios a ser copiados, mas para uma ampliação do repertório e uma visão cultural dos vários movimentos artísticos e arquitetônicos.

Aqui vamos transcrever o texto do folheto, editado em 1968, que define os objetivos do Curso de Decoração:

- **Objetivamos:** Localização no tempo e no espaço dos fenômenos estilísticos, que fornecem os fatores críticos para a compreensão de nossa época.
- **Aulas teóricas** – projeções e análises de obras – que cultivam a capacidade de julgamento estético e estimulam as faculdades criadoras.
- **Aulas práticas** – que proporcionam as habilidades próprias do métier e possibilitam experiências de criação.
- **Aulas técnicas** – que oferecem os elementos concretos da realização profissional.

Considerando o caráter pioneiro e vanguardista da Bauhaus, que definiu novos paradigmas no ensino da arte, do design e da arquitetura, é possível afirmar que o IADÊ, sob a orientação de Ítalo Bianchi e dentro dos limites da nossa cultura, buscou basear-se, de forma intuitiva, nessa escola alemã tão admirada por seu idealizador, o que se revela, entre outras coisas, pelo formato de aulas teóricas, práticas e técnicas. Outra forte influência da Bauhaus foi que o IADÊ procurou estabelecer uma integração entre a instituição de ensino, a indústria e o mercado. Um exemplo disso foi o projeto de decoração da sede da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, inaugurada em 1966.

## Pré-requisitos para ingressar no Curso de Decoração e nos cursos independentes

- **Curso de Decoração**

**Matrícula:** Diploma do ginásio ou equivalente; não são admitidos alunos ouvintes.

**Documentos:**

1º ano: diploma, documento de identidade, atestado médico e três fotografias 3x4;

2º e 3º anos: duas fotografias 3x4.

- **Cursos independentes**

**Matrícula:** Alunos regulares: diploma, documento de identidade, atestado médico e três fotografias 3x4.

**Alunos ouvintes:** documento de identidade e duas fotografias 3x4.

Ainda havia a seguinte informação: “Os documentos necessários para a matrícula não serão devolvidos, devendo ter firma reconhecida ou serem autenticados (fotocópias)”.

## Objetivos, conceitos e diretrizes do Curso de Decoração

Os dados a seguir foram extraídos do folheto do IADÊ de 1965, portanto quando a instituição já completava seis anos de existência, e informava aos candidatos sua filosofia e estrutura curricular:

Nós, o IADÊ, crescemos navegando contra a corrente. Temos, preservamos uma estrutura dinâmica. Correspondemos a uma mentalidade, não a uma fórmula. Nossas perspectivas não são pretensiosas: São ambiciosas, buscamos horizontes que estão sempre mais adiante. Sabemos que se pode mais, pode-se melhor: ambição de humildade. Em janeiro de 1965 vamos nos mudar para uma nova sede. Instalações ampliadas, melhores condições de trabalho, mais colaboradores: soma de experiências. Gostamos de ser IADÊ. Gostamos de ação, da disciplina, amamos igualmente o estro e a lógica. Alimentamos o entusiasmo, respeitamos a sabedoria. Acreditamos na harmonia dos contrastes. O IADÊ é jovem e pretende se manter jovem pela renovação, pela estrutura dinâmica. Gostamos de ensinar e de aprender. Estamos sempre começando de novo. Queremos ter a agilidade, o vigor, o perfil nítido, as escamas limpas dos peixes que navegam rio acima. Muitas centenas de alunos já nos acompanharam, outras centenas seguem conosco. Gostamos, eles e nós, de ser IADÊ.

São Paulo, novembro de 1964<sup>3</sup>

Interessante observarmos a forma pela qual o texto descreve de forma ágil e abrangente o perfil da escola e deixa transparecer a personalidade de seu idealizador, Ítalo Bianchi. Dificilmente encontraríamos, naquele período, instituições escolares com um discurso vigoroso e até de um certo ufanismo, exatamente no início de um período complexo na política nacional, com o governo militar no poder. Observamos também que esse texto demonstra a capacidade de criação de Ítalo Bianchi como a de um comunicador no âmbito da publicidade – e que ele se efetiva posteriormente como empreendedor no Nordeste brasileiro, quando implanta sua agência de publicidade no Recife e se transforma numa referência no setor.

Após a introdução do folheto, onde são definidas as qualidades da instituição e é caracterizado o momento de crescimento e mudança, vamos observar que o texto estabelece uma reflexão sobre o que seria o Curso de Decoração ou a forma pela qual a instituição pretendia explicar ao candidato os fundamentos da formação do decorador ou, mais especificamente, do arquiteto de interiores.



Fig 5. Ilustrações do projeto de interiores da FGV Fundação Getúlio Vargas.  
Fonte: Acervo de Maria Isabel de Souza Franco

Um mal-entendido se estabeleceu na interpretação do termo decoração, contrapondo duas concepções: a tradicional (fantasia-ornamento) e a contemporânea (organicidade-função). Tradicionalmente decorar era enfeitar, enriquecer. Para isto eram chamadas pessoas de bom gosto ou eruditos em estilos. Ainda se recorria a profissionais como decoradores-tapeceiros, decoradores-marceneiros. Neste esquema decorar era só luxo, soma de elementos acessórios e supérfluos em nome de uma discutível beleza. Hoje, definida uma cultura do século XX, torna-se anacrônica esta atividade de caráter superficial e muitas vezes amadorístico. Como resposta à consciência de exigências novas, a decoração atinge outra dimensão: torna-se arquitetura de interiores. Organização do espaço interno, procurando dar continuidade ao caráter da arquitetura atual. Demarcada como uma especialização técnica-estética, graças à sua independência, ganha profundidade e capacidade para resolver a parcela de necessidades humanas que lhe corresponde: integração do homem em seu ambiente. A decoração contemporânea pretende mais que harmonia formal, procura formas próprias para uma condição de vida harmônica. Base cultural, educação estética, formação técnica, cunho profissional fundamentam o programa do curso de decoração do IADÊ.

Observamos aqui a preocupação do Instituto no sentido de fornecer aos estudantes conceitos de uma proposta que defina parâmetros técnicos e culturais na formação deles, que estabeleça um novo paradigma projetual, atento ao século 20. Acreditamos que os conceitos foram de extrema importância para a área, o que resultou na formação de excelentes profissionais. No entanto, devido ao corporativismo dos cursos superiores de arquitetura naquele período, o IADÊ não conseguiu aprovar sua proposta no Ministério da Educação e Cultura. Afora a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, que mantinha um Curso de Artes Decorativas, a primeira faculdade implantar um Curso de Design de Interiores em São Paulo foi o Centro Belas Artes de São Paulo, na década de 1980. Dando continuidade ao folheto, após os esclarecimentos iniciais, vamos agora aos objetivos do curso.

- **Objetivamos:**

Localização no tempo e no espaço dos fenômenos estilísticos, que fornecem os fatores críticos para a compreensão da nossa época.

- **Aulas teóricas** – projeções e análise de obras – que cultivam a capacidade de julgamento estético e estimulam as faculdades criadoras.

- **Aulas práticas** – que proporcionam as habilidades próprias do métier e possibilitam as experiências de criação.

- **Aulas técnicas** – que oferecem os elementos concretos da realização profissional.

O estúdio anexo, atuante, ministra ao curso dados reais e polêmicos da atualização. Aqui, mais uma vez podemos supor que certos princípios e diretrizes têm como raízes a Bauhaus, da qual o idealizador do curso era um fiel seguidor.

No Curso de Decoração com duração de três anos, a estrutura curricular era composta da seguinte forma:

- **1º ano** – Decoração, Desenho e História da Arte;
- **2º ano** – Decoração, Desenho, História da Arte e Introdução à Arquitetura;
- **3º ano** – Decoração e Complementos Culturais.

O Curso de Decoração de dois anos restringia-se à formação acadêmica básica. Posteriormente, ele passou a ter a duração de três anos, possibilitando o aprofundamento e a preparação maior no âmbito profissional.

## Estrutura curricular do Curso de Decoração e seus programas

### Decoração I

#### Composição:

- **Teoria:** generalidades, espaço compositivo, esquemas, propriedades, proporção, módulos, valor gráfico e tonal, dominantes, valores psicológicos.
- **Prática:** exercícios de composição plana.

O curso estabelecia um formato sistematizado de ensino, possibilitando assim a formação de um profissional com forte embasamento teórico aplicado à prática e aos fundamentos da sintaxe visual.

#### Cor:

- **Teoria:** aspectos físicos, absorção e reflexos, luz e sombra, círculo fundamental, propriedades, harmonização, esquemas, valores psicológicos, a cor na decoração.
- **Prática:** exercícios de harmonização em abstrato e sua aplicação.

A conceituação da cor pressupõe o entendimento do fenômeno da luz e suas conseqüentes aplicações no âmbito da decoração.

#### Materiais:

- **Teoria:** generalidades, propriedades físicas, estéticas e funcionais, classificação e apresentação, tratamentos e acabamentos, madeiras, metais, cerâmicas, vidros, pedras, tecidos, couros e sintéticos.
- **Prática:** reconhecimento dos materiais.

Desde os primeiros anos já existia a preocupação da aproximação com as atribuições do futuro profissional.

### Decoração II

#### Princípios de decoração:

- **Teoria:** conceituação contemporânea, espaço arquitetônico, organicidade e função, prerrogativas e medidas funcionais, mobiliário, iluminação, relação, fatores técnicos, tecnológicos, estéticos e funcionais, formação de ambientes, técnica de planejamento
- **Prática:** exercícios de composição no espaço, projetos de elementos arquitetônicos, peças de mobiliário, acessórios, distribuição de ambientes.

turmas	dias	disciplinas	horas	disciplinas	horas	salas
manhã a	segunda	h. da arte	8.15/ 9.45			5
	terça	desenho	8.00/10.00			2
	quarta	decoração	8.00/10.00			2
	quinta	h. da arte	8.15/ 9.45			5
	sexta	desenho	8.00/10.00			2
	manhã b	segunda	desenho	8.00/10.00	h. da arte	10.15/11.45
quinta		desenho	8.00/10.00	h. da arte	10.15/11.45	2 — 5
sexta				decoração	10.00/12.00	2
manhã c	segunda	decoração	8.00/10.00	h. da arte	10.15/11.45	1 — 5
	terça	desenho	8.00/10.00			1
	quinta	desenho	8.00/10.00	h. da arte	10.15/11.45	1 — 5
manhã d	segunda	h. da arte	8.15/ 9.45	desenho	10.00/12.00	5 — 1
	quinta	h. da arte	8.15/ 9.45	desenho	10.00/12.00	5 — 1
	sexta	decoração	8.00/10.00			1
manhã e	terça	h. da arte	8.15/ 9.45	desenho	10.00/12.00	5 — 2
	quarta			decoração	10.00/12.00	2
	sexta	h. da arte	8.15/ 9.45	desenho	10.00/12.00	2
manhã f	segunda			decoração	10.00/12.00	2
	terça	h. da arte	8.15/ 9.45	desenho	10.00/12.00	5 — 1
	sexta	h. da arte	8.15/ 9.45	desenho	10.00/12.00	5 — 1

turmas	dias	disciplinas	horas	disciplinas	horas	salas
tarde a	segunda	h. da arte	14.15/15.45			5
	terça	desenho	14.00/16.00			2
	quinta	h. da arte	14.15/15.45	decoração	16.00/18.00	5 — 2
	sexta	desenho	14.00/16.00			2
tarde b	segunda	desenho	14.00/16.00	h. da arte	16.15/17.45	2 — 5
	quarta	decoração	14.00/16.00			2
	quinta	desenho	14.00/16.00	h. da arte	16.15/17.45	2 — 5
tarde c	segunda	desenho	14.00/16.00	h. da arte	16.15/17.45	1 — 5
	terça	decoração	14.00/16.00			1
	quinta	desenho	14.00/16.00	h. da arte	16.15/17.45	5
tarde d	segunda	h. da arte	14.15/15.45	desenho	16.00/18.00	5 — 1
	quarta			decoração	16.00/18.00	1
	quinta	h. da arte	14.15/15.45	desenho	16.00/18.00	5 — 1
tarde e	terça	h. da arte	14.15/15.45	desenho	16.00/18.00	5 — 1
	quinta	decoração	14.00/16.00			1
	sexta	h. da arte	14.15/15.45	desenho	16.00/18.00	5 — 1
tarde f	segunda			desenho	16.00/18.00	2
	terça	h. da arte	14.15/15.45	decoração	16.00/18.00	5 — 2
	sexta	h. da arte	14.15/15.45	desenho	16.00/18.00	5 — 2

Fig 6. Impresso do Curso de Decoração IADÊ

Fonte Acervo de Maria Isabel de Souza Franco

Neste percurso, notamos que o Curso de Decoração pressupunha um profissional que estabelecesse uma forte interface com os conceitos de forma e função entre o ambiente e o mobiliário aliado ao espaço como unidade compositiva.

### Decoração III

#### Orientação teórico-prática:

- **Teoria:** Expressão gráfica, croquis, esquema de cores, guache e colagem, artesanato e indústria: tapetes e tapeçaria, vidros e cristais, cerâmicas e porcelanas, ligações e encaixes, ferragens, mesas, portas e gavetas, cadeiras, camas, sofás-camas, estantes, armários, estofados, copas- cozinhas, banheiros, revestimentos, pisos, distribuição e circulação, móveis versáteis,

móveis em série, decoração publicitária, personalidade e relações humanas, aspectos econômicos e sociais, trabalho de equipe e ética profissional.

- **Trabalhos:** exercícios de composição no espaço, projetos de elementos arquitetônicos, peças de mobiliário, acessórios, distribuição de ambientes.

Podemos observar a proximidade da metodologia empregada no Curso de Decoração com a formatação dos cursos superiores de arquitetura e desenho industrial daquele período.

#### Desenho I:

- **Desenho à mão livre:** domínio do traço, proporção, geometria plana: elementos geométricos, ângulos, circunferências, polígonos, concordância.
- **Geometria do espaço:** determinação do plano, relações entre plano e reta, relações entre planos, poliedros (prismas, cubo e pirâmide), superfícies e sólidos de revolução, curvas cônicas (elipse, parábola e hipérbole), geometria descritiva, noções fundamentais: projeção ortogonal (do ponto, da reta, de figuras planas e sólidos), iniciação ao desenho técnico.
- **Perspectiva, Escalas:** Representação de peças simples do mobiliário.

#### Desenho II:

- **Perspectiva frontal,** projeção ortogonal e perspectiva de curvas, perspectiva de planos inclinados e escadas, projeção ortogonal e perspectiva de móveis com modelo real, perspectivas de ambientes, convenções arquitetônicas, representação em corte de móveis, detalhes.
- **Perspectiva intuitiva,** proporção, grafismo, técnica do guache.

As sequências de desenho mesclavam a expressão gráfica individual com o rigor e o conhecimento da geometria, da precisão técnica da representação aplicada aos processos de produção em pequena, média e grande escala industrial.

## História da Arte

Informação histórica, indagação dos fenômenos culturais determinantes, análise crítica, exposição dos processos técnicos (projeção e comparação sistemática de obras) dos seguintes períodos: pré-história (pintura da região franco-cantábrica e do levante espanhol – monumentos neolíticos), Egito (arquitetura, pintura e escultura dos três impérios e da baixa época), Mesopotâmia e Pérsia Aquemênida (arquitetura e escultura), Grécia (de Creta ao Helenismo: arquitetura, escultura e cerâmica, povos itálicos, manifestações pré-históricas, Arte Etrusca), Roma (arquitetura, escultura e pintura da república e do império), Arte Bizantina (arquitetura, mosaico, ícones e iluminuras), Arte Islâmica (arquitetura), Arte Celta Irlandesa (joias e iluminuras), Arte Carolíngia e Românica (Escola Comacina – arquitetura e escultura), Arte Gótica (arquitetura, escultura, vitrais e iluminuras), Introdução ao Renascimento e ao Barroco (pintura, escultura e arquitetura).

## Introdução à Arte Moderna

Aspectos conceituais e polêmicos: o problema da função da Arte, a pintura revolucionária e a tradição acadêmica, os valores pictóricos, aspectos de forma e conteúdo, crítica de Arte e História. Abordagem histórico-crítica: revolução francesa (neoclassicismo), romantismo, realismo, Escola de Barbizon, naturalismo, impressionismo, neoimpressionismo, simbolismo, os Nabis, fauvismo, primitivos e primitivismo, expressionismo, cubismo, futurismo, abstração, pintura metafísica italiana, dadaísmo, surrealismo, tendências contemporâneas. Localização, dados biográficos e análise de obras: Goya, Turner, Ingres, Delacroix, Millet, Courbet, Corot, Manet, Monet, Degas, Renoir, Cézanne, Gauguin, Van Gogh, Lautrec, Matisse, Rousseau, Nolde, Rouault, Picasso, Braque, Juan Griz, Léger, Delaunay, Lothe, Duchamp, Modigliani, Utrillo, Kandinsky, Klee, Mondrian, De Chirico, Dalí, Miró, Chagall, pintores da geração contemporânea.

## Introdução à Arquitetura

Iniciação à compreensão da forma arquitetônica (Arquitetura na acepção ampla do termo: do edifício ao utensílio) por meio da abordagem histórica e da análise fenomenológica. Estudo da evolução das formas do ponto de vista cultural, estrutural, sensível e utilitário.

Divisão das formas, evolução das formas naturais, introdução às formas artificiais, noções de Antropologia, pré-história, Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma, Bizâncio, Romântico, Gótico, Renascimento, Barroco, Conceito de Estilo, Evolução do mobiliário – Luís XIII, Luís XIV, Luís XV e Luís XVI, Revolução Francesa, Estilos Ingleses, Barroco Português, Mobiliário brasileiro, Introdução ao movimento moderno, Revolução Industrial,

Romantismo, Processo de Criação, Materiais de Construção, Função, Arts and Crafts, Art Nouveau, Mackintosh, Freysinet, Perret e Gaudí, Loos, Behrens e Muthesius, Richardson e Sullivan, Wright (organicidade), Mies van der Rohe (estrutura-função), Le Corbusier (forma), Gropius e a Bauhaus (equipe, método e desenho).

Pela formação cultural e intelectual de Ítalo Bianchi, podemos compreender sua preocupação com o embasamento histórico ao nos depararmos com o volume de temas anteriormente expostos. Vale aqui destacar que o acervo de livros sobre os temas desenvolvidos e o acervo de slides eram incomparáveis em relação a outras instituições, quando os recursos visuais ainda eram algo inovador em nosso país. Quando nos defrontamos com a estrutura curricular, constatamos uma carga horária semanal de 4 horas/aula tanto no primeiro como no segundo ano, em que a ênfase era a Introdução à Arquitetura. A fundamentação teórica passava a ser um instrumento indispensável na concepção e no desenvolvimento dos projetos de arquitetura de interiores.

### Complementos culturais

Palestras de professores do IADÊ e professores convidados sobre os temas: urbanismo, arquitetura, desenho industrial, artes gráficas, sociologia, estética, crítica de arte, cinema, teatro, cenografia, música, literatura, poesia, assuntos de atualidade. A preocupação do instituto em extrapolar o modelo da tradicional academia fez com que surgissem os eventos extraclasse, e a intelectualidade daquela época fosse chamada a contribuir trazendo informações sobre o que ocorria na metrópole e, por que não no mundo, já que ainda não havia os meios hoje conhecidos de comunicação. Essas atividades ocorriam em forma de palestras isoladas ou como complemento das disciplinas do curso.

### **Professores integrantes, por ordem alfabética, do quadro oficial do Curso de Decoração**

Adriano Colangelo, Alvaro Landerset Simões, Elza Mauro, Emilio Fernandez Cano, Ítalo Bianchi, Julia Salomão, Marcio Colaferro, Mary Eliane Duarte Gold, Maria Albertina P. Alves, Maria Inêz Machado, Maria Isabel de Souza Franco, Maria Ligya Uchôa Cavalcanti, Maria Luiza Brandalise, Maria L. Gioia de Carvalho, Margarida de Azevedo, Marisa Moraes, Miriam Ayrosa, Neide Margonari, Nelson Achcar, Nelson Cukierkorn, Oswaldo Pongetti, Paulo Ramos Machado, Renata Beretta.

## Personalidades que atuaram nos Cursos Livres

Anatol Rosenfeld na disciplina de Estética e Teatro, Carlos Henrique Heck ministrando aulas sobre História da Arte, Carolina Andrade Bianchi em Introdução à Arte Moderna e Jean-Claude Bernardet na disciplina de Cinema.

## Estúdio Profissional IADÊ

Em sua primeira sede, o Curso de Decoração, graças à visão profissionalizante de seu mentor Ítalo Bianchi, ganhou uma extensão para além de seus dois anos de duração, que recebeu o nome de Estúdio Profissional IADÊ. O grande contingente de profissionais que ali atuou era de ex- alunos do Curso de Decoração. Entre eles, Suemi Okano, Margarida Azevedo, Márcia Cunha, Elory Belluzzo Corrêa e Silva, Eneida Belluzzo, Emilio Fernandez Cano, Maria Isabel de Souza Franco, entre outros. Contou também com profissionais da área, como Idéo Bava, pioneiro do setor.



Fig 7. Estúdio IADÊ Emilio Fernandez Cano e Maria Isabel de Souza Franco

Fonte: Acervo de Maria Isabel de Souza Franco

O conceito criado pelo IADÊ influenciou inúmeras outras escolas a criar suas empresas juniores, hoje uma prática em várias instituições acadêmicas. A criação do Estúdio Profissional foi uma inovação conceitual da escola, pois ele estabelecia a integração entre instituição, indústria e mercado, além do seu formato de atendimento ao cliente, que abrangia a concepção, a execução e o acompanhamento de projetos de interiores, espaços expositivos, promocionais, mobiliário e embalagens, caso da Atkinson (que por sinal era já um dos clientes de Ítalo Bianchi). Cumpre aqui destacar que o perfil dos clientes era bastante diferenciado e compreendia personalidades como Rosa Millan (proprietária do edifício onde o IADÊ teve sua sede, na Av. Paulista), Rachid Millan e empresas de pequeno e grande porte.

Na sede da Rua Martinho Prado, 191, foi desenvolvido seu mais importante projeto: o espaço interior da sede da Fundação Getúlio Vargas, na Av. Nove de Julho, inaugurado no primeiro semestre de 1966.

Consta no catálogo, em sua apresentação, o texto do diretor da FGV:

As páginas que se seguem darão a V.Sa. uma ideia sobre a nova e decisiva etapa do desenvolvimento da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas: trata-se das suas novas instalações que estarão disponíveis para ocupação, a partir do primeiro semestre de 1966<sup>4</sup>.

O Estúdio Profissional do IADÊ trabalhou durante todo o ano de 1965 no projeto. Fizeram parte da equipe, liderada por Ítalo Bianchi, Maria Isabel de Souza Franco e Emilio Fernandez Cano, entre outros. Para aquele período, os conceitos ali implantados apresentavam um diferencial que determinava sua modernidade e contemporaneidade em relação à arquitetura institucional de interiores. Vale ressaltar que o projeto envolveu também a definição de todo o mobiliário, que pretendia atender, da melhor maneira possível, alunos, professores e colaboradores. As técnicas de representação gráfica eram artesanais, utilizando lápis, papel e nanquim.

## **Reflexões em torno do Curso de Decoração do ex-aluno, professor e coordenador Marcio Colaferro**

O texto a seguir refere-se à entrevista concedida à Leonora Fink por Marcio Colaferro, no dia 8 de abril de 2005, em seu ateliê no bairro do Sumaré, em São Paulo.

Podemos considerar, pelas afirmações desse profissional que ele faz uma reflexão questionadora em relação aos caminhos e descaminhos do IADÊ, em sua trajetória educacional.

Marcio Colaferro ingressou no IADÊ em 1966, como funcionário, onde fazia fotos e slides de obras de arte para as aulas de História da Arte. Simultaneamente estudava piano e cursava engenharia, e, no constante impasse de optar por uma profissão, desistiu da engenharia e concentrou-se no estudo de piano, o que não era admitido pela família. Através da amizade com um primo de Maria Isabel de Souza Franco, conheceu o IADÊ, onde foi atuar profissionalmente e se entusiasmou com a formação no âmbito das artes visuais, pois até aquela data, 1965, não tivera a oportunidade de trabalhar nesse segmento. Conseguiu uma bolsa de estudos no Curso de Decoração, e presentiu que seu lado artístico não era a música, mas sim o universo visual.

Para ele, o Colégio Técnico de Comunicação IADÊ teve um grande azar, porque quando se transformou em curso médio profissionalizante era uma novidade, mas logo em seguida outros cursos em todo o país também se transformaram em profissionalizantes. Marcio acompanhou todas as etapas de mudança da escola, tanto físicas quanto conceituais. No entanto, considera que o IADÊ “verdadeiro” sempre foi o do Curso de Decoração, sem similar naquele período, e poderia ser avaliado como o melhor na formação de profissionais de decoração de interiores. No seu entender, o erro foi o IADÊ não ter se transformado no curso de desenho industrial, como ocorreu naquele período dos anos 1960, em que o Rio de Janeiro implantou a ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial.

Ao discorrer sobre as personalidades do mundo criativo em São Paulo, enfatiza a presença corpo docente do IADÊ dos seguintes profissionais: Álvaro de Moya; Antonio Benetazzo, um professor excepcional (“Eu vi ele ser assassinado na frente do IADÊ pela ditadura. A polícia passou com o carro em cima, deu tiro... e todos viram!”); Carlos Fajardo, artista plástico; Carlos Henrique Heck; Cássia Maria Machado e Christa Brigitte Lukas, designers; Eneida Regina Belluzzo; Elory Belluzzo Correa e Silva; Fuad Jorge Cury; o arquiteto Geraldo Vespaziano Puntoni, professor da FAU-USP; Haron Cohen; Maria Isabel Franco de Souza; Jacob Aron Corch; Jorge de Souza Carvajal; José da Costa Chaves; Laonte Klawa; Luís Torres; Marcelo Nitsche; Maria Augusta Tambellini; Maristela Jardim Gáudio; Mary Eliane Duarte Gold; Odiléa Helena Setti Toscano, uma teórica do design, já falecida; Raymundo de Paschoal, também já falecido; Ricardo Ohtake, que foi secretário da Cultura e hoje dirige o Instituto Tomie Ohtake; Ruy Ohtake, arquiteto de projeção internacional; Ro-

berto Lombardi; Sami Bussab; Samuel Szpiegel; Sandra Corrêa da Silva; Semi Amar; Sérgio Ferro, entre outros, que na maioria eram muito jovens, ainda desconhecidos, mas que foram a base da cultura nascente da arquitetura e do desenho industrial naquele período.

Prosseguindo no seu depoimento, Marcio Colaferro demonstra acreditar que o Curso de Decoração, que efetivamente deu os primeiros passos para a concepção do “desenho industrial” – que para ele sempre foi “design” –, possibilitou sua formação, assim como das designers Cássia Klawa e Adriana Adam, que lá estudaram no período em que o curso tinha a duração de três anos. Marcio Colaferro deixou a coordenação no período da implantação do Curso Colegial, quando o antigo Curso de Decoração foi reduzido para um ano de duração, pois considerava um erro o que a direção, do professor Emilio, de Maria Isabel e de Michiro Motoda, estava definindo como conteúdo programático juntamente com os arquitetos que assumiram como professores. Para ele, a denominação desenho industrial nunca foi pertinente, e repetia constantemente que ele desenvolvia “design”, que pode ser arte, ou “design artístico”. A redução da carga horária do Curso de Decoração para um ano foi definida pelo professor José da Costa Chaves. Isso, no entender de Marcio Colaferro, resultou em uma redução do conteúdo, bem como da conceituação da atividade profissional. Quando José da Costa Chaves se demitiu da escola, Colaferro assumiu a coordenação do Curso de Decoração, no início dos anos 1970, e assim conseguiu redimensionar para dois anos sua duração. No entanto, ele percebeu que o ambiente estava conturbado e não tinha mais o “clima” das propostas cultivadas por Ítalo Bianchi, alicerçadas nos conceitos da Bauhaus. Assim, apesar de lhe terem oferecido participação na sociedade, ele não aceitou, devido a suas atividades profissionais no âmbito da arquitetura de interiores e na loja de produtos para decoração que havia criado. Para o IADÊ, no entender de Colaferro, faltavam as oficinas práticas, que na visão de Ítalo Bianchi deveriam ser implantadas. As visitas à marcenaria Pentágono, ligada ao IADÊ, eram uma forma de aproximação do estudante com a realidade produtiva, mas ainda preponderava o caráter teórico. Apesar disso, ainda assim era melhor haver essa aproximação do que nenhuma.

Como ex-aluno, professor e coordenador apaixonado pela escola que lhe deu o embasamento profissional, Marcio Colaferro faz críticas aos cursos existentes em São Paulo. O fruto dessa procura incessante por novos caminhos resultou na formação de um contingente de profissionais atuantes até os nossos dias e que se recordam com frequência de uma instituição que provocava, questionava e apontava possíveis caminhos para a modernidade, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma de se apresentar. O Curso de Decoração e seu Estúdio Profissional alcançaram sua plenitude, mas tiveram uma vida curta, de aproximadamente oito anos. Não podemos nos esquecer da fase inicial deles, em que se buscavam suas diretrizes e, quem sabe, da etapa final, onde predomina a melancolia pelo que “tinha sido” o IADÊ.

No seu entender, o Curso Colegial deixou uma grande contribuição para a formação de técnicos de comunicação, no entanto, ficou faltando para o IADÊ dar o passo maior e implantar a faculdade de design de objeto, da decoração e gráfica.

Ao final, vamos observar um certo tom de desabafo, de amargura e também de alegria pelo dever cumprido nas palavras de Marcio Colaferro:

Uma pena que não tivemos a oportunidade de implantar os cursos de nível superior. Mas quando eles (professores Emilio Fernandez Cano e Maria Isabel) quiseram que eu assumisse a coordenação do curso, tive muito trabalho durante o período de cinco ou seis anos, pois administrava uma equipe de quarenta professores. Eram realizados treinamentos no mês de janeiro, durante todos os dias, para definir as estratégias e o planejamento do curso. Apesar da complexidade de reunir professores, no final os projetos integrados ainda eram corrigidos nos quinze dias do mês de julho sem ganho extra, e recebíamos, sim, o salário de férias... assim o tempo passou e comecei a ficar cansado...<sup>5</sup>

O que observamos é um misto de inquietude, de procura de novos caminhos, de busca por alternativas culturais advindas dos modelos europeus que estabeleciam os novos paradigmas da sociedade do século 20. A proposta do IADÊ, capitaneada pela visão prospectiva de Ítalo Bianchi, foi marca e, ao mesmo tempo, proposta de mudança, calcada ainda no modelo aristocrático de entender os ambientes domésticos e comerciais.

Quanto ao Colégio Técnico de Comunicação, ele precisa ser estudado dentro de novos paradigmas. Os tempos já eram outros, a faixa etária compreendia a adolescência, vivíamos então uma mixagem do ensino de segundo grau com a formação técnica, que, como sabemos até os nossos dias, é um tema repleto de paradoxos. O perfil do Curso de Decoração definia um profissional abrangente, mas que tinha parâmetros determinados, enquanto o Curso Técnico de Comunicação era passível de ambiguidades, pois mesclava a possível necessidade de um profissional para escritórios e departamentos que estavam se instalando em nossa capital com as expectativas dos jovens e de suas famílias, que almejavam o ingresso nas universidades em seus cursos de arquitetura, desenho industrial, publicidade, jornalismo, entre outros.

Permanece o questionamento: caso o IADÊ tivesse, naquele período, o aval do Ministério da Educação e Cultura para abrir seus cursos de nível superior – pois, como observamos pela sua estrutura curricular e sua filosofia de trabalho, apresentava todos os requisitos para isso –, poderia ter sido o curso pioneiro de desenho industrial em São Paulo, pois conceito e material humano não lhe faltavam.

- 1 Material impresso do acervo particular de Maria Isabel de Souza Franco.
- 2 Depoimento concedido por Maria Isabel de Souza Franco ao autor, no dia 17 de novembro de 2017, em encontro que durou aproximadamente duas horas no bairro de Pinheiros, em SP.
- 3 Texto extraído do folheto promocional do curso de decoração do IADÊ, de autoria de Ítalo Bianchi. Fonte: acervo do autor, novembro de 1964.
- 4 Texto extraído do portfólio do Estúdio Profissional do IADÊ. Fonte: Acervo do autor, 1966.
- 5 Texto extraído do portfólio do Estúdio Profissional do IADÊ. Fonte: Acervo do autor, 1966.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BARDI, Pietro Maria. **Excursão ao território do design**. São Paulo: Banco Sudameris S.A., 1986.
- BARROS, José D'Assunção. **Sobre a feitura da micro história**. Revista OPSIS Vol.7, no. 9, p.167-181, 2007.
- BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blücher, 2011.
- CARDOSO, Rafael (org.) **O design brasileiro antes do design**. São Paulo: Cosac Naif, 2005.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à História do Design**. São Paulo: Editora Blücher, 2008.
- CARVALHO, Ana Paula Coelho de. **O Ensino Paulistano de Design: a formação das escolas pioneiras**. São Paulo 2012. Dissertação de Mestrado (Design e Arquitetura), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- Catálogo **Concreta 56 a raiz da forma**. Museu de Arte Moderna. São Paulo, SP, 2006.
- COUTO, Rita M. S. **Escritos sobre o ensino de design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.
- DROSTE, Magdalena. **Bauhaus 1919-1933. Bauhaus-Archiv Museum für Gestaltung**. Colômbia: Taschen, 2010.
- HABER, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1992.
- LEON, Ethel. **Design Brasileiro: quem fez, quem faz**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- LEON, Ethel. **IAC Primeira Escola de Design do Brasil**. São Paulo: Editora Blücher, 2014.
- MIRANDA, Jéteho Cardoso de. Entrevista concedida ao Jornal do Decorador – **Informativo da Associação Brasileira de Decoradores**. Número 1 março/abril 1983.
- MOTOYAN, Shozo. **Educação Técnica e Tecnológica em Questão**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. Rio de Janeiro: Editora 2AB, 2000.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das Massas**. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 2008.
- RODRIGUES, Antônio Jacinto. **A Bauhaus e o ensino artístico**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- RONNENBERG, Ami. **O livro dos símbolos**. Reflexões sobre imagens arquetípicas. Colômbia: Taschen, 2012.
- SEGRETO, Leonora Fink. **Projeto IADÊ Resgate**. 2005. TCC do Curso de Especialização em Design Multimídia Latu Senu Faculdades SENAC de Comunicação, Artes e Design. São Paulo, 2005.
- SOUZA, Pedro Luiz Pereira. **Notas para uma história do design**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora 2AB, 2008.
- WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido: 17 de abril de 2020.

Aprovado: 05 de maio de 2020.

Nayeli Zepeda Arias \*

# Compartir la mesa. Diseño centrado en personas para recursos museográficos educativos

\*

Nayeli Zepeda Arias por mais de dez anos, tem colaborado com instituições públicas e privadas no México e nos Estados Unidos. Coordena o NodoCultura, um coletivo multidisciplinar que explora práticas comuns e dissidentes em museus. Faz parte do Museu Empathetic, uma iniciativa dedicada à construção de museus diversos, equitativos, acessíveis e inclusivos. Autora de textos sobre mediação, teoria e exercício museológico em publicações acadêmicas e independentes, tutora de programas de treinamento e de formação profissional e consultora em planejamento estratégico de áreas educacionais de museus e coleções. Historiadora de Arte (Universidade Ibero-Americana) e Mestre em Museografia Interativa e Didática (Universidade de Barcelona). <nayeli.zepeda@gmail.com>  
ORCID: 0000-0002-9117-6735

**Resumen** El diseño de recursos educativos para el museo es un proceso de mediación, y como tal, su mayor consideración son las personas. ¿Cómo podemos conectar con nuestros visitantes? ¿Cómo descifrar sus razones de significación? ¿Cómo integrar la participación y presencia de los usuarios en el desarrollo de esa mediación? El museo del siglo XXI se configura a partir de vínculos resilientes con sus visitantes y comunidad, y en la expansión de su ejercicio no considera únicamente su propia disciplina; por lo que podemos desarrollar acercamientos que, haciendo de la investigación, la empatía y el apoyo mutuo un hábito, concreten las intenciones comunicativas del museo y las necesidades de sus usuarios de forma significativa. En este texto se plantea el diseño centrado en personas como una estrategia para compartir la mesa con los visitantes, conocer lo que piensan, sienten y hacen, y establecer procesos colaborativos en la construcción del museo. En esta mesa, todos somos capaces de aprehender y aportar, por lo que se requiere de responsabilidad para reaprender y construir

**Palabras clave** Diseño centrado en personas, Design Thinking, Recursos educativos, Visitantes, Usuarios, Educación en museos.

### Sharing the table. Human-centered design for museum education resources

**Abstract** *The design of museum education resources is a mediation process, and as such, its main considerations involves the visitors. How can we connect with our audiences? How to decode their reasons for meaning-making? How to integrate the users' participation and presence in the development of such mediation? The twenty-first-century museum is built on resilient links within its visitors and community. And in the expansion of its exercise, it does not only consider its discipline. By setting research, empathy, and mutual support, as a habit, we can develop approaches to reach the museum communications goal and the users' needs in a meaningful way. In this text, the human-centered design is meant as a strategy to share the table with the visitors, to know their thoughts, feelings, and doings, hence, to set up collaborative processes in the museum-making. At this table we are all able to apprehend and contribute, therefore, it takes responsibility to re-learn and build.*

**Keywords** *Human-centered design, Design Thinking, Educational resources, Visitors, Users, Museum Education.*

### Compartilhe a mesa. Design centrado nas pessoas para recursos educacionais em museus

**Resumo** O projeto de recursos educacionais para o museu é um processo de mediação e, como tal, sua maior consideração são as pessoas. Como podemos nos conectar com nossos visitantes? Como decifrar suas razões de importância? Como integrar a participação e presença de usuários no desenvolvimento dessa mediação? O museu do século XXI baseia-se em elos resilientes com seus visitantes e comunidade, e na expansão de seu exercício não considera apenas sua própria disciplina. Assim, podemos desenvolver abordagens que, tornando a pesquisa, a empatia e o apoio mútuo um hábito, especifiquem as intenções comunicativas do museu e as necessidades de seus usuários de maneira significativa. Neste texto, o design centrado nas pessoas é apresentado como uma estratégia para compartilhar a mesa com os visitantes, aprender o que pensam, sentem e fazem e estabelecer processos colaborativos na construção do museu. Nesta mesa, todos somos capazes de apreender e contribuir, por isso é necessário reaprender e construir.

**Palavras Chave** Design centrado nas pessoas, Design Thinking, Recursos educacionais, Visitantes, Usuários, Educação em museus.

## Introducción

La enunciación dogmática y enciclopédica del museo moderno –aquél centrado en los objetos que expone y dicta el conocimiento– se ha abandonado por una narrativa múltiple y multiplicadora que reconoce a la institución museal como un espacio abierto en el que interviene una versatilidad de enunciaciones e interpretaciones. Este desplazamiento no es una aseveración binaria, sino que reconoce al museo como espacio patrimonial que significa y negocia.

Las estrategias como la curaduría educativa, la mediación y la integración de prácticas de otras disciplinas como el diseño centrado en personas, sugieren que más que ponderar la importancia entre las colecciones, el discurso académico o los públicos, se trata de un museo crítico, consciente, transparente, expandido, inclusivo y compartido. Es así como el museo actual tiene la encomienda de trazar una pluralidad de puntos de acceso y reconocer las subjetividades que fluyen como gestoras y generadoras de la misma institución (MONTERO, 2012).

Este texto<sup>1</sup> aborda el diseño centrado en personas como un acercamiento que integra a los y las visitantes en los procesos museológicos, con el fin de entender y conectar con ellos, descifrar, negociar y articular sus razones de significación, y descubrir –en conjunto– oportunidades de comunicación y aprendizaje.

## Compartir la mesa

La mesa es el espacio en el que se desarrollan actividades sociales, de comunidad, de cercanía, incluso de pertenencia: Compartimos la mesa entre amistades, con personas que desconocemos, juntas, en la presencia de otras y con otras, conversamos, jugamos, trabajamos, discutimos, planeamos, intercambiamos, establecemos límites. La socióloga Alice P. Julier señala que, al compartir la mesa con otros (as), dentro de un contexto cotidiano, las desigualdades sociales, económicas, entre otras, pierden importancia (Julier, 2013). No es que seamos iguales, sino que, ejerciendo los distintos niveles de intimidad, las diferencias no restringen las formas de interacción e intercambio, sino que las revelan.

En el postmuseo (HOOPER-GREENHILL, 2000) constructivista (HEIN, 2004), el visitante es activo en los procesos de comunicación e interpretación de las colecciones, aunque aún de manera moderada. El museo actual –y futuro–, expandiendo su propósito educativo, se concibe como un recurso esencial en sus comunidades (RUFFO, 2014), quienes lo emplean y del que disponen. Se modifica el entendimiento de la institución museal como la que dicta, ejecuta y posee el conocimiento; y cada agente (profesionales, visitantes o comunidades) establece una relación de confianza mutua y asume una responsabilidad conjunta o autoridad compartida (FRISCH, 2011; DUCLOS-ORSELLO, 2013; SALGADO, 2013). Este concepto niega la considera-

ción de una única versión sobre el objeto de estudio, y apunta a un proceso de co-creación que se desarrolla a partir de la diversidad de fuentes, pero encaminadas a un propósito común: la aportación de valor al patrimonio y la experiencia. Es así como, en esta alianza, el museo y sus contenidos (textos, materiales, recursos) mutan con sus usuarios.

## **Diseño centrado en personas: Hacia recursos compartidos**

La forma usual de desarrollo de materiales educativos y recursos de aprendizaje<sup>2</sup> se plantea desde una intencionalidad pedagógica que valora la participación –generalmente controlada– del público y la disposición los contenidos expositivos en distintos niveles<sup>3</sup> o capas de información y significación<sup>4</sup>; sin embargo, en el examen de lo que hacemos ¿cómo se reconoce la subjetividad y heterogeneidad de los y las visitantes? ¿cómo compartir la autoridad en el desarrollo de los recursos? ¿cómo responden nuestras prácticas al modelo de un museo consciente, inclusivo y compartido?

Desprenderse de la autoridad, compartir la mesa, crear relaciones democráticas, no es simplemente un acto de intervención consecuente de lo que el museo determina en los paneles, muros de opinión, cédulas didácticas, información ya publicada, ciertas exposiciones participativas (KOKE & RYAN, 2017), sino considera la integración de los y las visitantes en la misma generación de herramientas de construcción de sentido y el modo de operar del museo. El diseño centrado en personas<sup>5</sup> provee esta posibilidad no solamente en el desarrollo de recursos o materiales museográficos educativos, sino para escuchar, entender y aprender con nuestros públicos, al mismo tiempo que participan en las estructuras y narrativas del museo.

En Estados Unidos e Inglaterra, han empezado a utilizar formalmente este acercamiento para integrar a sus públicos a la construcción de sus propias experiencias. Y, en algunos museos de México, se realizan acercamientos que retoman el diseño centrado en personas y ensayos menores bajo responsabilidad personal de diseñadores y educadores.

Enfocado en el ser humano, este método es creativo, exploratorio, colaborativo, optimista y experimental; parte de las necesidades (prácticas, culturales, emocionales, intelectuales) de las personas para las que se diseña, las posibilidades con las que se cuenta y los requerimientos para que el producto, servicio o experiencia sea exitosa –significativa y relevante. Este proceso se fundamenta en la investigación y el conocimiento profundo de los usuarios y sus formas de interactuar, resolver, construir.

La iteración es una de sus condiciones: La práctica de prueba y error que empíricamente llevamos a cabo en el museo se formaliza, se mide y se hace habitual. El proceso de diseño varía según la escuela y organización<sup>6</sup> que lo propone, e igualmente las técnicas que se implementan, pero las acciones base son consistentes e incluso agrupables:

- Fase 1. Inspiración

Además de rescatar los procesos y soluciones que han desarrollado otras instituciones, este momento consiste en observar y estudiar a nuestros visitantes/usuarios, cómo se mueven en el espacio, qué recursos utilizan, qué herramientas necesitan, cómo conciben el museo, cómo son diferentes los unos de los otros en sus procesos de aprendizaje, qué piensan, qué esperan, qué buscan.

- Fase 2. Ideación

Así como la diversidad de nuestros visitantes, un problema no tiene una única solución, por lo que, este paso implica encontrar múltiples soluciones creativas, flexibles, posibles y, aparentemente, imposibles; refinarlas y limitar ese grupo de ideas a la más factible, y trabajar sobre ella.

- Fase 3. Implementación

La idea se convierte en un prototipo, modelo experimental simple para probar o validar ideas, suposiciones, usabilidad, etc. Su conceptualización es rápida y austera para que se puedan hacer los cambios y mejoras de forma fácil.

- Fase 4. Evaluación

Bajo las mismas premisas de empatía y colaboración, la contribución y retroalimentación de los usuarios es crítica. Sin su perspectiva, no es posible escalar los resultados. Respondiendo a la condición cíclica de este acercamiento, la evaluación (diagnóstica, formativa, remedial y sumativa) sucede en todas las fases, y puede ser tan colaborativa e incluyente como sea posible.

## Inspiración: Empatía como hábito

...el diseño es una actividad esencialmente social, actividad que no es posible separar ni abstraer del contexto de la vida de las personas... (KRIPPENDORFF, 2007, p. 4).

La empatía es un fin razonado más que un impulso vago (KONNIKOVA, 2012): No se concreta a un sentimiento personal (empatía emocional), sino que también involucra el entendimiento de lo que ve, dice, siente y piensa el otro, es el respeto por su experiencia, tiempo, esfuerzo, pensamientos y perspectivas (empatía cognitiva). Como consecuencia del sentir y pensar, existe un tercer componente, que consiste en actuar, trascendiendo la parte personal hacia un acto social (ZAKI & OCHSNER, 2012).

El diseño centrado en personas puede servir de una gran diversidad de estrategias: observación y seguimiento (*shadowing*), desarrollo de personas<sup>7</sup>, entrevistas etnográficas, grupos focales, estudios cuantitativos, cualitativos, participativos. Es así como la empatía no es un elemento abstracto y aislado, sino que requiere de un punto de vista objetivo para determinar información concreta, útil y sustancial.

Considerada por el *Center of the Future of Museums* y la *American Alliance of Museums* como una de las tendencias de los museos en 2017 (AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUMS, 2017), no es solamente una herramienta hacia fuera del museo, que posibilita un cambio en nuestros visitantes, sino que es posible construir una institución de forma empática. El primer paso para hacer de la empatía un hábito en el ejercicio museológico –sea cual sea nuestra posición– es aclarar nuestros propósitos, salir del escritorio, dejar de suponer, no confiar en primeras impresiones o elementos superficiales, analizar los detalles y aquello que pasamos por alto<sup>8</sup>, indagar qué es lo que realmente sucede en las salas, recorrer los espacios que recorren los y las visitantes, hablar con ellos (as), escucharles, conocerles y reconocerles, aprender sobre sus dificultades y diferencias, entender sus formas de interacción, descubrir qué es lo que les importa, ver desde su perspectiva, indagar sobre lo que dicen y lo que no dicen, sumergirse en sus experiencias.

#### Ideación: El diseño es investigación

Klaus Krippendorff sugiere que el diseño centrado en personas se define a partir de la concepción de futuros posibles, mutables, deseables y accesibles; los caminos reales y factibles para llegar a esas promesas; y el plan de acciones coordinadas para lograrlo (KRIPPENDORFF, 2007). La fase de ideación comprende precisamente esas posibilidades que tal vez no se habían considerado: Se trata de interpretar y explicar las perspectivas y narrativas que se encontraron anteriormente; dar sentido a los hallazgos (materiales muy especializados, lenguaje adecuado, buen funcionamiento, etcétera) y establecer las rutas para desarrollar el recurso, espacio, experiencia que es realmente necesario.

La investigación es la búsqueda de un conocimiento que extiende los límites de lo que ya se sabe; y más allá del objeto museológico de estudio, su fin es mejorar la práctica. El diseño centrado en personas es investigación, así también el desarrollo de recursos museográficos y educativos. Si consideramos que una exposición no inicia y concluye en su montaje, tampoco las herramientas que la construyen y soportan.

En 2016, el Museo de Arte de Phoenix (Estados Unidos) realizó un *sprint*<sup>9</sup> de un día para desarrollar una guía de visita impresa, con la intención de desmitificar la visita al museo. Sus primeras preguntas eran por qué la gente visita los museos, por qué se toman selfies y las comparten socialmente; la respuesta: para demostrar por qué están ahí. Así partieron desde la idea “estoy aquí”; y definieron tres contextos: por primera vez, en

familia, en una cita. Al revisar los estudios con los que ya contaban (demostraciones y evaluaciones), la bibliografía de John Falk en cuanto a las motivaciones de los y las visitantes, en pocas horas el equipo –de forma individual y con revisiones grupales– se aventuró a escribir breves recorridos. Realizaron 200 copias (como parte del primer prototipo –pues actualmente en dos meses reparten alrededor de 300) de las guías I'm here para poner a evaluación pública. Después de ese primer lanzamiento, las modificaciones han sido constantes: son más extensas, incluyen imágenes de más objetos y son bilingües; además, se ha creado una nueva guía para maestros. En el interés de tener más información, se han registrado quiénes y qué guías usan, los días y horas en las que más se solicitan, cantidad de guías usadas, entre otros aspectos<sup>10</sup>.

### Implementación: De la idea al prototipo

La elaboración y uso de prototipos (bocetos, esquemas, maquetas, modelos a escala, señalética temporal, dummies) es una propuesta de desarrollo museográfico que se inició en los museos de ciencia, particularmente en el Exploratorium de San Francisco (1970s) y, en México, Papalote Museo del Niño se fundó básicamente como uno (1992).

En el Museo Interactivo de Economía (México), dentro de la Dirección de Desarrollo de Experiencias y la Jefatura de Diseño, realizan prototipos de diversos tipos con el propósito de probar funcionalidad, usabilidad, contenido, mensaje y formato de sus interactivos. Con el apoyo de la Subdirección de Estudios de Público y Evaluación, estas muestras se examinan con público real en un espacio de prueba y estabilización<sup>11</sup>. De manera similar, desde 2013, el Museo de Arte de Indianápolis (Estados Unidos) ha trabajado el diseño de exposiciones centradas en el público y, cuenta con un laboratorio donde sus usuarios pueden experimentar con prototipos de aplicaciones digitales. A partir del mismo año, el Museo de Arte de Milwaukee (Estados Unidos) realizó un ejercicio para que sus públicos modelaran su experiencia en el museo.

Kathleen McLean, una de las profesionales/consultora de museos más respetada en el mundo, ha escrito generosamente sobre el uso de prototipos en el museo como una forma de trabajo que se enraíza en la estructura organizacional. Concibe los museos como incubadoras controladas en las que se experimenta con exposiciones y elementos museográficos (cédulas, materiales educativos, espacios y dispositivos interactivos, espacios lúdicos) donde el propósito es probar el proceso y la relevancia de las ideas y objetos. McLean explica que se empieza con una idea pequeña (una sala, un objeto, un tema) que ha de resolverse de forma austera, rápida y en grupos pequeños, pero involucrando a expertos (as) y visitantes para conversar y reflexionar en conjunto (MCLEAN, 2015, 2017).

### Evaluación: Aprender juntos (as)

La evaluación hace posible que el aprendizaje sea constante, dinámico, modificable; y su deriva es el cambio, sino no tiene sentido. No solamente importa para la experiencia en la que se está trabajando (si es útil, funcional, relevante, accesible), sino que permite compartir lo que hacemos con profesionales que están realizando las mismas búsquedas, y con nuestra comunidad. Transparentar el proceso, llevarlo a la arena pública, también enriquece el museo a través de la suma de participantes, colectivos y voces profesionales, del apoyo de mecenas y patrocinadores, y la acreditación de directivos y otras organizaciones.

Evaluar los recursos museográficos educativos requiere de observación, de escucha e, invariablemente, de empatía y, por tanto, de acción. Una vez construidos los prototipos museográficos, la retroalimentación de las personas que interactuarán con ellos implica reexaminar qué ven, sienten, hacen, dicen, y también lo que no dicen de su experiencia, sus gestos y silencios (SCHMILCHUCK, 2017).

El y la profesional de museo realizan múltiples tareas, particularmente, los equipos educativos –a veces de una o dos personas– investigan, diseñan, median, en tiempos y presupuestos límites; lo que implica que muchas veces, trabajan a partir de primeros o superficiales acercamientos, improvisando formas de evaluación y suponiendo sus resultados. Sin embargo, podemos contar con los y las visitantes como aliados (as) comprometidos (as) con esa misma labor.

Como parte del rediseño de la galería dedicada a California del Museo de Oakland, se evaluaron los textos, aprovechando que son elementos que se pueden modificar fácil y rápidamente. Encontraron una forma muy fructífera de llevar a cabo la fase de evaluación en conjunto con sus visitantes: Convocar un pequeño grupo interdisciplinario de profesionales vinculados al museo y de visitantes asiduos para captar retroalimentación, comentarios, e información (OAKLAND MUSEUM OF CALIFORNIA, 2010). Se emplearon prototipos, probaron con entrevistas, grupos focales y encuestas; se implementó un programa específico para la revisión de estos recursos y una guía de lineamientos para su desarrollo.

## ¿Es posible que la transformación deje de ser un lugar común para que sea acción?

La realidad de nuestros museos es que a múltiples niveles se requiere de negociaciones, transparencia y evidencia para mediar y resarcir los intersticios que deja el complejo sistema museístico; pero ello no puede articularse sin una red que sostenga y promueva la investigación, la empatía, la experimentación y la colaboración.

El diseño centrado en personas es un instrumento que permite que, en el proceso dialógico, iterativo y social de generación de herramientas de construcción de sentido (de recursos museográficos y/o educativos, programación), el modo de operar del museo y la estructura institucional se configure a partir de la asociación emocional, cognitiva y activa entre la institución y su comunidad.

Las personas son el punto de partida: encontrarlas, escucharlas, intercambiar con ellas, desplegar la diversidad de nuestras comunidades y sus narrativas, celebrar sus diferencias, reconocer sus aportaciones y contribuciones, es la ruta hacia la transformación. Si buscamos que los cambios sean duraderos, en los que la institución museal sea realmente relevante y social, entonces tenemos que compartir la autoridad y ceder al visitante un espacio –y más– en la mesa, en la que todos (as), responsables, juntos (as) en la revelación de nuestra diversidad, seamos capaces de aprehender, aportar, reaprender, construir y reconstruir(nos).

1 Este texto fue originalmente presentado como la conferencia "Compartir la mesa. Diseño centrado en personas para recursos museográficos educativos", en el marco del "Simposio Internacional: Ocio, Museos e Igualdad", en el Centro Cultural España, Ciudad de México, octubre 2017.

2 Considerando los recursos educativos como dispositivos comunicacionales utilizados con intencionalidad pedagógica; mientras los materiales didácticos se diseñan y emplean desde el inicio para el desarrollo de acciones didácticas, y se dirigen especialmente a los docentes, maestros (as) o aquéllos (as) profesionales que llevan a cabo los procesos de enseñanza. En ambos casos, para los museos, no son simplemente una pauta de información al público (experto o no), sino una herramienta que promueve, media y mejora la experiencia de visitar, usar y habitar el museo; son medios que tienen el propósito de facilitar una mayor comprensión de su contenido expositivo, de sus colecciones y enunciaciones; e incluyen desde elementos escritos como hojas de sala, textos en muro, guías de visita, hasta programas, audiovisuales y ambientes, como espacios lúdicos y estrategias experimentales y participativas.

- 3 No confundir con organización de contenidos.
- 4 Fundación TyPA cuenta con una guía práctica que aborda la dinamización de exposiciones ya montadas y el diseño de estrategias, acciones y materiales que integran a los y las visitantes en su creación y desarrollo. Esta propuesta resultó del Laboratorio TyPA de Gestión en Museos 2013, en conjunto con MUS, red de profesionales de museos, y con la participación de Tam Muro, Elaine Heumann Gurian, Jim Volkert, entre otros expertos.
- 5 El diseño centrado en personas está altamente relacionado con el diseño empático, y el diseño participativo o co-diseño.
- 6 Los procesos y términos también varían según si refiere estrictamente a design thinking (d.school de Stanford), diseño centrado en personas (IDEO), diseño centrado en usuarios (más utilizado al ámbito tecnológico).
- 7 Las "personas" son elementos ficticios que representan perfiles de diferentes usuarios, y se crean con base en la investigación que se ha realizado sobre cómo interactúan, resuelven o usan un producto o servicio.
- 8 En 1991, el estudio de diseño Doblin (Estados Unidos) desarrolló el modelo AEIOU para interpretar las observaciones recopiladas en los procesos de diseño centrado en personas: A (actividades), E (entorno), I (interacciones), O (objetos) y U (usuarios).
- 9 Es un proceso similar para responder problemas críticos a través de la investigación, prototipar, y probar ideas con los y las visitantes; pero éste se hace de manera aún más rápida, en cuestión de horas o días.
- 10 Información proporcionada por Christian Adame, director asistente de educación del Museo de Arte de Phoenix (correo personal, septiembre de 2017).
- 11 Información proporcionada por Alberto Rojas, jefe de diseño del Museo Interactivo de Economía (correo personal, septiembre de 2017).

## Referencias

- AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUMS (coord.). Trendswatch 2017. In: **Alliance Labs**, 2017. Disponible em: <http://labs.aam-us.org/trendswatch2017/>. Acceso em: 10 de janeiro de 2017.
- DUCLOS-ORSELLO, E. Shared Authority: The Key to Museum Education as Social Change. In: **Journal of Museum Education**, v. 38, n. 2, p. 121-128, 2013.
- FRISCH, M. From A Shared Authority to the Digital Kitchen, and Back. In: **Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World**. Philadelphia: The Pew Center for Arts and Heritage, 2011, p. 126-137.
- JULIER, A. **Eating Together. Food, Friendship, and Inequality**. Chicago: University of Illinois Press, 2013.
- KOKE, J.; RYAN, K. From Consultation to Collaboration. Mechanisms for Integrating Community Voices into Exhibition Development. In: **Visitor-Centered Exhibitions and Curation in Art Museums**. Londres: Rowman & Littlefield, 2017, p. 47-56.
- KONNIKOVA, M. The empathy machine. In: **AEON Magazine**, 2012. Disponible em: <https://aeon.co/essays/empathy-depends-on-a-cool-head-as-much-as-a-warm-heart>.
- KRIPPENDORFF, K. Design research, an oxymoron? In: **R. Design research now**. Essays and selected projects. Basel: Birkhäuser, 2007, p. 67-80.
- MCLEAN, K. Learning to Be Nimble: Museum Incubators for Exhibition Practice. In: **Exhibitionist**, v. 13, p. 8-13, 2015.

MCLEAN, K. Prototipos en museos: creación de exposiciones más interesantes con un proceso de evaluación distinto. In: **Estudios sobre públicos y museos**. Volumen II. Apuntes para pasar de la teoría a la práctica. Ciudad de México: INAH/ENCryM, 2017, p. 96-106.

OAKLAND MUSEUM OF CALIFORNIA. How visitors changed our museum, 2010. Disponible em: <http://museumca.org/files/HowVisitorsChangedOurMuseumBook.pdf>. Acceso em: 10 de janeiro de 2017.

RODRIGO, J. Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red. In: **Academia**, 2012. Disponible em: [https://www.academia.edu/3537028/Experiencias\\_de\\_mediación\\_crítica\\_y\\_trabajo\\_en\\_red\\_en\\_museos\\_de\\_las\\_políticas\\_de\\_acceso\\_a\\_las\\_políticas\\_en\\_red](https://www.academia.edu/3537028/Experiencias_de_mediación_crítica_y_trabajo_en_red_en_museos_de_las_políticas_de_acceso_a_las_políticas_en_red). Acceso em: 10 de janeiro de 2017.

RUFFO, C. **Museums 3.0: Implementing programs/exhibits which are a community resource**. En: Association of Science – Technology Centers, 2014. Disponible em: <http://www.astc.org/annual-conference/museums-3-0-implementing-programsexhibits-which-are-a-community-resource/>. Acceso em: 10 de janeiro de 2017.

SALGADO, M. Diseñando un museo abierto. In: **Wolkowicz Editores**, 2013. Disponible em: [http://www.wolkowiczeditores.com.ar/libros\\_digitales/museo\\_abierto\\_salgado.pdf](http://www.wolkowiczeditores.com.ar/libros_digitales/museo_abierto_salgado.pdf). Acceso em: 10 de janeiro de 2017.

SAMIS, P.; MICHAELSON, M. **Creating the Visitor-Centered Museum**. Nueva York: Routledge., 2016

SCHMILCHUCK, G. Dos caras de una moneda. Evaluar exposiciones y museos/conocer los públicos. In: **Estudios sobre públicos y museos**. Volumen II. Apuntes para pasar de la teoría a la práctica. Ciudad de México: INAH/ENCryM, 2017, p. 40-49.

ZAKI, J.; OCHSNER, K. N. The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. In: **Nature Neuroscience**, v. 15, n. 5, p. 675-680, 2012.

**Recebido:** 11 de março de 2020.

**Aprovado:** 30 de abril de 2020.

Fabiana Lemos da Silva, Milton Sogabe \*

# Interfaces gráficas para dispositivos móveis na educação a distância (EAD)



Fabiana Lemos da Silva é graduada em Letras pela Universidade Nove de Julho, especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Paulista, Mestre em Design pela Universidade Anhembi Morumbi. Atuante na área de Ensino a Distância (EAD) desde 2012, com foco em desenvolvimento de produtos e conteúdos digitais educativos.

<fabianalemos@gmail.com>

ORCID: 0000-0002-4114-8533

**Resumo** A EAD é uma modalidade de ensino que atualmente carece de subsídios tecnológicos para que possa promover as trocas e interações necessárias. Nesse sentido, tem-se as interfaces gráficas que atuam como uma porta entre os usuários e o mundo digital. Tais interfaces vêm ganhando bastante destaque nas tecnologias móveis na contemporaneidade devido ao uso dos *smartphones* também no contexto educativo. Dessa forma, nesse estudo, por meio de uma pesquisa investigativa, é analisado o cenário da EAD e a atuação dos designers na confecção e aprimoramento das Interfaces Gráficas, bem como as possibilidades que esse novo contexto da tecnologia móvel apresenta para as práticas projetuais do design.

**Palavras chave** Educação a Distância, Interfaces Gráficas Móveis, Smartphones, Experiência do Usuário.

**Milton Sogabe** é Graduado em Artes Plásticas, na FAAP-SP, mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica, na PUC-SP e pós-doutorado na Universidade de Aveiro, em Portugal. Docente aposentado do Instituto de Artes, da UNESP e desde 2017, docente do PPG Design da Universidade Anhembí Morumbi. Bolsista Produtividade 2 do CNPq.  
<miltonsogabe@gmail.com>  
ORCID: 0000-0003-1286-9013

### Graphic Interfaces for Mobile Devices in E-Learning

**Abstract** *E-learning is a modality that currently lacks technological subsidies so that it can promote the necessary exchanges and interactions. In this sense, there are the graphical interfaces that act as a door between users and the digital world, such interfaces have been gaining prominence in contemporary mobile technologies due to the use of smartphones also in the educational context. Thus, in this study, through an investigative research, E-learning scenario is analyzed and the performance of designers in the making and improvement of the Graphic Interfaces, as well as the possibilities that this new context of mobile technology presents for the design practices of design .*

**Keywords** *E-learning, Mobile Graphical Interfaces, Smartphones, User Experience.*

### Interfaces Gráficas para Dispositivos Móviles en Educación a Distancia (EAD)

**Resumen** *EAD es una modalidad de enseñanza que actualmente carece de subsidios tecnológicos para que pueda promover los intercambios e interacciones necesarios. En este sentido, existen interfaces gráficas que actúan como una puerta de enlace entre los usuarios y el mundo digital, tales interfaces han ganado importancia en las tecnologías móviles hoy en día por lo uso de teléfonos inteligentes también en el contexto educativo. Por lo tanto, en este estudio, a través de una investigación, analizaremos el escenario de EAD y el papel de los diseñadores en la creación y mejora de las interfaces gráficas, así como las posibilidades que este nuevo contexto de tecnología móvil presenta para las prácticas del diseño.*

**Palabras clave** *Educación a distancia, Interfaces gráficas móviles, Teléfonos inteligentes, Experiencia del usuario.*

## Introdução

No contexto da pandemia do Coronavírus, a continuidade das aulas através do ensino a distância se fez necessária, repentinamente. Assim os docentes e estudantes também tiveram de aprender e se adaptar, da noite para o dia, nesse ambiente de ensino-aprendizagem. Surgiu a percepção de um tempo e espaço diferenciado, da situação de conectividade e dispositivos dos estudantes e a descoberta das possibilidades desse meio, forçando-nos a conhecer e utilizar aspectos da Educação a Distância (EAD), que provavelmente serão mais utilizados no mundo pós-pandemia, do século XXI. Este fato afeta não só o campo da educação, mas todas as atividades do nosso cotidiano.

No campo da educação, já era uma discussão que acontecia no sentido das incertezas relacionadas ao futuro da educação e quanto ao tipo de formação que crianças, jovens e adultos precisam ter nesse contexto digital em que vivemos.

Essa preocupação deve-se ao fato de a instituição escolar ter como responsabilidade não somente a formação intelectual do indivíduo, mas também uma formação mais sólida que o capacite para atuar como cidadão em uma sociedade.

Nesse sentido, é importante que haja uma mudança considerável no modo de pensar a educação escolar, visto que na era digital, pois os conteúdos e referências emergem da vida, que se insere dentro da escola, sem barreiras que separam o cotidiano da educação escolar, conforme relatam os especialistas sobre a escola contemporânea:

O mundo mudou e a escola vive os problemas e dilemas da transição das eras. A discussão universal sobre a qualidade da educação escolar contemporânea, em que todos se queixam – pais, alunos, sociedade, a própria escola – revela o desconforto provocado pela crise paradigmática (ABREU; EISENSTEIN; ESTEFENON, 2013, p. 141).

Com o advento das tecnologias digitais, atuando fortemente no ramo educacional, tem-se a possibilidade de instalar uma abordagem unificadora com a ajuda de metodologias e procedimentos disponíveis nos diversos campos do conhecimento. A internet, nesse sentido, é a ferramenta coletiva que será capaz de conduzir essa empreitada, tendo sempre como ponto de apoio o indivíduo em sua coletividade.

Nesse novo contexto da educação, os estudantes muitas vezes aprendem seguindo seus próprios métodos, por meio de caminhos que eles mesmos decidem, têm possibilidade de imersão e participação na construção de conhecimentos, onde poderá escolher os caminhos que irá seguir para descobrir o conteúdo que deseja consultar, mesmo que esse esteja distribuído de maneira não-linear em sites, livros, revistas, vídeos, entre outros meios. O contexto do professor que transfere o conteúdo para o aluno,

fica ainda mais questionado nesta situação, visto que o aluno caminha cada vez mais para uma autonomia e o professor transforma-se em um mediador nesse percurso da construção do conhecimento.

O espaço da sala de aula deixa de ser o único espaço onde o conhecimento é adquirido, mesclando-se cada vez mais ao ciberespaço e borrando as fronteiras entre este e o espaço físico. Na sociedade da informação, se faz cada vez mais presente e disponível através dos dispositivos móveis conectados numa rede mundial, onde todos somos “prossumidores”, ou seja, consumidores e produtores de informações simultaneamente (TOFFLER, 1995).

Por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), os processos de aprendizagem invadem todas as áreas da vida social, pessoal e econômica. A nova dimensão da educação, que melhor se expressa pelo termo “aprendizagem” atinge todas as organizações, seja de caráter acadêmico ou comercial.

Assim, a Educação a Distância (EAD) ganha cada vez mais visibilidade, tendo em vista que suscita a ideia de autonomia e protagonismo por parte dos próprios estudantes. Interações que antes se davam principalmente nos meios físicos e sociais, mas que passaram a ocorrer também por intermédio da tecnologia e dos diferentes dispositivos, com destaque às tecnologias móveis e seus aplicativos que vem se destacando cada vez mais na atualidade, conforme veremos.

## **A EAD frente às tecnologias digitais - TICs e Ciberespaço**

O ciberespaço que parecia apenas um conceito abstrato, com a pandemia do Corona Vírus, desvelou-se e concretizou-se no cotidiano da maioria de pessoas, principalmente os estudantes e professores que continuaram suas vidas acadêmicas, de forma remota, através das TICs.

As tecnologias sempre afetaram a Educação, na relação com as mudanças no modo de produção, armazenamento e divulgação de informação, assim como nas mídias de acesso a esses conteúdos. Porém, a tecnologia digital acontece numa aceleração tal que se torna difícil a sua adaptação pela Educação, em um curto espaço de tempo, com o surgimento de uma geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001), que cresceu respirando esse ambiente, em contraste com professores que se formaram, mesmo antes da Internet.

Para Lévy (1999, p. 167) o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, é o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade.

Nesse contexto, ainda segundo o autor, “os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a uma gama de quantidade e diversidade de ferramentas, impulsionando cada vez mais a evolução dos saberes” (LÉVY, 1999, p. 167).

Para Tori (2010 apud AMARAL; GONÇALVES, 2020, p. 206), demarca-se que a cooperação entre métodos e técnicas presenciais e virtuais no ensino podem auxiliar no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, incentivar práticas colaborativas, motivar e envolver os alunos.

A Educação a Distância (EAD) é produto desse contexto e ganha cada vez mais espaço na sociedade contemporânea, conforme mostram os dados do último Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), onde o número de alunos EAD, considerando todos os cursos, passou de 9 milhões.

Além disso, a modalidade também é vista também como uma alternativa ao atendimento do grande público, a quem o acesso ao sistema presencial e tradicional e permanência nele são dificultados por diversos motivos, tais como localidade, recursos financeiros, deslocamento, acessibilidade, entre outros.

Para Lévy (1999, p. 24), a EAD explora as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura, mas para o autor o essencial se encontra na possibilidade de um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um fornecedor direto de conhecimentos e passa a ser coprodutor, junto aos alunos.

Quando a aprendizagem é concebida como um processo de construção do conhecimento, ela o trata como algo aberto, conforme pontuam os autores:

As estratégias de ensino devem ser planejadas a fim de propiciar situações que viabilizem posicionamentos críticos, proponham problemas e questões como pontos de partida para discussões. Essas estratégias devem também provocar a necessidade de busca de informação, enfatizando a manipulação do conhecimento, otimizando a argumentação para a provocação de pontos de vista, dissolvendo receitas prontas e desmistificando o erro (FORMIGA; LITTO, 2009, p. 216).

Atualmente, acredita-se na capacidade da construção do conhecimento de forma colaborativa, bem como no comprometimento dos estudantes por meio de novas interfaces e plataformas de ensino.

Para a condução dessa modalidade, é necessário o uso de ferramentas que atuem em compasso com a interatividade do meio digital, que permita a interação com todos os componentes educativos e os mais diversos tipos de informações. Ao longo dos anos tem-se adotado diferentes ferramentas para esse propósito, sendo que a EAD se manteve durante muitos anos tendo como aporte tecnológico os computadores pessoais, por algum tempo os *tablets* ganharam alguma notoriedade no ramo, mas não obteve assim tanto sucesso. No entanto, atualmente

Na era da comunicação e da informação praticamente tudo o que buscamos ou precisamos localizar se encontram a somente alguns cliques. O acesso às informações reconfigurou-se tendo em vista que, por meio do computador e da internet, tudo é acessado de maneira muito mais fácil se comparado a outros períodos.

Na EAD, além do computador e da internet, é necessário ainda que haja um meio pelo qual seja possível acessar as informações e dados de modo organizado, além de um ambiente que promova a interação com os colegas e professores. Todas essas aplicações ocorrem por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que tem a missão de disponibilizar ao estudante ou usuário todos os elementos que necessita, para que seu aprendizado se dê de modo eficaz. Entretanto, para que a comunicação entre o mundo digital (AVA) e mundo físico (estudante) seja efetiva, deve-se dispor de um elemento que possibilite essa interação, esse elemento é a Interface Gráfica do Usuário.

A interface é, portanto, o meio pelo qual o usuário se comunica com o sistema para realizar suas tarefas (JOHNSON, 2001, p. 17). Ela tem como objetivo proporcionar a interação mais amigável possível entre as pessoas e os computadores, por meio de ícones e elementos dispostos na tela dos computadores e dispositivos tecnológicos.

## O Design aplicado às Interfaces Gráficas na EAD

No contexto da Educação a Distância atua-se por meio de dados e informações que são transmitidas das mais diversas maneiras aos usuários/estudantes por meio de suportes digitais e eletrônicos. Tais mecanismos transmitem informações que, articuladas a estratégias pedagógicas, podem vir a se converter em conhecimentos adquiridos.

Tem-se, nesse contexto, a interlocução de diferentes áreas que atuam em sincronia, a fim de transmitir tais informações de modo didático, ou seja, organizados e estruturados com base em referenciais pedagógicos. Um desses campos de atuação refere-se ao Design, em suas mais diversas ramificações e manifestações dentro do contexto da EAD.

Dados, informações e conhecimentos são tratados como entidades abstratas, separadas de sua base material e do processo de transmissão que incluem, inevitavelmente, componentes do design. “Da mesma maneira que não existe aprendizagem sem conteúdo, não existe uma mediação de informação com textos e imagens sem substrato material de suporte” (BONSIEPE, 2011, p. 34). Nesse contexto, a interferência do design pode se dar no sentido de facilitar a recepção e interpretação de tais dados ou informações por meio das interfaces.

Chamados por Bonsiepe (2011, p. 37) de aspectos formais, apesar de nem sempre receber a importância que deveriam, muitas vezes são esses aspectos os responsáveis pela transmissão eficaz dos conteúdos, “permitindo uma ação mais eficiente, pois a apresentação de conhecimentos requer

a intervenção de atos projetuais, e essa mediação ocorre por meio de uma Interface Gráfica”. Nesse sentido, a interface no ciberespaço se torna extremamente importante, porque nele tudo é interface, ou seja, tudo é design.

O design, muitas vezes é orientado à interação entre usuário e o produto, dessa forma, pode-se dizer que o domínio do design é o domínio da interface.

A interface não é uma coisa, mas sim um espaço no qual se estrutura a interação entre corpo, ferramenta e objetivo da ação. A interface revela o caráter de ferramenta dos objetos e o conteúdo comunicativo das informações. A interface transforma objetos em produto e esse é exatamente esse o domínio central do design. A interface transforma sinais em informação interpretável. A interface transforma simples presença física em disponibilidade (BONSIEPE, 2015, p. 110).

Cada vez mais as interfaces gráficas educativas valem-se da interação dos mais diversos elementos - texto, imagens, sons, movimentos - de modo a possibilitar ao usuário/estudante diferentes maneiras de ter contato com a informação. No entanto, a primeira leitura, a primeira impressão e o primeiro impacto ainda acontecem por meio de formas, cores e composições visuais.

Construir uma interface gráfica é, antes de qualquer coisa, criar formas. Serão estas formas que conduzirão o usuário para um determinado conteúdo e que serão capazes de agregar uma experiência sensorial a este processo de apreensão (CAMPOS; PRIOSTE, 2005, p. 4).

Nas Interfaces Gráficas, o modo não linear como as informações são apresentadas de maneira visual fazem da informação virtual um caminho múltiplo a ser definido pelo próprio usuário.

Nesse sentido, resgata-se o conceito de visualidade, onde Dondi (1997, p. 52) destaca que “dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nenhum único sistema com critérios definidos, tanto para expressão quando para o entendimento dos métodos visuais”.

Uma das melhores maneiras de facilitar o rápido entendimento de uma página web, por exemplo, é assegurar que a aparência das coisas e todas as dicas visuais sejam claras e demonstrem exatamente as relações entre os conteúdos das páginas, o que está relacionado e quais são suas partes. Em outras palavras, para ele, cada página deve ter uma hierarquia visual clara (KRUG, 2001, p. 31).

De acordo com Bonsiepe (2015, p. 22), a interface é o domínio do acoplamento estrutural entre ferramenta e usuário. Nesse sentido, o autor relata que a interface é para o programa o que o cabo é para o martelo. Esse acoplamento ocorre em primeiro lugar através do espaço retinal. A noção look and feel se refere a esse processo de acoplamento entre corpo e ferramenta através da percepção visual.

Para o autor, o espaço retinal é estruturado por meio de qualidades gráficas, tais como: forma, cor, tamanho, posição, orientação, textura, transições ou transformações no tempo.

Com o objetivo de proporcionar a interação mais amigável possível entre as pessoas e os dispositivos tecnológicos, as interfaces gráficas ou gráfico-digitais se tornam cada vez mais presentes no cotidiano, devido ao desenvolvimento tecnológico e o consequente aumento da disseminação de informações em diferentes suportes. Um desses dispositivos que cada vez mais ganham espaço entre as pessoas são os celulares smartphones que com o passar dos anos ganham cada vez mais funções e assim assumem um lugar de destaque na sociedade contemporânea.

### Interfaces Gráficas na EAD - Tecnologia Móvel e suas Aplicações

Atualmente, a maioria das pessoas possui um celular smartphone, dispositivo móvel, que tem se tornando a ferramenta tecnológica mais usada, entre crianças, adultos e idosos. Os smartphones possibilitam atuar em compasso com a interatividade do meio digital, permitem a interação com todos os elementos e componentes desse contexto, além de tornar viável o acesso aos mais diversos tipos de informações.

Ao longo dos anos, evidenciou-se um decréscimo no uso de computadores e um crescimento no uso de celulares para acesso à Internet, que atinge 3 em cada 4 casas no Brasil. A figura 1 apresenta que o maior uso da Internet é para o envio e recebimento de mensagens de texto, voz ou imagem através de aplicativos (IBGE, 2020).

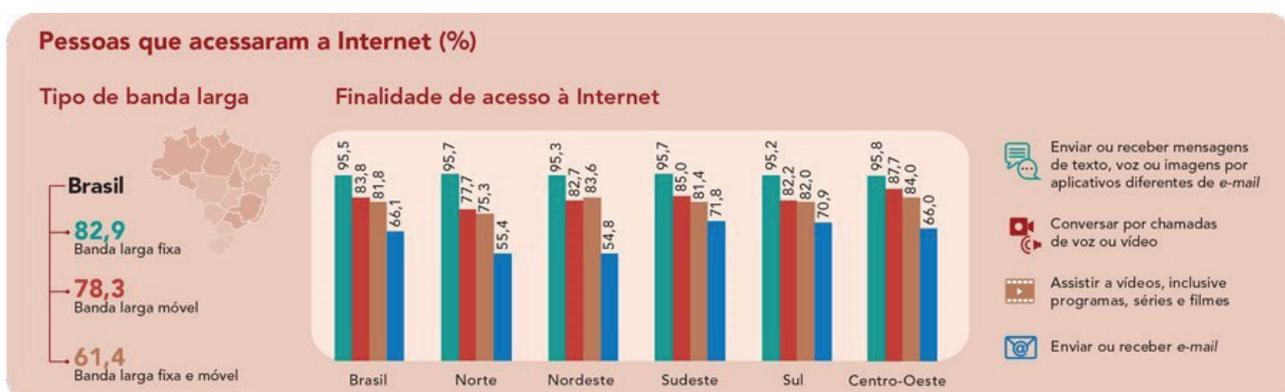


Fig 1. Pessoas que acessaram a Internet (%)

Fonte: IBGE, 2017

No Brasil, em 2017, o acesso à Internet acontece na sua grande maioria através de celulares, conforme mostram os dados abaixo trazidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 98,7% dos domicílios em que havia acesso à Internet, o telefone móvel celular era utilizado para este fim. Em seguida, estava o microcomputador (52,3%). A televisão foi usada em 16,1% dos domicílios em que havia acesso à Internet, e o tablet em 15,5% (IBGE, 2020).

De acordo com 30ª Pesquisa Anual do FGV da FGV/EAESP de 2019, atualmente tem-se 230 milhões de celulares inteligentes (smartphones) em uso no Brasil. Adicionando os Notebooks e os Tablets são 324 milhões de Dispositivos Portáteis em maio de 2019, ou seja, 1,6 dispositivo portátil por habitante (FGV-EAESP, 2019).

Os resultados divulgados comprovam o processo de informatização e digitalização das empresas e da sociedade, com base em uma amostra de 2.602 médias e grandes empresas.

Diante de tais dados, evidencia-se, portanto, um cenário em que os sistemas móveis e seus aplicativos, principalmente por meio dos smartphones assumem uma posição de protagonistas nas inúmeras ações executadas no dia a dia. Por meio dos smartphones é possível fazer compras das mais diversas naturezas, realizar movimentações bancárias, receber e enviar informações de todos os lugares e das mais diversas formas, conectar-se com as pessoas de qualquer lugar e diversas outras atividades.

Ao longo dos anos vê-se um uso constante dos aparelhos celulares e suas aplicações também no meio educacional, apoiando diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Sobral (2011 apud AMARAL; GONÇALVES, 2020, p. 206) defende que o uso de qualquer ferramenta tecnológica, desde que objetive o desenvolvimento ético, criativo e expressivo dos alunos e que esteja inserida em um projeto pedagógico consistente, deve ser utilizada como uma nova estratégia para o ensino e aprendizagem.

O Edmodo, por exemplo, é um desses casos, visto que se trata de uma plataforma de aprendizagem social para professores, alunos e pais (EDMODO, online), seu o acesso é disponibilizado por meio do aplicativo ou por meio do site. É considerado atualmente a principal rede social desse âmbito e oferece uma interface repleta de funcionalidades específicas para cada um desses perfis, personalizando as informações e ações por meio de uma interface simples e intuitiva.

Outra interface bastante conhecida, tendo seu principal público por meio do aplicativo, é o Duolingo, um aplicativo de ensino de línguas que proporciona ao usuário uma experiência “gamificada” para aquisição de vocabulário, expressões e frases em inúmeras línguas.

A apresentação presente no site do Duolingo é a seguinte: “Aprender com o Duolingo é divertido e viciante. Ganhe pontos ao acertar, corra contra o tempo e passe de nível. As nossas aulas são cortinhas e eficazes, e nós temos provas de elas que funcionam mesmo” (DUOLINGO, 2020, online).

Um outro exemplo mais recente é referente ao aplicativo da rede pública de ensino disponibilizado aos estudantes brasileiros a partir de abril de 2020, devido à pandemia do Corona Vírus. Para subsidiar as aulas presenciais o governo disponibilizou um aplicativo para os estudantes, no qual é possível assistir às aulas ao vivo e baixar os materiais didáticos.

A interface do aplicativo da rede pública de São Paulo é simples, onde o conteúdo é basicamente separado por grupos, como se fossem salas de aula, conforme mostra a Figura 2 abaixo:



Fig 2. Interface do Aplicativo da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo | Fonte: GLOBO-G1, 2020

De acordo com Rossieli, Secretário de Estado da Educação, pensado na lógica de uma rede social, este aplicativo permite grande interação entre professores e estudantes. Ele irá auxiliar para que os professores estejam o mais próximo possível de cada um dos nossos 3,5 milhões de estudantes e isso vai acontecer graças à tecnologia, que deve ser cada vez mais uma grande aliada da educação (G1-GLOBO, 2020, online).

Diante de todos os casos apresentados, vê-se, portanto, um ramo bastante promissor de atuação dos designers, tendo em vista que esses profissionais, em parceria com os desenvolvedores, estão presentes na confec-

ção e aprimoramento das interfaces gráficas utilizadas em todos os âmbitos. Em suas diversas ramificações, os designers atuam nas funcionalidades, recursos e elementos composicionais, das interfaces gráficas, além dos seus aprimoramentos frente às necessidades emergentes, como no contexto da pandemia mencionada anteriormente.

Nesse cenário, já prevendo uma disseminação da informação em diferentes suportes, tem-se estudado desde o final do século anterior como o design influencia na experiência dos usuários.

O termo “Experiência do Usuário” foi usado pela primeira vez por Donald Norman em meados de 1990, em *The Design of Everyday Things*. Norman é um especialista em ciências cognitivas e é mundialmente conhecido por seus estudos sobre a maneira como o design influencia e facilita a vida das pessoas que utilizam produtos projetados.

Segundo Norman (2006, p. 48 apud GASPARETTO; PEDROZO; OLIVEIRA, 2016, p. 118) a mente humana trabalha com modelos mentais e conhecer tais modelos facilita a comunicação entre o design e o usuário. Para ele, os mesmos princípios que se aplicam aos objetos do cotidiano são aplicados à web e às mais variadas formas de produtos interativos em altas ou baixas tecnologias. Em suas pesquisas Norman argumenta que conhecer o ser humano deve ser o foco e que tudo deve ser centrado no modo como ele interage com o mundo.

Aplicando esses conhecimentos às tecnologias móveis, por exemplo, é possível obter informações tais como: Como se dá o sucesso ou não de determinado aplicativo em detrimento de outro do mesmo segmento; Por quais tipos de aplicações os usuários se sentem mais atraídos e instigados; Como os usuários interagem nos aplicativos; Quais são suas preferências no contexto educativo? Entre tantas informações que se é possível obter.

Conhecer o perfil e as preferências dos usuários demandaria uma série de pesquisas e métodos investigativos baseados em relatórios das mais diferentes naturezas. Uma outra alternativa seria partir de um projeto de Design Colaborativo, para juntamente com esses usuários elaborar aplicações mais condizentes com as suas necessidades e preferências.

No design participativo, o processo é concentrado no designer, em contato com os usuários para participar de etapas do projeto.

Segundo Garone e Nesteriuk (2020, p. 246), o termo design colaborativo não é exclusivo do Design, se fazendo presente em diversas áreas, visto que a colaboração é um fenômeno inerente aos processos humanos.

Fontana, Heemann e Ferreira, (2012, p. 375 apud GARONE; NESTERIUK, 2020, p. 247), definem a colaboração no design como “[...] O esforço recíproco entre pessoas de iguais ou diferentes áreas de conhecimento, separadas fisicamente ou não, com um objetivo comum de encontrar soluções que satisfaçam a todos os interessados. [...]”.

Nesse sentido, é importante salientar que há o design colaborativo e também o codesign que apesar de parecerem iguais, são práticas diferentes quanto à participação dos usuários no desenvolvimento dos produtos.

Para Alves e Maciel (2016, p. 18 apud GARONE; NESTERIUK, 2020, p. 248), o codesign envolve mais do que consultar usuários – engloba conseguir o envolvimento ativo do usuário na clarificação do problema e no desenvolvimento de soluções de design. Assim, no codesign o designer é mediador dos usuários em um processo de colaboração.

Diante do exposto, vê-se, portanto, o surgimento de um ramo bastante atrativo e promissor para os designers, tendo em vista que as interfaces gráficas das tecnologias móveis ganham cada vez mais visibilidade com os smartphones e agora começam a se destacar também na EAD.

Esse cenário a partir de 2017 ganha força também no ensino superior, onde segundo o relatório Diretrizes de Política Pública para o Ensino Superior Brasileiro, publicado em 2017, afirma que a nova política pública para o ensino superior deve prever que as instituições possam utilizar as possibilidades do ensino digital, com liberdade para inovar e introduzir adaptações permanentes às mudanças registradas nos ambientes tecnológicos e sociais, facilitando um maior acesso ao conhecimento (SEMESP, 2017 apud AMARAL; GONÇALVES, 2020, p. 210).

Nesse contexto, percebe-se que os dispositivos móveis têm a possibilidade de subsidiar as diferentes demandas que se apresentam em todos os setores da educação, com fortes indícios de se consolidarem neste ramo. As interfaces, por sua vez, tendo em vista seu aperfeiçoamento, ganham a oportunidade de estreitarem essa parceria que se fortalece cada vez mais entre a educação e as tecnologias, contribuindo assim para progresso da EAD em nosso país.

## Considerações finais

A Educação a Distância (EAD), como já mencionado, se instaura como uma ruptura com o sistema tradicional de ensino, pois parte da perspectiva de ensino autônomo, não linear e convergente com os mais variados recursos tecnológicos da contemporaneidade.

Ao longo dos anos, instituições e docentes têm revisado suas estratégias de atuação e incentivado a pesquisa neste âmbito, objetivando, assim, o desenvolvimento de novas técnicas que sejam capazes de se adaptar às condições variáveis dos estudantes e às demandas formativas no contexto contemporâneo da sociedade da informação e do conhecimento, com mudanças constantes e aceleradas pela tecnologia.

Conforme exposto por Amaral e Gonçalves (2020, p. 210), a incorporação de tecnologias digitais no ensino é fundamental para democratizar o acesso a uma educação de qualidade e equidade, ampliar a interiorização e melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, encontra-se a EAD, modalidade de educação caracterizada pela separação geográfica entre alunos e professor, onde faz-se necessário o uso de estratégias específicas para esse contexto, além de ferramentas tecnológicas que possibilitam os mais diversos tipos de interação

que essa modalidade exige, por exemplo, entre o aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno, portanto, para subsidiar todos esses processos tem-se as interfaces gráficas.

As interfaces gráficas são confeccionadas por equipes de desenvolvedores de softwares e designers que atuam promovendo tais interações, por meio de estratégias projetuais. Para Krug (2001, p. 134), “em muitos casos os designers querem construir produtos que tenham uma ótima aparência, já os desenvolvedores querem construí-los com recursos interessantes, originais e elegantes”. No processo de confecção das interfaces ambos os lados possuem o mesmo peso, visto que tanto características visuais quanto técnicas são de igual relevância para o resultado final.

Por meio das interfaces gráficas, o design atua na EAD promovendo diferentes ações, de modo a tornar a comunicação, apresentação e manipulação de diferentes elementos mais eficiente para o usuário.

Sabe-se que a interface do usuário é a janela para o software, ou seja, “atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível e compreensível para a outra” (JOHNSON, 2001, p. 17). Diante dessa característica, entende-se que a interface é capaz de moldar a percepção do usuário quanto a qualidade e eficácia de um sistema, aplicação ou ferramenta.

Nesse ponto, onde já é possível compreender a importância das interfaces gráficas para a EAD, tem-se as interfaces gráficas dos dispositivos móveis, como os *smartphones*, por exemplo, que atualmente estão entre os dispositivos tecnológicos mais utilizados pelas pessoas. Os celulares *smartphones* passam a ganhar também visibilidade no contexto da EAD, cenário impulsionado ainda mais pela pandemia do Corona Vírus que de uma hora para a outra isolou as pessoas em suas casas, obrigando as escolas a pensarem rapidamente em alternativas para as aulas presenciais.

Dessa forma, tem-se então um leque de possibilidades para os designers de interfaces, diante do destaque que as interfaces móveis vêm ganhando nesse contexto educativo.

Na EAD, os designers muitas vezes atuam na estruturação e no aprimoramento das interfaces e/ou nos recursos que irão compô-la, contudo, se a interface do usuário for mal projetada, a capacidade de o usuário aproveitar todo o poder computacional e conteúdo de informações de uma aplicação, pode ser seriamente afetada. Na realidade, “uma interface fraca pode fazer com que uma aplicação, em outros aspectos, bem projetada e solidamente implementada, falhe” (PRESSMAN, 2005, p. 630). Por esse motivo, tem-se a possibilidade de aplicação de diferentes estratégias que visem colaborar com a efetividade do trabalho dos designers na confecção e aprimoramento das interfaces, por meio de projetos baseados na experiência dos usuários. Uma dessas estratégias é o design colaborativo ou o co-design, visando incluir os usuários no processo de concepção dos designers, de modo a torná-los coprodutores das interfaces, contribuindo assim para a assertividade e o sucesso dos projetos.

## Referências

- ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno. **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2013.
- AMARAL, Ana Letícia Oliveira; Gonçalves, Berenice Santos. Ensino da fotografia e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: um estudo com discentes de uma graduação de Design. In: **DATJournal Design Art and Technology**, v. 5, n. 1, 2020. Pp. 206-219. Disponível em <https://datjournal.anhemi.br/dat/issue/view/11> Acesso em: 27/04/2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017/2018. Curitiba: Ibpex, 2019.
- BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Blücher, 2011.
- BONSIEPE, Gui. **Do Material ao Digital**. São Paulo: Editora Blücher, 2015.
- CAMPOS, G.B.; PRIOSTE, M. **Design de hipermídia**: os desafios na construção das interfaces gráficas. In: Anais do 3º Congresso Internacional de Pesquisa em Design, Rio de Janeiro. 2005.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DUOLINGO. **Aprenda idiomas de graça**: agora e sempre, 2020. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 19/04/2020.
- EAESP, FGV. **Mercado Brasileiro de TI e Uso nas Empresas**. 30ª Pesquisa Anual do FGVcia da FGV/EAESP. São Paulo: EAESP FGV, 2019. Disponível em: [https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/noticias2019fgvcia\\_2019.pdf](https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/noticias2019fgvcia_2019.pdf). Acesso em: 7/04/2020.
- EDMODO. **Aprenda melhor juntos**, 2020. Disponível em: <https://www.edmodo.com/>. Acesso em: 19/04/2020.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2014.
- GARONE, Priscilla Maria Cardoso; NESTERIUK, Sérgio. Modelo de design colaborativo de soluções que envolvem jogos digitais ou seus elementos para a educação a distância. In: **DATJournal Design Art and Technology**, v. 5, n. 1, São Paulo, 2020. p. 244-263. Disponível em <https://datjournal.anhemi.br/dat/issue/view/11>. Acesso em: 20/04/2020.
- GASPARETTO, Débora Aita; PEDROZO, Danielle Difante; OLIVEIRA, Fernanda Oliveira. Design Conectado: por um mundo de experiências. In: **Estudos em Design**, v. 24, n. 2, Rio de Janeiro, 2016. Pp 112-131. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/348>. Acesso em: 21/04/2020.
- GLOBO-G1 SP e SP1. **Aplicativo para aulas a distância na rede estadual**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/04/04/aplicativo-para-aulas-a-distancia-na-rede-estadual-de-educacao-ja-esta-disponivel-para-alunos-de-sp.gh.html>. Acesso em: 23/04/2020.
- IBGE Educa. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**, 2017. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#subtitulo-1>. Acesso em 07/04/2020.
- IBGE Educa. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2017. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#subtitulo-1>. Acesso em: 07/04/2020.
- JOHNSON, Steven. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KRUG, Steve. **Não me faça pensar!** uma abordagem do bom senso à navegabilidade da WEB. 2ª ed. São Paulo: Market Books, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

MEC-Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria n. 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. In Diário Oficial da União. 31/12/2018, Edição 250, seção 1, p. 59. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251). Acesso em: 20/04/2020.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 20/04/2020.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças do poder**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.

**Recebido:** 28 de fevereiro de 2020.

**Aprovado:** 30 de abril de 2020.

Anelise Zimmermann, Solange Galvão Coutinho \*

# O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma análise de cenários e uma proposta projetual e interdisciplinar para o Brasil



**Anelise Zimmermann** é Doutora em Design (UFPE), com doutorado sanduíche (CNPq) na University of the Arts London, Reino Unido. É professora efetiva do Departamento de Design da UDESC e integrante do Grupo de Pesquisa RIDE - Rede Internacional Design/Educação (UFPE). Recebeu o Prêmio Destaque na Bienal Brasileira de Design Gráfico/2019 pela produção da série de documentários O desenho conectando conhecimentos. <anelise.zimmermann@gmail.com>  
ORCID: 0000-0002-8751-0091

**Resumo** Esse artigo sumariza parte da tese de doutorado de Zimmermann (2016) e apresenta uma análise de cenários de ensino do desenho no Brasil e Reino Unido e uma proposta projetual e interdisciplinar para a formação em Design Gráfico. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratório, com abordagem indutiva, com o estudo de campo dos cenários. As informações foram analisadas através do método da análise de conteúdo, servindo de subsídio para a elaboração de uma proposta curricular e de ensino do desenho direcionada as variadas funções do desenho no processo projetual, estabelecendo relações entre disciplinas. Por fim, as reflexões geradas a partir desse estudo indicaram a possibilidade da expansão das pesquisas em desenho aplicadas à formação em design no Brasil, bem como a importância dos estudos interdisciplinares.

**Palavras chave** Ensino do desenho, Design Gráfico, Interdisciplinaridade, Processo projetual.

Solage Galvão Coutinho é Designer e Ph.D em Typography & Graphic Communication pela The University of Reading, Reino Unido. Atualmente é professora Associada IV, do Departamento de Design da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pesquisadora PQ2/CNPq. Líder dos Grupos de Pesquisa em Design da Informação e RIDE - Rede Internacional Design/Educação. Tem experiência em Design da Informação, Linguagem Gráfica, Design/Educação, Memória Gráfica e Dispositivos Educacionais.  
<sol2015ufpe@gmail.com>  
ORCID: 0000-0002-5484-7181

### Teaching drawing in Graphic Design: an analysis of scenarios and a proposal for Brazil based on the design process and an interdisciplinary approach

**Abstract** *This article presents part of the doctoral thesis by Zimmermann (2016) and presents an analysis of scenarios of teaching drawing both in Brazil and the United Kingdom. A proposal is also presented for teaching drawing based on the design process and an interdisciplinary approach in Graphic Design. The method of the study is qualitative, exploratory, with an inductive approach, including a field study in the scenarios. Data were categorised and analysed through content analysis, thereby establishing the foundation for a proposal of teaching drawing. The proposal includes curricular changes and drawing activities, addressing the design process and relationships between disciplines. Finally, the reflections generated from this study have indicated the possibility of expanding research in design applied to design training in Brazil, as well as the importance of interdisciplinary studies.*

**Keywords** *Teaching of drawing, Graphic Design, Interdisciplinarity, Design process.*

### La enseñanza del dibujo en la formación en Diseño Gráfico: un análisis de escenarios y una propuesta proyectual e interdisciplinaria para Brasil

**Resumen** *Este artículo resume parte de la tesis doctoral de Zimmermann (2016) y presenta un análisis de escenarios de diseño docente en Brasil y el Reino Unido y una propuesta de formación interdisciplinaria y de proyectos para el diseño gráfico. La investigación es de naturaleza cualitativa, exploratoria, con un enfoque inductivo, con el estudio de campo de los escenarios. La información se analizó utilizando el método de análisis de contenido, sirviendo como subsidio para la elaboración de una propuesta curricular y la enseñanza del dibujo dirigida a las diversas funciones del dibujo en el proceso de diseño, estableciendo relaciones entre disciplinas. Finalmente, las reflexiones generadas a partir de este estudio indicaron la posibilidad de ampliar la investigación de diseño aplicada a la capacitación en diseño en Brasil, así como la importancia de los estudios interdisciplinarios.*

**Palabras clave** *Enseñanza de dibujo, Diseño gráfico, Interdisciplinaria, Proceso de diseño.*

## Introdução

O ensino do desenho na formação em Design Gráfico sugere questionamentos importantes, considerando as transformações tecnológicas da área, ampliação de seus campos de atuação e interações com outras áreas, como: houve mudanças significativas no ensino do desenho em design nas últimas décadas? Quais são os objetivos do ensino do desenho na formação em Design atual? Esses objetivos estabelecem interações com as demais disciplinas do currículo? Essas e outras perguntas levaram ao problema de pesquisa, o qual questiona **como desenvolver uma proposta de ensino do desenho na formação em Design no Brasil considerando questões e abordagens contemporâneas.**

Para responder a essa pergunta foi realizada a observação e análise de dois cenários de ensino do desenho, Brasil e Reino Unido, incluindo abordagens conceituais, currículo, relações com as demais disciplinas e meio profissional. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo exploratório, com abordagem indutiva. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos variados, incluindo a pesquisa bibliográfica e documental e o estudo de campo. Entre os dados coletados estão os currículos de cursos de Design Gráfico de diferentes universidades brasileiras, um panorama do ensino do desenho nas escolas no Brasil e os currículos de instituições de ensino, pesquisa e prática de desenho no Reino Unido. As informações coletadas foram analisadas por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), aqui apresentadas de forma resumida. Em seguida foi gerada uma proposta de abordagem de ensino do desenho baseada no processo projetual e relações interdisciplinares, exemplificada a partir de uma sugestão de mudança curricular em disciplinas de desenho no Curso de Design da Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>1</sup> (UDESC) e atividades em sala de aula, configurando-se como o terceiro cenário. Por fim, foram levantadas as possibilidades de pesquisas futuras em desenho, ampliando os estudos e o campo de pesquisa na área no Brasil.

## Cenário I: O ensino do desenho no Design Gráfico no Brasil

A formação superior em design no Brasil tem entre suas origens o curso regular de design criado no Instituto de Arte Contemporânea (1950-1953), seguindo as influências da Bauhaus e do *Institute of Design*<sup>2</sup>, de Chicago (COUTO, 2008). Em 1963, foi fundada a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro, que teve como modelo a *Hochschule für Gestaltung Ulm* (HfG), da Alemanha, sobretudo na elaboração de seu currículo e metodologias de ensino. Por conseguinte, a ESDI serviu como referência na estruturação dos demais cursos de formação superior em design no país. Neste contexto, o ensino do desenho aparecia em disciplinas como *Desenho Técnico, Perspectiva, Geometria Descritiva e Prática de Representação Visual*.

Nos anos seguintes, diversos cursos de design foram criados no Brasil, inseridos em Centros e Escolas de Artes, alguns oriundos de Bacharelados em Desenho<sup>3</sup>. O primeiro currículo mínimo foi criado em 1968 e aprovado pelo Conselho Federal de Educação a partir de uma reformulação curricular da ESDI. O desenho constava como matéria básica à formação na área.

Em 1994, foi criada a *Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e do Design* (CEEARTES), responsável pelas discussões acerca do seu ensino no Brasil. Posteriormente, 1998, foi criada a *Comissão de Especialistas de Ensino do Design* (CEEDesign), visando estabelecer as Diretrizes Curriculares na área. Dentre seus debates, estava a criação de um *Núcleo Básico de Conteúdos*, direcionados por áreas de saber, e não por matérias (COUTO, 2008).

Em seguida, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (CES/CNE 0146/2002, 67/2003 e 0195/2003), as quais previam flexibilidade a cada instituição na estruturação de seus currículos, também seguidas no Parecer CES/CNE 0195/2003 somado à Resolução CNE/CES5/2004, ainda em vigor. Mencionada nas Diretrizes, a interdisciplinaridade é observada como um ponto importante nos currículos, pois defende-se que o próprio design é de natureza interdisciplinar, uma vez que transita entre áreas diversas (COUTO, 2008). Ademais, pelo artigo 8º, que trata das atividades complementares, as diretrizes apontam para a importância da atitude interdisciplinar para além do ambiente acadêmico, incorporando “[...] as relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade” (Ibid., p. 3). Convém destacar que essas diretrizes, além de prever a flexibilidade, também sugerem a criatividade e adequação dos currículos aos contextos particulares.

Para observar as variações curriculares quanto ao ensino do desenho em Cursos de Design Gráfico no Brasil esta pesquisa analisou uma amostra de seis (6) instituições<sup>4</sup>: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2008), Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014), Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul (UFSM, 2005), Universidade Federal de Goiás (UFG, 2013), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2014) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 2015)<sup>5</sup>. Foram consideradas para análise as disciplinas obrigatórias nas quais o ensino do desenho consta como conteúdo no ementário. Alguns dos aspectos observados foram:

- Quanto ao somatório de horas em disciplinas de desenhos em relação ao número total de disciplinas obrigatórias identificaram-se as seguintes variações: na UFRJ - 8%, na UFPR e UFG - 10%, na UFRGS - 12%, na UEMG e UFSM - 13%, e em sua maioria, concentram-se nas fases iniciais do curso (1ª e 2ª fase).

- Quanto às denominações das disciplinas, aparecem as nomenclaturas tradicionais, como: Desenho de Observação (UFSM, UFPR, UFG), Desenho Técnico (UFRGS), Geometria Descritiva (UFRGS) e Modelo Vivo (UFRJ) e suas descrições são dirigidas principalmente a aspectos técnicos do desenho. Aparecem também as nomenclaturas Desenho Geométrico para Designer, Geometria Descritiva para Designers e Desenho Técnico aplicado ao Design (UFRGS). Nesse caso, apesar de incluir o termo design, apenas a última menciona, em sua descrição, a relação entre desenho e projeto. Já as demais concentram-se em aspectos técnicos do desenho.
- Alguns currículos apresentam disciplinas com nomenclaturas distintas como a disciplina de Análise e Representação da Forma (UFRGS), a qual possui conteúdos semelhante às disciplinas de Desenho de Observação (UFSM, UFPR, UFG), não estabelecendo relação com o processo projetual.
- Com uma abordagem do desenho aplicado a projetos gráficos como produto final, encontram-se as disciplinas de Ilustração (UFSM, UFPR, UFG) e História em Quadrinhos (UFSM), as quais incluem os conteúdos de prática, reflexão e técnica, e também aproximação com o meio profissional, respectivamente.

Observa-se que os currículos dos cursos em design analisados apresentam semelhanças quanto às nomenclaturas, à estruturação e ao conteúdo das disciplinas de desenho. Essas disciplinas enquadram-se como disciplinas de base, ministradas nos semestres iniciais do curso, voltadas a conteúdos de desenho de observação, desenho técnico e desenho geométrico. Em sua maioria, a descrição dessas disciplinas não estabelece relação com o processo projetual ou com as demais disciplinas, sendo direcionadas ao próprio desenho e à técnica.

Reforça-se, porém, o fato de que esses dados são baseados estritamente nas grades curriculares e nos ementários das instituições selecionadas. Entende-se, entretanto, que as abordagens podem variar de acordo com o direcionamento dado pelos/as professores/as.

Nesse contexto também é relevante considerar as experiências prévias em desenho dos alunos, ou seja, suas vivências na escola e o conhecimento na área com o qual adentram no ensino superior. Os testes em habilidades específicas em desenho já foram uma prática comum no processo seletivo dos cursos de design, entretanto, foram sendo eliminadas ao longo dos anos (exceção nos Cursos de Design das UFRJ e da UFMG).

Observando o contexto da escola no Brasil, o ensino do desenho é formalmente atribuído à disciplina de Artes Visuais, sendo que nas demais disciplinas, a sua prática aparece geralmente como um recurso pedagógico, de apoio à escrita. Na educação infantil (0 a 6 anos), segundo o Artigo 31 da LDB/Resolução CNE/CEB nº 5/2009, o desenho é mencionado como um recurso de registro, assim como a fotografia (Ministério da Educação, 2013). Em ciências naturais, por exemplo, o desenho consta como “uma importante possibilidade de registro de observações compatível com esse momento da escolaridade, além de um instrumento de informação da própria Ciência” (Ibid., p. 45).

De acordo com Derdyk (2010), apesar de o desenho surgir para a criança como uma necessidade natural em se expressar e treinar suas habilidades motoras, sua prática nas aulas de Artes aparece principalmente associada a atividades de lazer, ou voltados a datas comemorativas. Ao mesmo tempo, muitos educadores defendem a ideia de criatividade imaculada da criança que deve se manifestar espontaneamente, sem a interferência do/a professor/a. Iavelberg (2013) também aponta a falta de objetivos e critérios de avaliação claros e a repetição de desenhos estereotipados, gerando a estagnação dos/as estudantes na prática. Junta-se a isso, o conceito de um bom desenho, geralmente atribuído aos desenhos realistas. Assim, “[...] o ato de rabiscar é visto como não saber desenhar, pois se espera que o desenho seja associado a algo real” (COUTINHO, 2006, p. 53).

Em um levantamento realizado com uma turma de alunos do curso de Design da UFPE (2013) sobre suas experiências com desenho na escola o cenário não se mostrou diferente do apontado anteriormente. Neste estudo, os/as alunos/as indicaram que as atividades mais frequentes na escola eram: “o desenho livre, a cópia ou a releitura de obras famosas”, em disciplinas de Artes; e o “desenho geométrico/técnico”, em disciplinas de matemática. Estes recordavam, entretanto, que utilizavam o desenho nas demais disciplinas do currículo, para “desenhar células, órgãos, tentar explicar algo de forma mais esquemática, sintetizar informações”. Boa parte dos/as estudantes também relataram que, durante o período escolar, buscavam aprender sobre desenho por conta própria, “copiando personagens de gibis, pesquisando na internet ou em revistas especializadas”. Ao mesmo tempo, eles/as também identificaram que a relação entre um “bom desenho” e um dom natural para o desenho é comum, o que, segundo um dos alunos, é um dos motivos para parar de desenhar, quando se percebe que não nasceu com esse dom.

Observa-se que a forma de abordagem do desenho na escola interfere no sistema de ensino de desenho no curso superior, pois estabelece conceitos e práticas, que vão desde ao entendimento do que é um bom desenho, suas funções, até mesmo ao comportamento dos alunos quanto a sua aprendizagem.

Já a análise dos currículos em Design mostrou que, comparando o conjunto de disciplinas em desenho, existem diversas similaridades quanto a nomenclaturas, conteúdos e objetivos. Em muitos casos, a descrição das disciplinas não estabelece relação com o processo projetual e seus objetivos são direcionados ao próprio desenho. A partir dessa perspectiva, a compreensão de possíveis ações interdisciplinares torna-se restrita.

Convém lembrar que, a interdisciplinaridade é prevista nas *Diretrizes Curriculares Nacionais em Design*, devendo ser indicada nos projetos pedagógicos. Entende-se, que o direcionamento dos conteúdos é dado pelo professor/a, e que, as relações interdisciplinares podem estar sendo estabelecidas de diferentes formas em sala de aula. No entanto, o currículo, além de orientar os conteúdos das disciplinas em desenho, também indica conceitos, objetivos e abordagens das disciplinas. Mais ainda, observa-se que as disciplinas iniciais do currículo têm a função de introduzir o aluno ao design, aos fundamentos básicos que irão nortear a sua formação e à concepção de projeto. Assim, é de se considerar que disciplinas de base de desenho possam ter maior participação nesse processo.

A extinção do Teste de Habilidade Específica em desenho nos processos seletivos nos cursos de Design aponta para mudanças na importância dada a esse conhecimento como pré-requisito à área. Ao mesmo tempo, o ensino do desenho nas escolas, em termos didático, de abordagens e práticas, parece não ter tido mudanças significativas nas últimas décadas. Mais ainda, apesar do desenho ser descrito nas Diretrizes para a Educação Básica como importante instrumento de informação da Ciência (Ministério da Educação, 2013), seu ensino restringe-se apenas às disciplinas de Artes Visuais e Matemática, junto a tantos outros conteúdos.

Esses fatos, quando analisados em conjunto, sinalizam que o ensino do desenho nos cenários observados, não estabelece um diálogo claro com as pesquisas contemporâneas na área e parece ter perdido o vínculo com sua origem, pois como sugere Farthing (2011), é possível contemplar uma visão bem mais ampla do desenho ao retomar suas funções primordiais de medir, registrar, imaginar e inventar, sem restringir a sua prática ao domínio das artes. Dentro dessa perspectiva apontada por Farthing (Ibid.) o desenho não só transita entre disciplinas, ele é um articulador das relações interdisciplinares entre conhecimentos de áreas diversas.

## **Cenário II: Ensino do desenho no Reino Unido - uma abordagem interdisciplinar**

A partir dos anos 2000, o interesse pelo ensino e estudos em desenho ressurgiram no Reino Unido com uma perspectiva renovada e interdisciplinar, aproximando áreas da pesquisa além das artes, como a medicina, biologia, engenharia, psicologia. Esta abordagem também questionava padrões relativos ao ensino e a prática do desenho. Por tais motivos, o estudo de tal contexto se mostrou apropriado a essa pesquisa. Foram observados e analisados os seguintes cursos e iniciativas de ensino, pesquisa e prática em desenho: *Centre for Drawing*, *Drawing Qualification*, *Bachelor Honours of Fine Art Drawing (BA Drawing)*, *Master of Drawing (MA Drawing)*, *Royal Drawing School* e *The Campaign for Drawing*.

É importante observar que a retomada do interesse pelo desenho no Reino Unido se deu após décadas em que foi perdendo espaço no campo das artes a ponto de passar a ser conteúdo eletivo de currículos, não havendo mais um consenso sobre suas formas de ensino ou mesmo sua importância. Assim, “[...]em algum momento entre 1950 e 1980, a maioria das escolas de arte britânicas abandonou o desenho de observação, que tinha estado no centro da instrução de todos os artistas ocidentais por pelo menos 300 anos” (HYMAN, 20--, p. 13, tradução nossa).

Em meio às incertezas sobre os rumos do ensino e prática do desenho, em 2000 foi fundado o *Centre for Drawing*<sup>6</sup>, um centro de pesquisa da *University of the Arts London (UAL)* com o objetivo de “desenvolver uma melhor compreensão do desenho como um assunto interdisciplinar e usar esse conhecimento para orientar o desenvolvimento de currículos” (*Centre for Drawing*, 20--, s. p., tradução nossa). O centro estruturou-se em três pilares principais: Desenho e Educação Visual, Desenho e Criatividade e Elaboração Curricular.

O Centro reuniu pesquisadores, educadores, artistas e profissionais de áreas diversas, e foi responsável pela organização de eventos, publicações, exposições, projetos colaborativos e produção de conteúdo referente à reelaboração de práticas e ensino. Um exemplo foi a exposição *The Olympics Drawn: London 2012*, a qual exibiu desenhos em suas variadas funções como esboços do plano-diretor, do velódromo, de medalhas, *storyboards* e desenhos de figurinos da cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Londres. Junto à exposição aconteceu também um painel de discussão sobre o tema (UAL, 2014). Também organizado por pesquisadores do Centro está a publicação *The Good Drawing* (FARTHING, CHORPENING & WIGGINS, 2012) que reúne diversos artigos nos quais são discutidos os critérios que definem as qualidades de um “bom desenho”.

Nesse contexto o desenho adquiriu a compreensão de saber próprio, apoiando-se na definição elaborada por Farthing (2011) que diz que, assim como as palavras, os números e as notações (musicais, por exemplo), o desenho é a tradução de eventos multidimensionais (que podem existir fisicamente ou não) em informações bidimensionais compreensíveis, ligadas ao seu contexto do seu criador/observador (Ibid.). Essa definição não se prende a nenhuma área específica, suporte ou técnica, permitindo transitar entre áreas e explorar o caráter interdisciplinar do desenho.

### Drawing Qualification

Em uma de suas ações, em 2009, pesquisadores do *Centre for Drawing* elaboraram um currículo de desenho aplicado a escolas como um curso eletivo, denominado *Drawing Qualification*. Voltado a alunos de 14 a 19 anos, seu objetivo era “desenvolver um curso de desenho verdadeiramente multidisciplinar que promovesse os propósitos do desenho, incentivasse uma pedagogia inovadora em desenho e estabelecesse o princípio da aprendizagem através do desenho” (BETTS, 2011, p. 29, tradução nossa).

Levando esses aspectos em conta, o curso *Drawing Qualification* foi apresentado da seguinte forma:

Ao proporcionar uma oportunidade para desenvolver um entendimento do valor do desenho como um instrumento para a atividade criativa, essas qualificações capacitam os estudantes, encorajando-os ao desenvolvimento de uma abordagem crítica e analítica para o desenho. Isso, combinado a uma compreensão de diferentes contextos, abordagens e disciplinas dentro dos quais o desenho opera; da arqueologia à medicina, à ciência, às artes cênicas, os alunos também irão descobrir as muitas maneiras pelas quais a criatividade pode ser aplicada (UAL, 200-, p. 1, tradução nossa).

Além disso, a estruturação do currículo tinha o propósito de desafiar modelos clássicos de ensino e provocar novas abordagens. Um dos recursos utilizados foi o próprio vocabulário utilizado no currículo, evitando-se propositalmente termos como “modelo vivo”, “natureza morta” e “luz e sombra”. Por exemplo, uma das unidades do currículo foi denominada “Desenho com luz” e seu objetivo é explorar os efeitos de luz e sombra em imagens e cenários, estabelecendo relação com a fotografia, a produção de filmes, o teatro e a pintura. Em outro exemplo, o currículo também contempla o “Desenho para pesquisa”, que trata da prática do desenho como exploração de ideias, elaboração de conceitos e a pesquisa para a criatividade.

Para a implementação do *Drawing Qualification* foram organizados um estudo piloto, eventos e cursos de treinamento para professores, sendo implementado a partir de 2010. A elaboração desse currículo também teve reflexos na estruturação do curso *MA Drawing* da UAL e pesquisas em pós-graduação.

## BA Drawing

Seguindo uma abordagem interdisciplinar, o curso foi fundado em 2004, com a seguinte descrição:

Nessa graduação, o desenho é visto como uma extensão do pensamento. À medida que a compreensão desse tópico é desenvolvida em relação a questões mais amplas na arte, você também será encorajado a olhar como ele [o desenho] é usado em outras disciplinas: coreografia, ciência, medicina, matemática e arquitetura (UAL, 2015, p. 21, tradução nossa).

Seu currículo, segue uma sequência de projeto, sendo que seu primeiro ano se concentra na reflexão conceitual e prática sobre o desenho, inserido em sistemas. No ano seguinte, são trabalhados os sistemas de desenho dentro de contextos que envolvam o engajamento social e a prática colaborativa. Por fim, no terceiro ano, as atividades são divididas entre as práticas aplicadas a um projeto e os estudos teórico, com a redação de uma dissertação (UAL, 2016b).

Observa-se que seus conteúdos se concentram na reflexão, elaboração e aplicação de um projeto aplicado a um contexto social do qual o desenho participa, ou seja, o desenho é entendido não apenas com um fim, mas como um meio.

## MA Drawing

O curso de MA Drawing (UAL) em 2011, com o objetivo de estabelecer relações entre Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática por meio do desenho e tem como objetivo “[...] reunir uma gama de práticas e disciplinas onde territórios comuns podem ser explorados, e novas linguagens e metodologias podem ser desenvolvidas.” (UAL, 2015, p.113, tradução nossa).

Dividido em unidades, a primeira, denominada Orientação, refere-se ao estudo das funções do desenho no meio profissional, sobretudo pensando na comunicação e resolução de problemas. A unidade seguinte, Navegação, é centrada no desenvolvimento de projetos colaborativos, guiados por propostas de pesquisa. A unidade final, Apresentação, inclui a reflexão sobre um projeto individual, com o desenvolvimento de metodologias aplicadas ao propósito do desenhar e portfólio (UAL, 2016a). Ainda dentro do programa profissionais de áreas diversas são convidados a palestrar sobre os usos do desenho, bem como são promovidas atividades em parceria com outras instituições como o *Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance*.

## Royal Drawing School

A Royal Drawing School, fundada em 2000, possui a proposta de renovar o conceito e a prática especificamente do desenho de observação, tomando-se como princípio que

O desenho é uma linguagem primária natural de todos os seres humanos, e fundamental para todos os aspectos da aprendizagem e do pensamento, desde a infância em diante. É um caminho crucial para a inovação nas disciplinas criativas e para além delas, desde a moda, a arte, a animação para o cinema, o design de produto e a engenharia (ROYAL DRAWING SCHOOL, 2015, tradução nossa).

A instituição oferece diversas opções de formação em desenho para jovens e adultos, com cursos de curta duração, cursos de férias, clubes de desenho, pós-graduação e treinamento para tutores. Somam-se também exposições, seminários e palestras podem ser frequentados pela comunidade em geral.

## The Campaign for Drawing

Essa campanha foi lançada em 2000 como uma homenagem a John Ruskin e tem como objetivo promover a prática do desenho no Reino Unido a partir principalmente de 2 ações: *Power Drawing* e *The Big Draw* (*The Campaign for Drawing*, 200-). O Programa *Power Drawing*, visa desenvolver estudos sobre os usos e as formas do desenho em situações de aprendizagem, gerando publicações de apoio ao seu ensino para escolas fundamentais. Já o evento *The Big Draw* (*THE BIG DRAW*, 2020) é descrito como um festival anual do desenho que busca promover a sua prática entre o público em geral. O evento tem duração de um mês, reunindo cerca de 1.000 organizações em todo o país, somado a mais 25 outros países, com a audiência aproximada de 500.000 participantes. Anualmente o evento lança um desafio de propostas para práticas de desenho a partir de um tema. Diversos conteúdos produzidos durante o evento são compartilhados *on-line* e o evento também premia iniciativas e instituições mais engajadas no evento.

A partir da observação no cenário de ensino de desenho no Reino Unido, identificou-se que as concepções de novas propostas de ensino de desenho incluíram, sobretudo, a análise crítica de modelos convencionais; a retomada de objetivos; a estruturação de bases conceituais; a renovação de práticas pedagógicas tomadas como um desafio; a geração de evidências para a pesquisa, tudo isso a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, o desenho foi definido como um meio e processo, não se encerrando em um campo de conhecimento, técnica ou um produto final, facilitando o diálogo entre áreas.

No caso específico dos currículos, observou-se que esses estabelecem diretrizes didático-pedagógicas quanto às formas de abordagem, e por suas descrições e estruturas curriculares provocam a reflexão quanto às formas de ensino ao se distanciar de modelos clássicos. Nessa perspectiva, as fronteiras do desenho têm sido expandidas, em um esforço coletivo de mudança de paradigmas exigida por contradições do sistema, envolvendo a escola, o ensino superior, a pós-graduação, a pesquisa e a comunidade.

### **Cenário III: Uma proposta para o ensino do desenho no Design Gráfico - uma abordagem interdisciplinar e projetual**

Pensar o ensino por uma perspectiva interdisciplinar significa, acima de tudo, religar as fronteiras entre conhecimentos que em sua essência são interligados e que, por fins curriculares, foram subdivididos em especialidades. Quando subdivididas, as disciplinas podem acompanhar de modos diversos as transformações tecnológicas e sociais de seus contextos, seja pela carência de espaços de discussões na área, seja pela resistência à mudança.

Assim, pensar o ensino do desenho em Design Gráfico a partir de uma abordagem interdisciplinar requer também pensar o desenho como parte de um processo projetual, interligado à concepção de ideias, à comunicação de diferentes profissionais envolvidos no processo, bem como sua relação com os usuários. Igualmente o ensino do desenho também se estende ao campo profissional, não apenas quanto a questões técnicas, mas também na discussão de processos, métodos e aplicações. Do mesmo modo, criam-se oportunidades para a pesquisa em desenho por meio de parcerias entre disciplinas, podendo gerar a renovação de fundamentações teóricas, pedagogias de ensino e abordagens metodológicas, fortalecendo o desenho como campo de saber em design.

Como forma de exemplificar e testar essa proposta foram sugeridas modificações na disciplina de Desenho de Observação, entre outras, do currículo do Curso de Design Gráfico da UDESC. Na Tabela 1 são apresentadas a ementa da Disciplina de Desenho de Observação (lado esquerdo), e ao lado, a ementa sugerida (lado direito). Essa proposta de alteração curricular foi aprovada na instituição (Resolução Nº 081/2015, CONSUNI/Processo nº 7556/2015), tendo sua implementação em 2016.

A disciplina de *Laboratório de Desenho I* possui caráter introdutório, visto que aparece no primeiro semestre da grade curricular do curso e, portanto, sugere-se que promova o debate sobre o desenho e a identificação de suas funções no processo projetual, considerando não apenas sua prática, mas também sua leitura e interpretação. Por ser uma disciplina da primeira fase, é importante que se esteja atento/a ao histórico em desenho dos/as ingressantes, ou seja, suas experiências na escola. Além de seu caráter introdutório conceitual, essa disciplina também possui como objetivos o estudo e a experimentações de materiais, instrumentos, técnicas, processos e

reprodução em desenho. Esses conteúdos devem ser associados ao processo em design, pensando-se em objetivos e nas relações com usuários. Assim, a disciplina de Laboratório de Desenho pode e deve ser também utilizada como uma disciplina integradora, estendendo-se às demais disciplinas por diferentes funções e conteúdos.

Tabela 1. Alteração curricular da disciplina de Desenho de Observação, Design Gráfico da UDESC.  
Fonte: Zimmermann, 2016

CURRÍCULO UDESC 2007-2015	ALTERAÇÃO CURRICULAR 2016 -
<p><i>Desenho de Observação</i> Materiais de desenho. Exercícios envolvendo a criação e a expressão gráfica. Desenho de observação de objetos sólidos. Estudos e prática de fatores representativos no desenho: volume, claro-escuro, textura e perspectiva. Desenho de formas orgânicas como elemento para elaboração de desenho de observação e de criação. Perspectiva e sombras. Iluminação artificial, natural e sombra. A cor na perspectiva. Principais elementos no desenho, composição da perspectiva.</p>	<p><i>Laboratório de Desenho I</i> Estudo do desenho como percepção, comunicação, investigação e ação. Estudo de conceitos, definições, funções e taxonomia do desenho aplicados ao processo projetual em Design. Leitura e análise do desenho e sua relação com o problema em design e o usuário. Estudo e experimentações de materiais, instrumentos, técnicas, processos e reprodução em desenho. O <i>sketchbook</i> no estudo e no registro do processo criativo.</p>

Quanto à mudança de nome da disciplina, entende-se que o termo “laboratório” indica experimentação, investigação, discussão e trabalho coletivo. Tal abordagem visa instigar professores/as à experimentação de novas formas de ensino, e alunos/as a uma maior participação no sistema. Esta proposta não exclui o exercício do desenho de observação, mas abre a perspectiva para sua prática integrada à concepção de projeto.

Quanto às categorias que aparecem na ementa “*desenho como percepção, comunicação, investigação e ação*”, correspondem à ideia de desenho como parte de um processo (ADAMS, 2006). Pensando especificamente no processo projetual em design, o desenho como percepção inclui os desenhos de observação e outros tipos de desenho que têm o objetivo de apurar o olhar e a interpretação dos eventos multidimensionais. O desenho para a comunicação direciona-se às atividades coletivas do designer e de interação entre designers, clientes, usuários e outros profissionais envolvidos no processo. Assim, essa categoria inclui tanto a etapa de discussão de conceitos e planejamento de projeto quanto a produção final, abrangendo, portanto, uma variedade de tipos de desenho, como esboços conceituais e desenhos técnicos. O desenho para *investigação* refere-se aos estudos de geração de ideias, de reorganização de conceitos, de busca por inovações e soluções criativas. Por fim, os desenhos de ação referem-se principalmente àqueles

voltados à experimentação de propostas e estruturação de etapas e modos de produção. Quanto ao uso do *sketchbook*, sugere-se que seja associado às demais atividades dos semestres, servindo como um diário de projeto através do desenho. Assim, essa proposta, quando comparada a versão anterior, pode ser compreendida conforme a Figura 1.

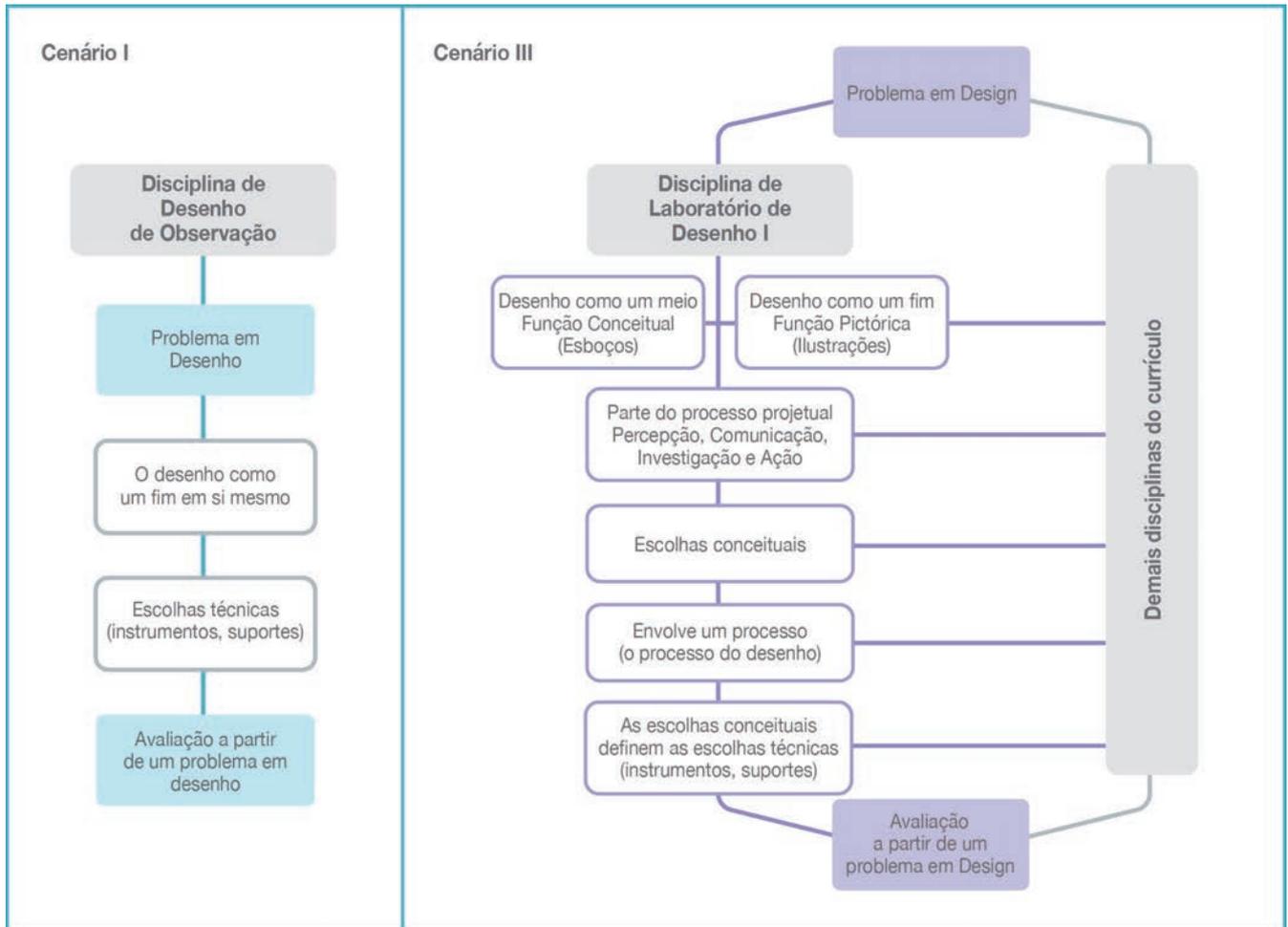


Fig 1. Comparativo entre os cenários I e III - disciplinas de Desenho de Observação e Laboratório de Desenho I  
Fonte: Adaptado de ZIMMERMANN, 2016

Um exemplo de atividade realizada dentro dessa proposta é denominado Resenha Desenhada, na qual é solicitado às/aos estudantes a leitura de textos sobre a prática e pesquisa em desenho<sup>7</sup>. Após a leitura, pede-se que seja produzido um resumo crítico por meio de desenhos, compondo um infográfico (a escrita pode ser usada como apoio). Assim, ao mesmo tempo em que é proposto os desafios do desenho aplicado a um projeto gráfico, os/as alunos/as são levados/as a questionar as experiências e situações descritas no texto. As atividades são individuais, podendo-se escolher os materiais e estilos de desenho mais adequados ao seu propósito (Figura 2). Os/as participantes são posteriormente convidados/as a uma discussão e análise coletiva do texto e infográficos, com o compartilhamento das experiências do processo de desenho.

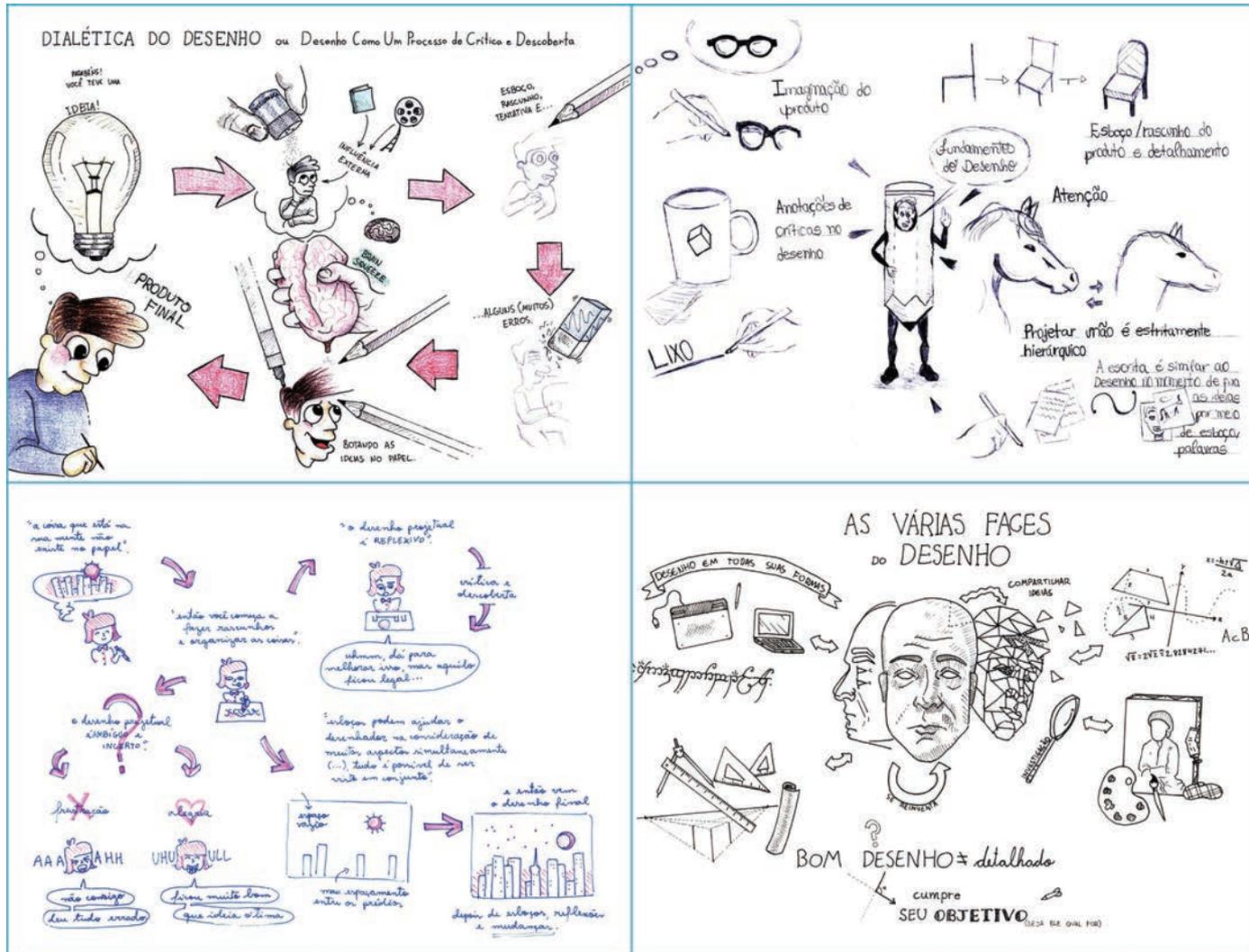


Fig 2. Exemplos de desenhos desenvolvidos na atividade de *Resenha Desenhada*

Fonte: Adaptado de ZIMMERMANN, 2017

Essa atividade, além de promover a discussão sobre a pesquisa em desenho, permite trabalhar a introdução do uso do desenho no design da informação como infográfico. Quanto aos conteúdos técnicos, esta proposta oportuniza o exercício de conteúdos como a síntese gráfica e a composição, podendo ser somado, ainda, a introdução a paletas cromáticas. Por fim, outro aspecto observado é que essa atividade permite que os alunos utilizem a linguagem de *cartum* em seus desenhos, linguagem com a qual estão familiarizados ao ingressarem no curso.

Outro exemplo é atividade de desenho a partir de estudos de biomimética a partir da observação de elementos da natureza. Inicialmente é proposto o reconhecimento das formas de elementos da natureza por meio do desenho, e a partir de então, um estudo coletivo de soluções para embalagens que utilizem soluções semelhantes aos observados (Figura 3).

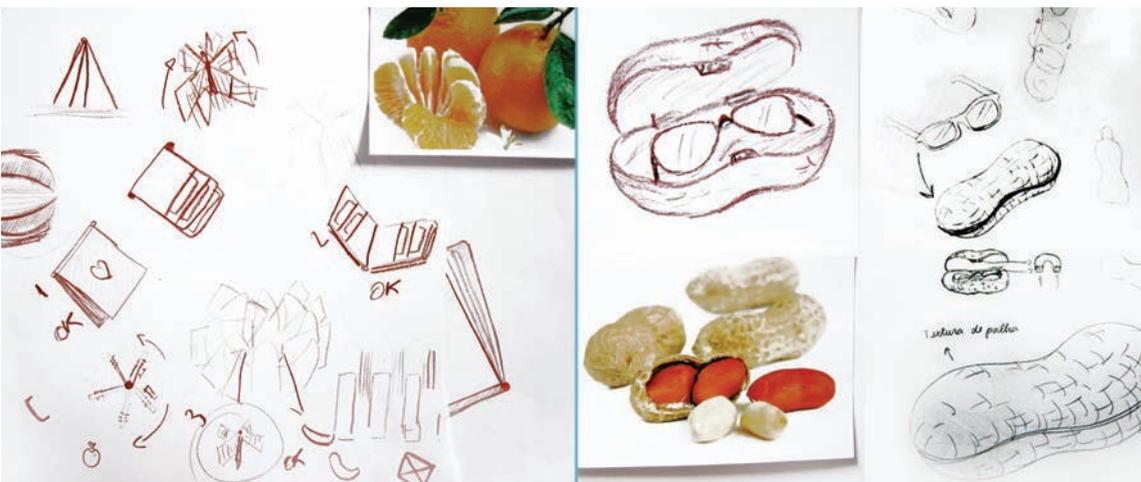


Fig 3. Estudo da Biomimética pelo desenho  
Fonte: Adaptado de Zimmermann & Coutinho, 2018

Outra atividade desenvolvida dentro dessa proposta é o guia ilustrado sobre estudos de representação de luz e sombra produzido pelos próprios alunos. Inicialmente é proposto um estudo em grupos sobre os princípios da luz e sombra, utilizando-se para tanto, formas tridimensionais básicas, em diferentes materiais e combinados com variadas superfícies. Em seguida, os/as alunos/as devem produzir desenhos esquemáticos que representem esses princípios. É elaborado então o guia a partir desse conhecimento gerado pelos alunos, sendo compartilhado no grupo e testado em atividades de desenho (Figura 4).



Fig 4. Estudo de representação de luz e sombra pelo desenho  
Fonte: Adaptado de Zimmermann & Coutinho, 2018

Outros exemplos de atividades desenvolvidas a partir dessa abordagem são descritos em Zimmermann (2016) e em Zimmermann & Coutinho (2018; 2019). O objetivo desses exemplos é mostrar suas possibilidades e, a partir delas, inspirar a elaboração de novas propostas que estejam incorporadas ao processo projetual em diferentes formas e etapas, auxiliando alunos/as na integração de conteúdos e propiciando a professores/as alternativas no desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

## Contribuições

A reflexão sobre o ensino do desenho na formação em Design Gráfico sugere um vasto campo de pesquisas que permite a aproximação de áreas diversas. Questionamentos quanto à estrutura dos cursos e suas propostas indicam a necessidade de um diálogo permanente nas instituições, acompanhando as mudanças nas áreas de conhecimento, transformações em seus contextos e previsão de possíveis cenários. Pensar em cenários futuros em Design requer, necessariamente, pensar interdisciplinarmente.

Entende-se que a proposta aqui apresentada é apenas uma possibilidade entre outras sendo necessária sua avaliação dentro de cada contexto, adequando-se aos projetos pedagógicos de cada instituição. Esse estudo não pretende oferecer uma proposta a ser seguida, mas principalmente subsídios para provocar o debate na área que inclua a revisão dos propósitos do ensino do desenho na formação em design gráfico, as pesquisas contemporâneas em desenho, as relações interdisciplinares curriculares, a aproximação entre professores/as, pesquisadores/as, praticantes do desenho e instituições não apenas direcionadas ao design, mas nas demais áreas nas quais o design transita. Com esse objetivo foi produzida a série de filmes, *O desenho conectando conhecimentos*, com entrevistas de pesquisadores e educadores do Reino Unido, integrantes das instituições nesse estudo analisadas, e artistas, designers e praticantes do desenho. Os filmes, legendados em português, podem ser acessados online (*O DESENHO CONECTANDO CONHECIMENTOS*, 2018).

Por fim, esse estudo também indica a necessidade de pesquisas futuras, incluindo um levantamento de outros modelos ou experiências de ensino do desenho no Brasil e América Latina que desafiem os modelos clássicos, bem como estudos atualizados e aprofundados sobre a situação do ensino de desenho nas escolas brasileiras.

- 1 Anelise Zimmermann é professora efetiva no Curso de Design Gráfico da UDESC e ministra disciplinas de Desenho nessa instituição desde 2009.
- 2 Os nomes das instituições e cursos de países estrangeiros citados foram mantidos em sua língua nativa.
- 3 O ensino formal do desenho no Brasil tem sua origem na Escola de Ciências, Artes e Ofícios, criada em 1816, por D. João VI, seguindo modelos franceses de formação em artes aplicados à produção industrial (BARBOSA, 2015).
- 4 Os critérios de seleção das instituições são descritos em Zimmermann (2016). Os dados analisados foram coletados em 2015, podendo haver alterações posteriores.
- 5 A denominação Design Gráfico não é unanimidade entre os cursos, havendo variações.
- 6 Atualmente o *Centre for Drawing* funciona como rede de contato entre pesquisadores, sem o caráter de instituição.
- 7 O texto lido para a atividade foi A pesquisa em desenho: revisão de literatura (capítulo III da tese de doutorado de ZIMMERMANN, 2016), o qual apresenta um levantamento de estudos sobre definições, funções e taxonomias do desenho.

## Referências

- ADAMS, Eileen. **Professional practices**. Lancing: Power Drawing/The Campaign for Drawing, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. (2015). **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BETTS, Simon. **The bigger picture of drawing: a new curriculum, a new pedagogy**. In: KAN-CENTRE FOR DRAWING. **Centre for Drawing: a network**. London: UAL, (20--). Disponível em: <<https://thecentrefordrawingual.wordpress.com/>>. Acesso em: 7 jan. 2015.
- COUTINHO, Solange Galvão. **Design da informação para educação**. InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação, v. 3. n. 1, 2006, p. 49-60.
- COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre ensino de design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- FARTHING, Stephen. **The Bigger Picture of Drawing**. In: KANTROWITZ, A.; BREW, A.; FAVA, M. (Ed.). *Thinking through drawing: practice into knowledge*. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education. New York: Columbia University, 2011, p. 21-25.
- FARTHING, Stephen, CHORPENING, K.; WIGGINS, C. (Org.). **The good drawing**. London: CCW, 2012.
- HYMAN, Timothy. *Why draw from observation?* In: **Royal Drawing School: the drawing year**, Brochure. London: Royal Drawing School, (20--).
- IAVELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. Coleção como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

- O desenho conectando conhecimentos.** Anelise Zimmermann. Londres/Florianópolis, Editora UDESC. 1 DVD (20 min), MP4, color. Português/Inglês, 2018. Disponível em: <www.pesquisaemdesenho.com>.
- ROYAL DRAWING SCHOOL. **Brochure 2015-2016.** London: Royal Drawing School, 2015.
- THE BIG DRAW. 2020. Disponível em: <http://www.thebigdraw.org/>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- THE CAMPAIGN FOR DRAWING. 200-. Disponível em: <http://www.campaignfordrawing.org>. Acesso em: 8 jun. 2014.
- TROWITZ, A.; BREW, A.; FAVA, M. (Ed.). *Thinking through drawing: practice into knowledge. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education.* New York: Columbia University, 2011, p. 27-33.
- UAL. **Drawing qualification.** London: UAL, 200-. Disponível em: <http://www.arts.ac.uk/about-ual/awarding-body/qualifications/drawing/>. Acesso em: 8 jan. 2016.
- UAL. **Olympics drawn:** London 2012. London: UAL, 2014. Disponível em: <http://www.arts.ac.uk/wimbledon/about/wimbledon-space/past-exhibitions/olympics-drawn-london-2012/>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- UAL. **CCW prospectus 2015-2016.** London: UAL, 2015.
- UAL. **Wimbledon College of Arts: MA Drawing,** 2016. Disponível em: <http://www.arts.ac.uk/wimbledon/courses/postgraduate/ma-drawing/>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- UEMG. **Matriz curricular:** Design Gráfico. Belo Horizonte: Escola de Design, 2015. Disponível em: <http://www.ed.uemg.br/cursos/graduacao/design-grafico>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- UFG. **Design Gráfico.** Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2013. Disponível em: <https://www.fav.ufg.br/p/7982-design-grafico>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- UFPR. **Grade curricular:** Design Gráfico. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/coordesign/grade-curricular-grafico/>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- UFRGS. **Design Visual: grade curricular.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\_curso=524>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- UFRJ. **Cursos/disciplinas: Comunicação Visual Design.** Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes, 2008. Disponível em: <http://www.eba.ufrj.br/index.php/graduacao/cursos>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- UFSM. **Ementário Desenho Industrial:** Programação Visual. Santa Maria: UFSM, 2005. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- ZIMMERMANN, Anelise. *O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar.* Tese Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.
- ZIMMERMANN, Anelise. **O ensino e a prática do desenho na formação em Design Gráfico.** Pesquisa. Imagens coletadas em aula. UDESC: Florianópolis, 2017.
- ZIMMERMANN, Anelise; COUTINHO, Solange Galvão. **Teaching drawing based on the design process: exploring creativity.** The Fifth International Conference on Design Creativity (ICDC2018), Bath, 2018, p. 306-313.
- ZIMMERMANN, Anelise; COUTINHO, Solange Galvão. **Uma proposta de ensino de desenho em design gráfico a partir de uma abordagem projetual de sistemas de wayfinding.** In: Anais do CIDI 2019 - 9º Congresso Internacional de Design da Informação. São Paulo: Blucher, 2019, p. 982-990.

Recebido: 15 de fevereiro de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Maria Beatriz Saraiva Dinelli, Luís Cláudio Portugal do Nascimento \*

# Análise gráfica de resultados de projetos desenvolvidos por alunos em um curso técnico de design gráfico em São Paulo



Maria Beatriz Saraiva Dinelli é designer gráfica formada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), com especialização em design gráfico pelo Istituto Lorenzo de' Medici, Florença, Itália. Mestranda em design pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), com pesquisa voltada para o ensino de design gráfico em escolas técnicas de São Paulo.

<beatrizdinelli@gmail.com>

ORCID: 0000-0003-4370-1475

**Resumo** Este estudo objetivou compreender como projetos escolares de alunos de um curso técnico de design gráfico, em São Paulo, em 2015, poderiam refletir elementos da cultura visual dos discentes. Por meio de pesquisa qualitativa, pretendeu-se mapear componentes de linguagem visual em resultados de projetos de embalagens no Curso Técnico em Comunicação Visual, no Senac-SP, buscando identificar e analisar os elementos da cultura visual expressa nos trabalhos. Para isto, procurou-se sistematizar o corpus, analisar observações de campo, além de elaborar uma matriz de análise gráfica e paramétrica. Nos projetos, percebeu-se exploração relativamente restrita da gama de recursos expressivos do design, com adoção de padrões visuais, em geral, bastante convencionais. Em termos semânticos, parte significativa das composições evocava descontração e informalidade, refletindo experiências pessoais dos alunos. Resultados de tais exercícios parecem, então, espelhar preferências estéticas, repertórios e valores dos discentes, caracterizando, assim, ainda que apenas em parte, a memória gráfica do Curso Técnico em Comunicação Visual, no Senac-SP, em 2015, e a cultura visual idiossincrática daquela geração de alunos, naquele contexto específico.

**Palavras chave** Pedagogia de design para jovens, ensino técnico de design, ensino de comunicação visual, memória gráfica, cultura visual.

Luís Cláudio Portugal do Nascimento graduou-se em desenho industrial e comunicação visual na Esdi, Escola Superior de Desenho Industrial, unidade da Uerj, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1983. Obteve a “Attestation d’Étude Approfondie”, correspondente ao mestrado profissional brasileiro, na área de concepção de produtos novos, na Ensam, École Nationale Supérieure d’Arts et Métiers, em Paris, em 1987. Doutorou-se em educação de artes, com pesquisa direcionada para o ensino do design, na New York University, em 1997. Possui experiência no magistério de design gráfico e design de produto, com ênfase em projeto, metodologia de projeto, metodologia de pesquisa, inovação tecnológica, história, teoria, crítica e ética do design. Atuou na Universidade de Brasília, Esdi-Uerj, Puc-Rio e Unicamp. Atualmente, é professor e pesquisador da Fau-usp, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

<claudioportugal@usp.br>

ORCID: 0000-0003-4586-1747

### Graphic analysis of results of projects developed by students in a graphic design technical course in São Paulo

**Abstract** *This study aimed to understand how students’ school projects in a graphic design technical course in São Paulo in 2015 could reflect elements of the students’ visual repertoire. Through qualitative research, visual language components were mapped in the results of packaging projects in the Technical Course in Visual Communication at Senac-SP, seeking to identify and analyze visual culture aspects expressed in the projects. To this end, the corpus was systematized and field observations analyzed, in addition to creating graphic and parametric analysis matrices. A relatively timid exploration of the full range of expressive design resources was noted, such as adoption of quite conventional visual patterns. In semantic terms, a significant portion of the compositions evoked informality, reflecting the students’ personal experiences. Results of such exercises seem, then, to mirror students’ aesthetic preferences, repertoires and values, thus characterizing, even if only in part, the graphic memory of the Technical Course in Visual Communication at Senac-SP in 2015 and the idiosyncratic visual culture of that generation of students in that specific context.*

**Keywords** *Design pedagogy for young people, technical design education, teaching visual communication, graphic memory, visual culture.*

### Análisis gráfico de resultados de proyectos desarrollados por alumnos en un curso técnico de diseño gráfico en São Paulo

**Resumen** *El objetivo de la investigación fue comprender cómo los proyectos escolares de alumnos de un curso técnico de diseño gráfico, en São Paulo, durante el 2015, podrían reflejar elementos de la cultura visual de los estudiantes. Por medio de un estudio cualitativo, se pretendió mapear los componentes de lenguaje visual en los resultados de proyectos sobre envases desarrollados en el Curso Técnico en Comunicación Visual, del Senac-SP, buscando identificar y analizar los elementos de la cultura visual expresada en los trabajos. Para ello se buscó sistematizar el corpus y analizar observaciones de campo, además de elaborar una matriz de análisis gráfico y paramétrico. En los proyectos, se percibió un uso relativamente restringido de la gama de recursos expresivos del diseño, con la adopción de patrones visuales, en general, bastante convencionales. En términos semánticos, parte significativa de las composiciones aludía relajación e informalidad, reflejando experiencias personales de los alumnos. Los resultados de estos ejercicios parecen reflejar las preferencias estéticas, los repertorios y los valores de los estudiantes, caracterizando así, aunque sólo en parte, la memoria gráfica del Curso Técnico en Comunicación Visual, del Senac-SP, durante el 2015; y la cultura visual idiosincrática de esta generación de alumnos, en ese contexto específico.*

**Palabras clave** *Pedagogía de diseño para jóvenes, enseñanza técnica de diseño, enseñanza de comunicación visual, memoria gráfica, cultura visual.*

## Introdução

Todo redesign indica que certas decisões de projeto, buscando aperfeiçoar aspectos considerados inadequadamente resolvidos em determinado produto já existente foram tomadas. As possibilidades são inúmeras, porém, a estética pura e simples não deve ser parâmetro que norteie seu desenvolvimento. No caso de embalagens, segundo Mestriner (2007), o design precisa transmitir informação básica do que estaria sendo oferecido e ressaltar os atributos complementares do produto, agregando valor a ele. Fatores sociais e culturais de quem e para quem se projeta também influenciam tais resoluções.

Este estudo objetivou ponderar como o projeto gráfico de exercícios refletem uma cultura visual dos alunos sobre design de embalagens no âmbito de um curso técnico de design gráfico para jovens. Assim, por meio de pesquisa qualitativa, pretendeu-se identificar os elementos de linguagem visual em resultados de exercícios práticos de projeto de comunicação visual e inferir sobre a cultura visual expressa nesse conjunto de trabalhos. O corpus para análise foi constituído pelos projetos finais de alunos (representados em pranchas de visualização e arquivos visuais digitais) e pelos relatórios de pesquisa. Esses exercícios fizeram parte da disciplina de design de embalagem denominada Programação Visual de Design Promocional e Marketing Direto, do Curso Técnico em Comunicação Visual, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de São Paulo, em 2015, buscando-se, assim, caracterizar-se a memória gráfica deste Curso.

Para isto, este estudo se valeu de variados procedimentos, tais como: organizar as peças no conjunto do corpus, analisar os relatórios de estudos de campo procurando identificar o que cada um destacou como importante nas embalagens da categoria do produto escolhido, elaborar uma matriz, por meio da técnica da análise paramétrica (que permitisse visualizar os padrões gerais, as recorrências para posterior análise comparativa), elaborar descrições sistemáticas e análises críticas dessa produção.

Como suporte teórico, foram considerados estudos de Twyman (1979) em linguagem gráfica, Villas-Boas (2009) em análise gráfica, principalmente na diagramação estrutural, Gomes Filho (2009) em elementos de composição visual, Goldsmith (1980) na análise das imagens do ponto de vista da sintática e semântica, Negrão e Camargo (2008) em linguagem das cores, linguagem tipográfica e leitura visual, Aragão (2011) em aspectos de singularidade e universalidade em diferentes composições visuais dadas, Silva e Farias (2005) em tipografia, Meneses (2003) em visualidade, cultura visual e no papel de diferentes grupos de indivíduos (tais como alunos) no conjunto da sociedade maior e Queluz (2008) em questões de design e identidade.

## Curso técnico de design gráfico no Senac São Paulo

O mercado da comunicação visual torna-se cada vez mais competitivo em vista das grandes transformações advindas dos sistemas e processos digitais de pré-impressão, impressão e pós-impressão. Todos os setores responsáveis pelo planejamento, produção e reprodução de imagens sobre suportes físicos foram afetados pelas mudanças das novas tecnologias. Para desenvolver essas novas competências, o profissional que atua nos vários setores de produção de impressos necessita de uma formação técnica polivalente, destinada, principalmente, aos cinco setores de atuação, denominados: editorial, institucional, publicitário, promocional e marketing direto (SENAC, 2010).

O curso técnico de design gráfico ofertado no Senac São Paulo, denominado Técnico em Comunicação Visual, no ano de 2015 era estruturado em cinco módulos: Programação Visual Gráfica, Programação Visual de Design Institucional, Programação Visual de Design Editorial e Publicitário, Programação Visual de Design Promocional e Marketing Direto e Gestão Empreendedora para Comunicação, Arte e Design. As situações de aprendizagem, então previstas para cada módulo, tinham como eixo condutor um projeto que considerava contextos similares àqueles encontrados nas condições reais de trabalho, estimulando a participação ativa dos alunos na busca de soluções para os desafios.

Em 2015, havia encontros cinco vezes por semana, com quatro horas diárias. O perfil dos estudantes era o de jovens, entre 16 e 22 anos, cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio da rede pública de São Paulo ou que o haviam finalizado há menos de cinco anos. A maior parte residia com os pais na periferia de São Paulo e seus gastos eram financiados pela família.

### Proposta de reprojeto de design de embalagem

A disciplina “Programação Visual de Design Promocional e de Marketing Direto”, correspondente ao quarto módulo do Curso, por demandar conhecimentos e habilidades mais avançadas de design gráfico, foi realizada no último período da grade curricular, com duração de 190 horas. Essa disciplina foi dividida em duas fases: a primeira visava à construção de conhecimento básico do design de embalagem para o desenvolvimento de competências, alternando aulas teóricas e exercícios práticos, que subsidiaria a elaboração do projeto final, na segunda fase.

Aspectos teóricos abordaram componentes históricos, tipos de embalagem, conceitos compositivos, linguagem das formas e das cores, além de metodologia de projeto de design de embalagem. Desde o princípio, foi proposto aos alunos coletar embalagens para compor um repertório de alternativas existentes, posteriormente usadas para análises gráficas e de

processos de impressão. Além disso, pesquisaram, na internet, leis e normas que incidiam sobre rótulos de embalagens alimentícias e de higiene pessoal. Executaram planificações, desenhos de faca de corte de cartonados e representações tridimensionais de diversas embalagens em aplicativos de desenho vetorial e de manipulação de imagens.

Com base nessas atividades, passou-se à fase de desenvolvimento do projeto, elaborado individualmente, cuja proposta era o redesign de uma embalagem de papel cartonado de produtos comercializados em supermercados (de mercearia, bebida, higiene pessoal ou limpeza), apresentando layouts e arte da faca de corte, bem como produção de peças gráficas para promoção do produto no ponto de venda. Para isso, o projeto foi dividido em quatro etapas: Planejamento, Forma, Entrega e Apresentação. A etapa “Planejamento” compreendia definir o problema do produto e peças para ponto de venda, pesquisar a concorrência do produto nos supermercados, analisar características gráficas do projeto da embalagem, elaborar documento de texto com justificativas, conceito, formato, identidade visual, paleta de cores e tipografia das peças. Na etapa “Forma”, deveriam produzir layouts e artes finais dos elementos visuais da embalagem e das peças promocionais, com formato compatível para impressão gráfica, seguida das etapas “Entrega” e “Apresentação”.

As soluções adotadas na organização dos elementos visuais

Ao final da disciplina foram apresentados 20 projetos de embalagens, são eles: Casino, chocolate; Fibra mais, cereal integral; Leite condensado Mococa; Bon o bon, bombons sortidos; Ariel, sabão em pó; Sorriso, gel dental; Purity, néctar de fruta; Tirol, leite; Toddynho, achocolatado; chá Doce carinho, Dr Oetker; Native, café orgânico; Lowçugar plus, multidoçante; Cor & Tom, coloração creme; Coco do Vale, água de coco; Harpic power plus, limpador sanitário; Bolo de chocolate Dr Oetker; Molho com atum sabor tomate, Gomes da Costa; Bananada cremosa, Flormel; 3 corações, filtro de papel; Hydrata, sabonete cremoso.

Para proceder à análise gráfica dos resultados de reprojeto de embalagens, tomou-se como base a distinção de Villas-Boas (2009) dos elementos formais em aqueles de ordem estética e aqueles de ordem técnica: o termo “estética” correspondendo ao que realmente é visto na face frontal da embalagem e “técnica” referente ao que não é visto, mas que se encontra por trás da organização do layout. Os elementos estético-formais foram subdivididos em componentes textuais (tipografia do produto, tipografia da designação do tipo de produto e tipografia das demais informações) e componentes não textuais (imagem principal, posição da imagem, cor da imagem, elementos abstratos e cor dos elementos). Os elementos técnico-formais, por sua vez, foram subdivididos em princípios projetuais (har-

monia, síntese, balanceamento e movimento) e dispositivos de composição (estrutura, centramento e eixo). Para Twyman (1982), a linguagem visual é dividida em não gráfica e gráfica. A gráfica, por seu turno, está subdividida em pictórica, esquemática (correspondendo aos componentes não textuais de Villas-Boas) e verbal (equivalendo aos componentes textuais).

As faces frontais das embalagens apresentam, como já mencionado, três componentes textuais principais: logotipo do produto, logotipo da designação do tipo de produto e tipografia das demais informações textuais. O logotipo do produto é o componente textual com maior destaque, tanto em relação às suas características visuais quanto à sua dimensão. Cerca de metade dos trabalhos apresenta logotipos em tipografias sem serifa (Figura 1), sendo cinco sem serifa “orgânico” (*Native café orgânico*, *Lowçucar plus multiadoçante*, *Cor&tom*, *Bon o bon* e *Ariel*), duas sem serifa “emulativa” (*Sorriso e Purity*), uma sem serifa “lineal neo-grotesca” (*Leite condensado Mococa*) e uma sem serifa “geométrica” (*Fibra mais*) (SILVA; FARIAS, 2005). Número considerável de logotipos em tipografia “fantasia” também foi identificado (*Coco do Vale*, *Bananada cremosa*, *Leite Tirol*, *Toddyinho*, *Harpic* e *Chá doce carinho*) (Figura 2). Em geral, os logotipos se apresentam com tipografia em negrito, em caixa alta ou caixa alta e baixa, posicionados na totalidade na parte superior da face frontal da embalagem, e parte significativa centralizada na largura.

Em relação ao logotipo da designação do tipo do produto, a maior parte optou por tipografias sem serifa, sendo cinco “lineal neo-grotesca”, cinco “lineal geométrica”, três “humanista”, uma “curvi-linear”, e dois “orgânico”. Apenas duas “escritural” e uma “fantasia”. Tais logotipos se apresentam com tipografia em negrito ou regular, em caixa alta ou caixa alta e baixa.



Fig 1. Tipografias sem serifa do logotipo do produto

Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

As demais informações textuais (tais como: diferencial do produto, peso e quantidade) aparecem majoritariamente numa tipografia sem serifa, “lineal neo-grotesca”, em peso regular, escritas em caixa-alta ou caixa-alta e baixa, posicionadas na parte inferior da face frontal. A indicação da quantidade, em muitos casos, mostra-se destacada, em corpo maior.

A totalidade das embalagens, em sua face frontal, apresenta um elemento pictórico principal ou uma imagem composta por vários elementos, compondo uma cena, que, semanticamente, numa relação de literalidade, relaciona-se com o logotipo do produto: por exemplo, a embalagem de *Bon o bon* é composta visualmente com imagens de bombons. Da mesma forma em *Native café orgânico*, *Coco do vale*, *Bolo chocolate Dr Oetker*, *Filtro de papel 3 corações* (Figura 3). Raras são as incidências de relações metafóricas, como em “Doce carinho”, representado por desenhos de “bichinhos fofinhos”. Esses paralelos com texto, conforme Goldsmith (1979), seriam propostos como o fator que promoveria verbalização do processo de tradução.

Fig 2. Tipografias “Fantasia” do logotipo do produto | Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

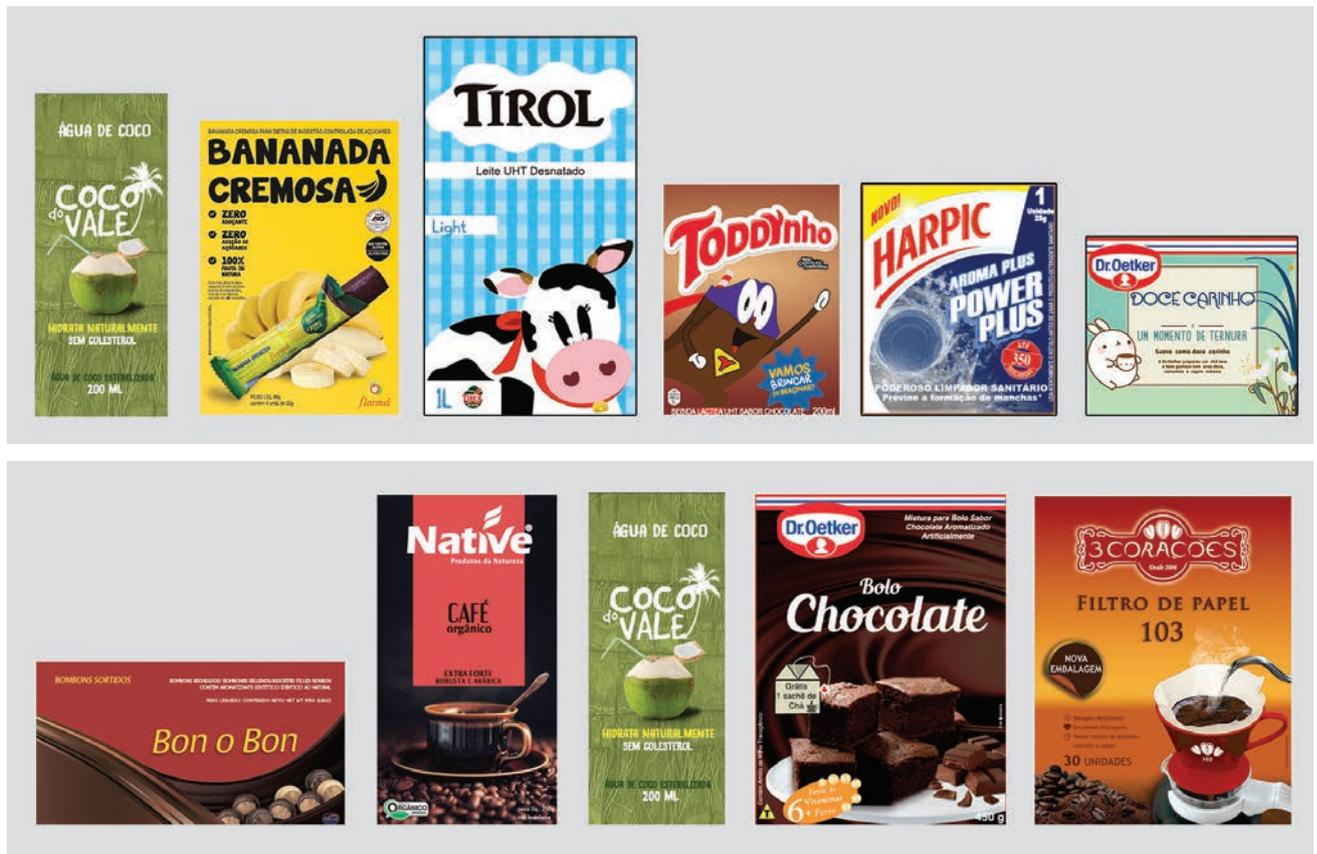


Fig 3. Tipografias sem serifa do logotipo do produto

Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

A grande maioria dos elementos pictóricos principais são imagens fotográficas, sendo que todas as embalagens que se utilizaram de desenhos vetoriais eram representações figurativas – três de personagens, direcionadas ao público infantil, como em *Toddyinho*, *Chá doce carinho* e *Leite Tirol*. (Figura 4). A unidade semântica é percebida na totalidade das imagens fotográficas por meio da clara e imediata identificação representacional, porém, tal clareza de reconhecimento não é evidenciada nos desenhos vetoriais de personagens.



Fig 4. Imagens vetoriais de personagens direcionadas ao público infantil  
Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

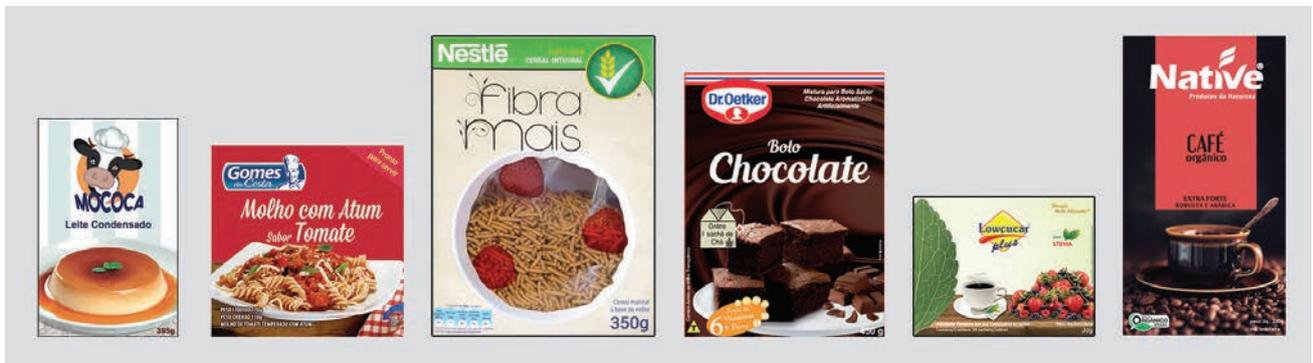


Fig 5. Representação de alimentos em pratos ou xícaras| Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

Em geral, as imagens apresentam boa unidade sintática. Algumas representações são mais simples, como em *Café orgânico Native*, *Molho de atum sabor tomate*, *Fibra mais*, *Putity néctar de fruta*, *Coco do vale* e *Leite condensado Mococa*. Já outras são composições mais elaboradas, como: *Chocolate Casino*, *Bon o bon*, *Lowsugar multiadoçante*, *Bananada cremosa* e *Filtro de papel 3 corações*.

Os elementos pictóricos relacionados aos alimentos são, em geral, representados por inteiro, em pratos (*Leite condensado Mococa*, *Molho com atum sabor tomate*, *Fibra mais* e *Bolo chocolate Dr Oetker*) ou em xícaras (*Lowçugar plus multiadoçante* e *Native café orgânico*) (Figura 5). A maior parte das embalagens apresenta a imagem principal centralizada na porção inferior da diagramação.

Quanto aos elementos abstratos, o *splash*, aparece em formatos diversificados em metade dos projetos, proporcionando, segundo Mestriner (2007), vida e vibração à embalagem, destacando os atributos principais do produto e seu apelo de vendas, como, por exemplo, em *Cor&Tom*, *Filtro de papel 3 corações*, *Coco do vale*, *Bolo de chocolate*, *Fibra mais*, *Harpic*, *Ariel*, *Toddynho*, *Molho com atum sabor tomate* e *Bananada cremosa* (Figura 6). Os demais elementos identificados foram: retângulos – usados como elemento integrador entre logotipo e imagem (*Chocolate Casino* e *Café orgânico Native*), faixa em formato orgânico – que promoveu ritmo e continuidade entre todos os planos em *Cor&Tom* e faixa em formato de “S” – em *Sorriso*, como divisor de áreas.

Boa parte das imagens apresenta cores saturadas, mas também cores frias, como os azuis e verdes. A incidência de cores saturadas é maior nos demais elementos, aí inclusos os logotipos, formas geométricas, *splashes*, fundos chapados ou *dégradé*.

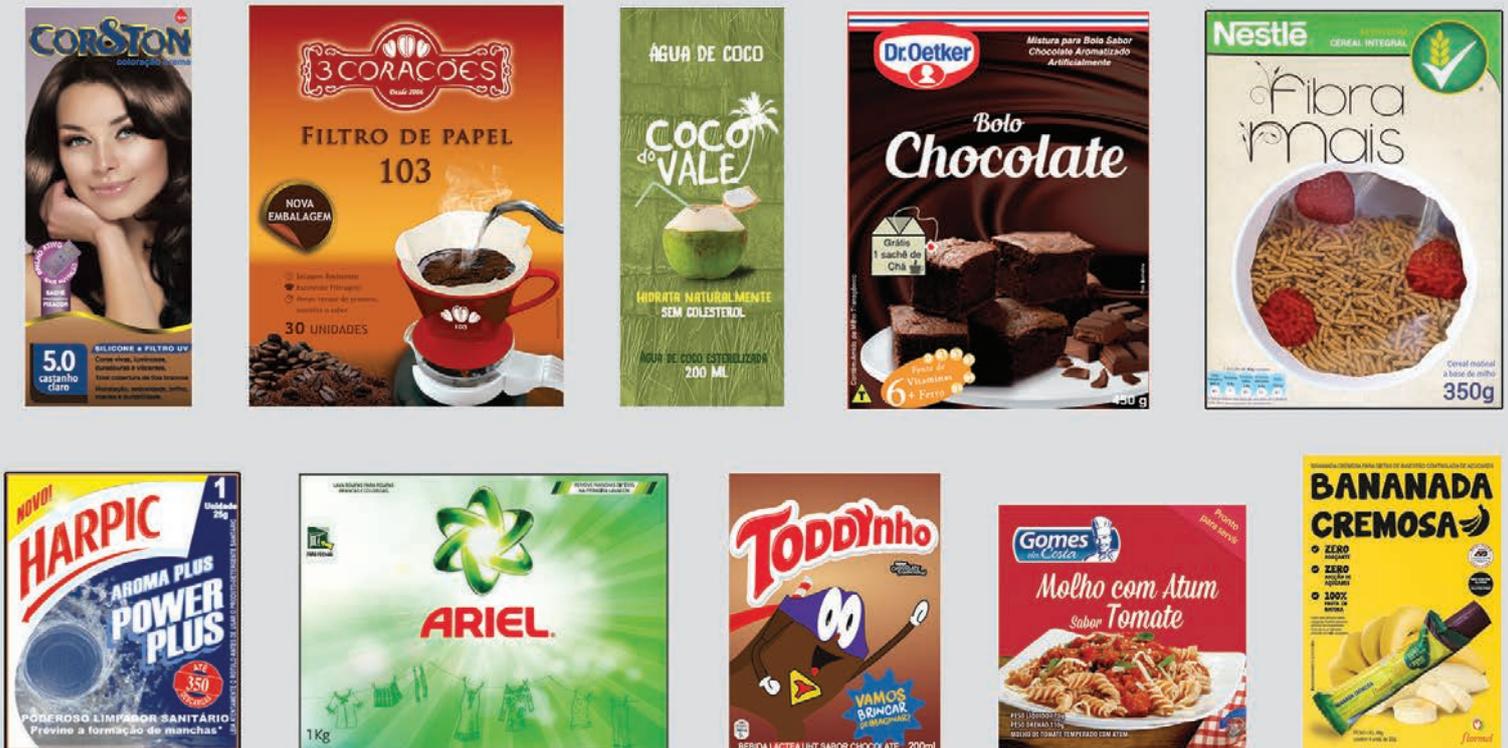


Fig 6. Ênfase com *splashes*

Fonte: Acervo de Maria Beatriz S.

Dinelli, 2018

Com respeito dos dispositivos de composição, a “estrutura” da face frontal das embalagens, de modo geral, apresenta malha gráfica não explícita, com os elementos distribuídos em seu eixo central e logotipo do produto no centro ótico da diagramação.

Quanto aos princípios projetuais, segundo Villas-Boas (2009) e Gomes Filho (2009), a “harmonia” é conferida pela lógica na organização coerente de todos seus elementos, possibilitando uma leitura simples e clara. Na maior parte dos casos, percebe-se harmonia por ordem na relação entre imagem principal, logotipos e cores utilizadas.

Sendo projeto de embalagem – que requer leitura rápida – a informação deve ser transmitida com um mínimo de elementos visuais. Deste modo, o princípio da “síntese” é notado por meio da disposição dos elementos básicos, em geral, na seguinte ordem, de cima para baixo: logotipo, texto, imagem ou logotipo, imagem e texto.

Já o “balanceamento”, segundo Villas-Boas (2007), corresponde à organização dos elementos visuais na superfície de modo objetivo (equilíbrio simétrico) ou subjetivo, pela percepção de seus “pesos” (equilíbrio assimétrico). Boa parte das embalagens apresenta equilíbrio axial simétrico (Figura 7). Negrão e Camargo (2008) acrescentam o equilíbrio oculto, no qual não se percebem eixos explícitos, mas um centro gravitacional implícito (*Bon o bon* e *Sorriso*) e o equilíbrio radial, cuja atração é determinada pela rotação de um ponto no espaço e sua expansão no campo visual em forma radial e progressiva, por exemplo, em *Toddyinho* e *Harpic* (Figura 8). Assim, o princípio do “movimento”, fortemente relacionado ao eixo compositivo adotado, é especialmente percebido em embalagens com predomínio de composições em equilíbrio radial.

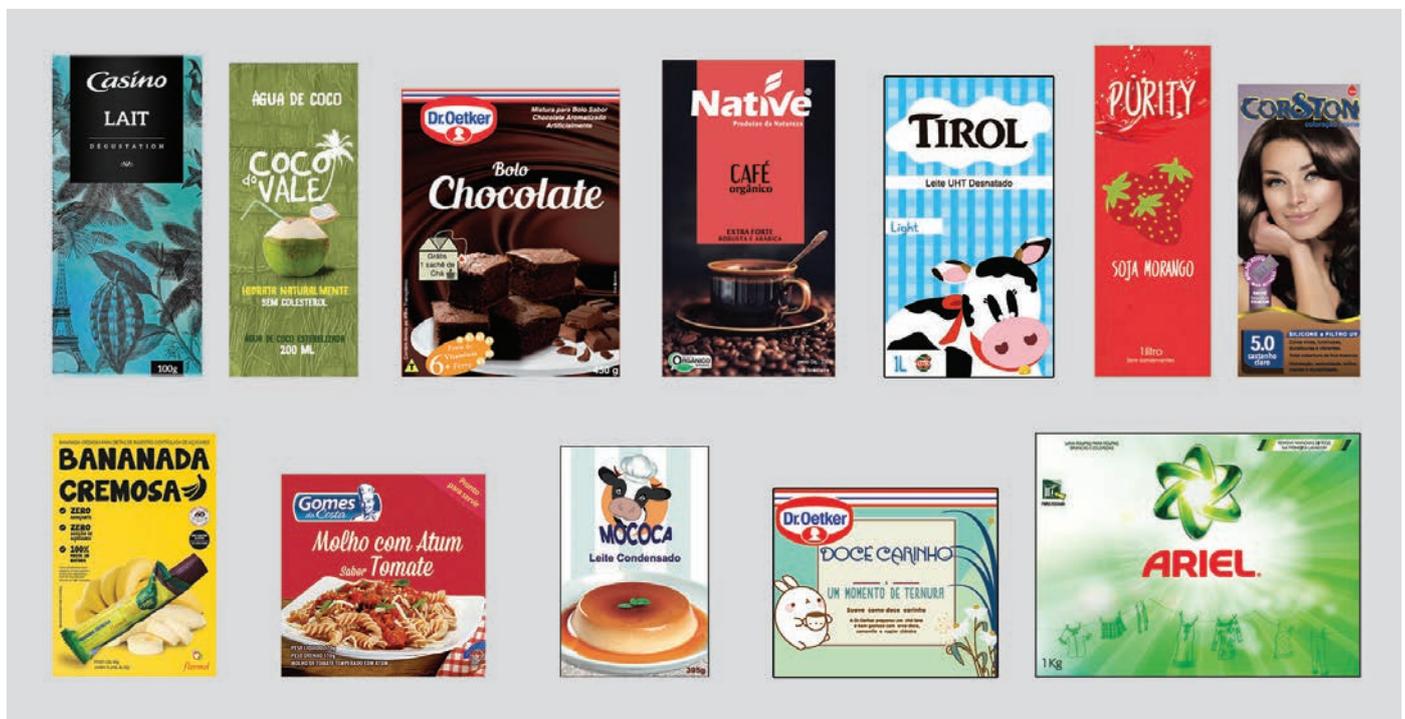


Fig 7. Composições em equilíbrio visual simétrico

Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

Para apoiar a leitura visual da face frontal das embalagens, adotaram-se as leis da Gestalt e as categorias conceituais. O princípio da “unificação” da forma é notado em boa parte das composições, uma vez que a maioria apresenta equilíbrio visual simétrico e harmonia por coerência (do estilo formal entre tipografia, imagens e cores). Em referência às categorias conceituais, a “exageração dimensional” e/ou “de peso” é evidenciada no logotipo do produto, na imagem principal ou em ambos. A “ênfase” igualmente é percebida por meio do contraste tonal cromático em grande parte das composições, sobretudo na relação do logotipo do produto e fundo, seja liso ou fotográfico.

O “ruído visual”, isto é, interferência na harmonia ou no equilíbrio visual do conjunto, é observado em algumas embalagens, por exemplo, no posicionamento do texto do *splash* em sentido diagonal em *Molho de atum sabor tomate* e, também, na ilustração do modo de fechamento, posicionado na face frontal, em *Ariel*. De modo semelhante, a “exageração” na quantidade de *splashes* em *Bolo chocolate Dr Oetker* contribuiu para desarmonia do conjunto. Já o ruído visual positivo é notado em *Cor&Tom* por meio de seu *splash*, que cria um ponto de interesse para um sachê no interior da embalagem (Figura 9). De modo geral, a organização visual das faces frontais das embalagens apresenta boa ou alta pregnância pela organização formal, simples, harmoniosa e por proporcionar facilidade de leitura visual.

Fig 8. Composições em equilíbrio assimétrico (as da esquerda) e radial (as da direita) | Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018



Fig 9. Ruído visual negativo (as três embalagens à esquerda) e ruído visual positivo (embalagem à direita) | Fonte: Acervo de Maria Beatriz S. Dinelli, 2018

## Resultados

Dos 20 projetos de alunos considerados nesta pesquisa, notou-se relativamente restrita exploração da gama de recursos expressivos do design, além de preferência por composições mais simples, diretas, centralizadas e estáticas, com baixa densidade de informações, compostas por logotipo, imagem e texto. Poucos projetos, por exemplo, tiraram partido da tridimensionalidade da embalagem, como volume no espaço dotado de várias faces articuláveis entre si.

Número significativo de alunos não optou pelo redesenho do logotipo da empresa, provavelmente por julgar que eventuais alterações na identidade visual das marcas seria extensível a toda sua gama de produtos. Por outro lado, a maioria dos projetos incluiu o redesenho do logotipo do produto. Porém, a composição do logotipo (na horizontal, vertical ou em sentido radial) foi preservada em expressivo número de casos, com exceção de *Coco do vale*, *Fibra mais* e *Purity néctar de fruta*, categorias estas que privilegiam logotipos na diagonal ou em sentido radial. Não por acaso, a variação mais significativa em termos de “movimento” ocorreu nestas três embalagens: de composições tradicionalmente dinâmicas para estáticas. Parece que os alunos não se aperceberam, possivelmente pela pouca experiência, de que o equilíbrio não requer necessariamente simetria, uma vez que composições assimétricas podem ser harmônicas.

Metade dos logotipos dos produtos acompanhou as tipografias da categoria do produto e do mercado e a grande maioria manteve o destaque com tipos em negrito. A tipografia das demais informações seguiu a categoria do produto e do mercado – tipo simples, sem serifa, lineal neo-grotesca, em negrito ou regular, em caixa alta ou em caixa alta e baixa, em corpo reduzido, possivelmente visando maior ênfase a informações consideradas mais importantes, como no logotipo do produto e no logotipo do tipo de produto.

Todas as imagens empregadas nos projetos foram alteradas, com predomínio de reproduções fotográficas de composições clássicas, em termos de representação, cores e composição, sugerindo propensão a retratar a realidade de modo verossímil, com mínimo de ambiguidade acrescida, eventualmente, de aspectos de plasticidade e empatia suscitados pelo realismo da linguagem fotográfica em imagens agradáveis e convidativas. Além disso, imagens mais elaboradas requerem um repertório maior. De modo geral, as representações e cores das imagens seguiram a categoria do produto e do mercado, bem como as cores dos demais elementos, inclusive logotipos e fundos.

Número significativo dos projetos baseou-se em diagramação centralizada. Poucos apresentaram acentuada assimetria. A maior parte dos alunos adotou padrões relativamente convencionais, não havendo trabalhos que ousassem propor composições visuais desestruturadas em relação ao então praticado profissionalmente.

## Considerações finais

A preferência por composições mais estáticas parece sugerir que esses jovens, ainda em formação, tanto emocional quanto em termos de habilidades e competências, optaram por estratégias de resoluções de problemas de design mais ágeis e tecnicamente mais fáceis, que os mantivessem em suas “zonas de conforto”.

Quanto a aspectos semânticos, que, de acordo com Goldsmith (1980) implicam interpretação e podem depender de fatores culturais, sociais e, mesmo, desenvolvimentais, a maioria das composições não evoca seriedade, refinamento, algo clássico, mas descontração, informalidade, popular, parecendo refletir o modo de vida de uma geração que frequenta supermercados, *shoppings*, “baladas”, ambientes que, normalmente, não fomentam práticas analíticas. Além disto, possivelmente pela idade reduzida e, talvez, pouca oportunidade, estes projetos, em geral, não denotavam apuro formal. Tais aspectos sugerem eventual tendência, ainda a ser confirmada por estudos complementares sobre este mesmo tema, já que, como especula Queluz (2008) a reflexão das experiências de vida possibilitaria compreender aspectos da cultura material e do consumo, além de perceber processos de construção de identidades.

Revelou-se também importante, segundo Meneses (2003), considerar as fontes visuais, além de como documentos, também como componentes da diversidade do próprio jogo social, já que resultados do exercício de redesign de embalagens em que este estudo se baseou refletem preferências estéticas, repertórios e valores de alunos do Curso Técnico em Comunicação Visual do Senac-SP, em 2015. Constitui-se, deste modo, em parte da memória gráfica do Curso, caracterizando, em alguma medida, a cultura visual local e idiossincrática daquela geração de alunos, naquele contexto específico. Espera-se, quanto a isto, haver contribuído para registro da história do ensino de design gráfico em cursos técnicos de São Paulo e, de modo menos direto, também no país.

## Referências

- ARAGÃO, Isabella. O plural e o singular nas composições visuais dos rótulos de bebida. In: CAMPELLO, Silvio & ARAGÃO, Isabella (eds.) **Imagens comerciais de Pernambuco: ensaios sobre os efêmeros da Guaianases**, p. 93-113. Recife: Néctar, 2011.
- GOLDSMITH, E. Comprehensibility of illustration: an analytical model. In: **Information Design Journal**, v. 1, n. 3 p. 204-213, 1980. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/133830612/Evelyn-Goldsmith-Comprehensibility-of-Illustration>. Acesso em: 3 set. 2018.
- GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. 9.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- MENESES, Ulpiano B. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf>. Acesso em: out. 2018.
- MESTRINER, Fabio. **Design de embalagem: curso básico**. 2.ed. São Paulo: Pearson Makron Brooks, 2007.
- NEGRÃO, Celso; CAMARGO, Eleida. **Design de embalagem: do marketing à produção**. São Paulo: Novatec, 2008.
- QUELUZ, Marilda Lopes Pinheiro (Org.). Questões pontuais sobre design e Identidade. In: **Design & Identidade**, v.2, p. 13-32 Curitiba: Editora Peregrina, 2008.
- SENAC. **Plano de curso**. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/downloads/ComVis>. Acesso em: mai. 2018.
- SILVA, Fabio Luiz Carneiro Mourilhe; FARIAS, Priscila Lena. 2005. Um panorama das classificações tipográficas. In: **Estudos em Design**, v. 11, nº 2, p. 67-81. Disponível em: [http://www.arcomodular.com.br/portugues/uploads/File/SILVA\\_FARIAS-PanoramaClassif.pdf](http://www.arcomodular.com.br/portugues/uploads/File/SILVA_FARIAS-PanoramaClassif.pdf). Acesso em: set. 2018.
- TWYMAN, Michael. A schema for the study of graphic language. In: KOLERS, Paul; WROLSTAD, Merald & BOUMA, Herman (Eds.). **Processing of visible language**. New York: Plenum Press, v.1, p. 117-150, 1979.
- VILLAS-BOAS, André. Sobre análise gráfica, ou algumas estratégias didáticas para a difusão de um design crítico. In: **Arcos Design 5**, p. 2-17, 2009. [https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4616123/mod\\_resource/content/1/VILLAS-BOAS%202009%20an%C3%A1lise%20grafica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4616123/mod_resource/content/1/VILLAS-BOAS%202009%20an%C3%A1lise%20grafica.pdf). Acesso em: ago. 2018.

Recebido: 15 de março de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Claudia Alquezar Facca, Ana Mae Barbosa, Jorge Lino Alves \*

# Relações educacionais entre o Design e a Engenharia: um panorama nacional e internacional



**Claudia Alquezar Facca** é Mestre e Doutora em Design pela Universidade Anhembi Morumbi; Especialista em Didática do Ensino Superior e em Comunicação e Artes pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Bacharel em Desenho Industrial com habilitação em Projeto de Produto pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; docente nos Cursos de Design e Engenharia e Coordenadora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Design do Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia.  
<claudiafacca01@gmail.com>  
ORCID: 0000-0003-0113-5516

**Resumo** Este artigo sintetiza uma parte da tese de doutorado intitulada “A contribuição do pensamento do Design na formação do Engenheiro: o espaço do Fab Lab como experiência transversal” e apresenta como objeto de estudo uma análise comparativa referente à inserção do ensino de Design nos cursos superiores de Engenharia, em um panorama nacional (no Brasil) e internacional (em outros países). Foi realizada uma investigação exploratória e descritiva dividida em duas etapas. Primeiramente foi feito um levantamento de como o Design está sendo inserido nos cursos de graduação em Engenharia e depois, foi pesquisado como o Design e a Engenharia estão convivendo em cursos integrados; nos dois casos estão sendo considerados os panoramas nacionais e internacionais. A pesquisa teve uma função importante para a visualização da situação atual da educação em Engenharia e foi fundamental para se perceber a lacuna existente e quantas oportunidades e espaços ainda existem para serem explorados.

**Palavras chave** Design, Engenharia, Educação, Panorama Mundial.

## Ensino do Design

**Ana Mae Barbosa** é Professora Titular Senior na ECA/USP e na Universidade Anhembi Morumbi. Ensinou na Yale University e na The Ohio State University. Tem 23 livros publicados. Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais por suas pesquisas: a Ordem Nacional do Mérito Científico, a Ordem Nacional do Mérito Cultural e o Itáú Cultural 30 anos. Foi presidente da INSEA, da ANPAP e Diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. <anamaebarbosa@gmail.com >  
ORCID: 0000-0002-4966-2043

**Jorge Lino Alves** é Engenheiro Mecânico, PhD em Ciência dos Materiais, Professor Associado da FEUP (Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto), Porto, Portugal. Diretor FEUP do Mestrado em Design Industrial e de Produto (UP), Diretor do DESIGNSTUDIO FEUP e Laboratório de Desenvolvimento de Produto e Serviços, Presidente da Sociedade Portuguesa de Materiais (SPM). Desenvolve investigação na área do desenvolvimento de produto e fabrico aditivo. Co-autor de 3 livros, 140 comunicações em eventos científicos, 140 artigos em revistas e capítulos de livros, 215 artigos em conferências, um registro de desenho ou modelo comunitário, 65 posters, 6 vídeos acerca de inovação tecnológica, e tem 21 prêmios em concursos. <falves@fe.up.pt >  
ORCID: 0000-0002-9327-9092

### Educational relations between Design and Engineering: a national and international panorama

**Abstract** *This paper summarizes a part of the doctoral thesis entitled “The contribution of design thinking in the formation of the engineer: the Fab Lab space as a transversal experience” and presents as object of study a comparative analysis referring to the insertion of design teaching in higher engineering courses, in a national (in Brazil) and international (in other countries) panorama. An exploratory and descriptive investigation was carried out divided into two stages. First, a survey was made of how Design is being inserted in undergraduate engineering courses and then it was researched how Design and Engineering are living in integrated courses; in both cases are being considered the national and international panoramas. The research had an important function for visualizing the current situation of engineering education and was fundamental to understand the existing gap and how many opportunities and spaces still exist to be explored.*

**Keywords** *Design, Engineering, Education, World Panorama.*

### Relaciones educativas entre Diseño e Ingeniería: un panorama nacional e internacional

**Resumen** *Este artículo resume una parte de la tesis doctoral titulada “La contribución del pensamiento de diseño en la formación del ingeniero: el espacio de Fab Lab como experiencia transversal” y presenta como objeto de estudio un análisis comparativo que se refiere a la inserción de la enseñanza de diseño en cursos de ingeniería superior, en un panorama nacional (en Brasil) e internacional (en otros países). Se llevó a cabo una investigación exploratoria y descriptiva dividida en dos etapas. En primer lugar, se hizo una encuesta de cómo se inserta el diseño en los cursos de ingeniería de grado y luego se investigó cómo el diseño y la ingeniería viven en cursos integrados; en ambos casos se están considerando los panoramas nacionales e internacionales. La investigación tenía una función importante para visualizar la situación actual de la educación en ingeniería y era fundamental para comprender la brecha existente y cuántas oportunidades y espacios aún existen para ser explorados.*

**Palabras clave** *Diseño, Ingeniería, Educación, Panorama Mundial.*

## Introdução

As sociedades estão mudando rápida e profundamente e têm demandado novas soluções para um mundo em constante transformação, onde diversos desafios têm sido apresentados nos âmbitos econômico, social e ambiental (OECD, 2018; NESTERIUK e INGS, 2018). A educação tem sido objeto de estudo, preocupação, foco, estratégia e discussão em todas as nações do globo e reflete as intensas mudanças que o mundo testemunhou nas últimas décadas do século XX, começando com as duas grandes guerras e depois com a expansão do capitalismo e a globalização cultural e econômica no século XXI (FACCA, ALVES e BARBOSA, 2019a).

Os tempos mudaram e uma enorme infraestrutura de comunicação e colaboração tem ajudado a resolver problemas complexos utilizando o desenvolvimento de esforços em larga escala entre pesquisadores de disciplinas díspares. Envoltos nessa natureza dinâmica, os currículos de ensino devem ser projetados de maneira a ajudar a desenvolver nos alunos habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas nas principais disciplinas e nos novos conteúdos orientados por tecnologia e inseridos em contextos multi, inter e transdisciplinares. Tanto a inter como a transdisciplinaridade fornecem soluções integradas para um problema em questão (FACCA, 2020). Entretanto a pesquisa transdisciplinar inclui os principais componentes da interdisciplinaridade, juntamente com a incorporação de conhecimento não acadêmico externo, aplicado para resolver problemas práticos, levando à criação de novos paradigmas e fornecendo caminhos para cruzar novas fronteiras (ERTAS, 2012, p. 29). “Os alunos precisam aprender novas habilidades para sintetizar dinamicamente novos conhecimentos em resposta a novos desafios”.

## O ensino de Engenharia

A necessidade de mudança no ensino superior e a promoção da inter e da transdisciplinaridade estimulam o empreendedorismo, enfatizam o envolvimento cultural e social das universidades na construção de um sistema educacional superior, impulsionado por um investimento estratégico do governo no ensino de Engenharia como uma incubadora de talentos empresariais de base tecnológica (BRASIL, 2019; CNI, 2018; GRAHAM, 2018; MAGALHÃES, 2014). Nos últimos duzentos anos a Engenharia tem enfrentado muitos desafios que vão desde a eficiência da produção, a redução de custos, a melhoria de qualidade, controles de poluição e preocupações com segurança até a automação, informatização, miniaturização, integração de sistemas complexos e restrições de recursos, entre outros (ERTAS, 2018). Tais desafios estão contemplados em uma estrutura disciplinar em evolução e expansão cuja demanda tem exigido uma performance que vem influenciando praticamente todos os aspectos da vida moderna. Embora as

abordagens multidisciplinares e interdisciplinares desenvolvidas inicialmente tenham produzido resultados interessantes, o foco sempre foi o artefato como um sistema complexo e não como parte de um sistema adaptativo complexo. Com as mudanças atuais, fruto da globalização, estão sendo demandados não apenas mais engenheiros, mas também novas formas de colaboração e integração, considerando agora o todo e abordando diretamente o projeto complexo de sistemas adaptativos. “A educação em Engenharia deve produzir um novo tipo de engenheiro, que rompa as barreiras do pensamento disciplinar. A transdisciplinaridade deve se tornar parte integrante do futuro dessa venerável profissão” (ERTAS et al., 2007, p. 6).

O ensino de Engenharia ocupa um lugar central nas discussões que envolvem a formulação e implementação de estratégias para o desenvolvimento industrial. Faz parte do leque de desafios que os países devem enfrentar para sustentar ganhos de produtividade e fortalecer suas posições competitivas, proporcionando uma economia mundial baseada no conhecimento mais dinâmico, capaz de promover um crescimento econômico duradouro (BRASIL, 2019; CNI, 2018; GRAHAM, 2018; MAGALHÃES, 2014).

Em função da natureza dos sistemas de Engenharia modernos, as abordagens disciplinares tradicionais se mostraram insuficientes e estratégias complementares estão sendo exploradas por pesquisadores e educadores. Nesse sistema, os produtos tornaram-se integrados e os requisitos de projeto e produção ultrapassam tais fronteiras, o que requer a contribuição de várias disciplinas da Engenharia, bem como de outras disciplinas como negócios, ciências sociais, biológicas, etc. Com a aceleração do desenvolvimento de novos sistemas técnicos a demanda passou de equipes de projeto multi ou interdisciplinares para um trabalho transnacional<sup>1</sup> e transorganizacional<sup>2</sup>. (ERTAS et al., 2007).

O conceito de Engenharia deriva do início da história da humanidade, à medida que nossos ancestrais desenvolviam e projetavam ferramentas essenciais para sua sobrevivência. A Engenharia é uma das profissões mais antigas, juntamente com a Medicina e o Direito (UNESCO, 2010). Há muitas definições de Engenharia.

Engenharia é o campo ou disciplina, prática, profissão e arte que se relaciona ao desenvolvimento, aquisição e aplicação de conhecimentos técnicos, científicos e matemáticos sobre o entendimento, projeto, desenvolvimento, invenção, inovação e uso de materiais, máquinas, estruturas, sistemas e processos para fins específicos (UNESCO, 2010, p. 24).

A ABET – Accreditation Board for Engineering and Technology define a Engenharia como:

A profissão na qual o conhecimento das ciências matemáticas e naturais, adquirido por meio de estudo, experiência e prática é aplicado com julgamento para desenvolver maneiras de utilizar, economicamente, os materiais e forças da natureza para o benefício da humanidade (ABET, 1986).

Outras definições mais atuais de Engenharia englobam desde o seu entendimento como “uma ciência que estuda as transformações de recursos naturais e tecnológicos para o desenvolvimento de benefícios para a humanidade” até a visão da Engenharia como “a aplicação de conhecimento científico e tecnológico para a solução de problemas, por meio de projetos para a viabilização de produtos (bens e serviços) e novos empreendimentos” (OLIVEIRA, 2019c, p. 9).

Apesar de os conceitos relacionados à Engenharia estarem relacionados principalmente à tecnologia e às ciências exatas, sua natureza está ligada também a outros termos como arte e técnica, ciências naturais, humanas e sociais, uma vez que os seres humanos vivem em economias, sociedades e tecnoculturas associadas a algum ramo da Engenharia. A profissão de engenheiro, como em outras profissões, é uma vocação ou ocupação baseada em educação e treinamento especializados, relacionados a disciplinas específicas e a um conjunto de habilidades técnicas associadas que incluem abordagens lógicas e práticas de resolução de problemas além de habilidades socioemocionais como motivação, rápida compreensão, comunicação e liderança. Os engenheiros usam tanto o conhecimento científico quanto a matemática para criar tecnologias e infraestrutura, por um lado, e para abordar questões humanas, sociais e econômicas, por outro. Os engenheiros conectam necessidades sociais com inovação e aplicações comerciais (UNESCO, 2010).

No final do século XIX, a maioria dos países, agora industrializados, estabeleceram seus próprios sistemas de ensino de Engenharia com base no modelo de educação superior chamado *Humboldtian*, criado pelo alemão Alexander von Humboldt. A ideia central deste modelo era baseada numa combinação holística entre pesquisas e estudos, integrando as artes e as ciências à pesquisa para alcançar um aprendizado geral abrangente e um conhecimento cultural. Este modelo linear de inovação, que influenciou a organização dos cursos de Engenharia mundo afora e ainda é seguido até hoje, apesar de ter sido o primeiro e maior modelo conceitual a relacionar a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento econômico, está baseado na noção de que a pesquisa científica básica e pura, seguida pelo desenvolvimento aplicado, leva a produção e difusão do conhecimento (UNESCO, 2010). O modelo de separação entre o básico (período de ingresso que dura em

média dois anos) e o profissionalizante (que permite a escolha da área da Engenharia após a conclusão do ciclo básico) só começou a ser substituído no final do século XX, mas ainda perdura em várias instituições até hoje (OLIVEIRA, 2019c).

A educação em Engenharia tem a necessidade de superar esta abordagem "fundamental" do modelo linear de inovação, e se posicionar de maneira mais eficaz numa aprendizagem baseada em problemas, concentrando-se especificamente no seu importante papel como parte da solução aos grandes problemas da humanidade, como os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis propostos pela Organização das Nações Unidas – ONU (UNESCO, 2010).

Em 2018, foram registrados 6.106 cursos de Engenharia no sistema e-MEC (Portal do Ministério da Educação), operando em 1.176 instituições distintas, incluindo educação privada e pública, nas modalidades presencial e à distância. Além da expansão numérica, houve também um grande crescimento de qualificações ou áreas de cobertura dos cursos de Engenharia. Hoje já são 60, considerando a primeira denominação dos cursos (civil, elétrica, mecânica, etc.) e mais de 250 quando é considerada a segunda denominação ou ênfase (construção civil, energia elétrica, mecânica automobilística, etc.). Desde a publicação da Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Engenharia, verificou-se a maior expansão em termos de número de cursos e de áreas de abrangência da Engenharia. Entre 2001 e 2018, houve, portanto, um crescimento total de 692 % no número de cursos de Engenharia no Brasil (BRASIL, 2019).

De 2010 a 2014, devido principalmente ao desempenho do País em termos de expansão de infraestruturas, registrou-se um crescimento significativo, tanto em termos de ofertas (consequência da expansão do número de cursos oferecidos) quanto candidaturas nos cursos de Engenharia (CNI, 2018; BRASIL, 2019). Mas esses números estão diminuindo devido à recente crise econômica, política e social que o Brasil vive. Sobre a evolução do alunado dos cursos de Engenharia observa-se que o número de matriculados em programas de Engenharia teve um crescimento até 2015, atingindo o expressivo número de 1,4 milhão de matriculados. No ano seguinte, iniciou-se uma queda, alcançando-se 1,09 milhão de matriculados em 2017, número inferior ao que existia em 2013. Enquanto o número de cursos só cresceu no período, o número de alunos matriculados passou a cair a partir de 2015 (NITZ e LEONI, 2019). Em 2018, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de alunos matriculados nos cursos presenciais de Engenharia, Produção e Construção no Brasil era de 1.073.782 (INEP/MEC, 2019).

Dados do INEP, sistematizados pela Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE), revelam que, numa estimativa de evasão representativa, para cada 1.000 candidatos inscritos em processos de seleção de Engenharia, 175 se matricularam e apenas 95 concluíram seus cursos,

sugerindo uma espécie de "funil" na formação de engenheiros no Brasil. As avaliações dos cursos superiores, realizados pelo INEP, também são sugestivas das fragilidades da educação em Engenharia no país: de 1.538 cursos avaliados em 2014, cerca de 60 % atingiram a pontuação mínima satisfatória e 15 % ficaram abaixo desse valor (CNI, 2018).

O Brasil tem enfrentado algumas dificuldades para competir no mercado internacional. De acordo com o Índice Global de Inovação (IGI), o país perdeu 22 posições no ranking entre 2011 e 2016, ficando em 69º lugar entre os 128 países avaliados, posição em que se manteve até 2017. O fraco desempenho brasileiro deve-se, entre outros fatores, à baixa pontuação obtida no indicador relacionado a recursos humanos e pesquisas, que se refere aos graduados em Engenharia (BRASIL, 2019). O Brasil, segundo a OECD (2016), ocupou uma das últimas posições no ranking. Em 2014, o Brasil registrou apenas 4,8 engenheiros para cada 10 mil habitantes enquanto países como Coreia do Sul, Rússia, Finlândia e Áustria contavam com mais de 20 engenheiros para cada 10 mil habitantes (OLIVEIRA, 2019c).

Diante do lugar central ocupado pela Engenharia na geração de conhecimentos, tecnologias e inovações, é estratégico considerar essas novas tendências e enfatizar a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos no país, a fim de aumentar a produtividade e a expansão das possibilidades de crescimento econômico, tanto hoje como no futuro. Como resultado, a recente revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia é uma parte fundamental desse processo (BRASIL, 2019; FACCA, ALVES e BARBOSA, 2019a)

A criação do Conselho Nacional de Educação – CNE (1985/1986), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inovou ao eliminar do cenário de regulação dos cursos de graduação o conceito de “currículo mínimo”, introduzindo o novo conceito de diretrizes curriculares (OLIVEIRA, 2019a). As diretrizes curriculares são normas que orientam o projeto e o planejamento de um curso de graduação (BRASIL, 2019). As diretrizes curriculares enquanto são flexíveis e com ênfase generalista se contrapõem à especialização precoce e à artificialidade das múltiplas habilitações do currículo mínimo – essencialmente único, prescritivo, detalhado e rígido, que admitia pouquíssimas variações (OLIVEIRA, 2019a).

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Engenharia foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº11/2002, mais de 25 anos após a criação do currículo mínimo em 1976, já tratando de competências e habilidades gerais, de conteúdos curriculares de forma ampla, de algumas orientações metodológicas e da importância da avaliação da aprendizagem e do curso. Entretanto foram realizadas mais adaptações ao modelo vigente do que inovações de fato (OLIVEIRA, 2019a). E quase 18 anos depois, num cenário de profundas transformações nos meios de produção e do trabalho, em que se discute amplamente a formação de engenheiros no Brasil e no mundo, foi homologada a sua nova versão em 2019, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem e

como agente de conhecimento, estimulando a modernização e a atualização contínua dos cursos, uma maior integração entre empresa e escola, a valorização da inter e da transdisciplinaridade, além do professor como agente condutor das mudanças necessárias (BRASIL, 2019).

Segundo Oliveira (2019a) a maior diferença entre as duas resoluções provavelmente está no artigo 4º que estabelece como objetivo o desenvolvimento de competências e não apenas fornecimento de elementos para posterior desenvolvimento, sendo os projetos dos cursos formulados não mais em função dos conteúdos, mas com foco na formação do engenheiro como inovador, empreendedor e também professor (BRASIL, 2019). De acordo com a Resolução CNE/CES Nº 2, de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), tais competências são:

- Formular e conceber soluções desejáveis de Engenharia, analisando e compreendendo a necessidade dos usuários e seu contexto;
- Analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, uma vez verificados e validados por experimentação;
- Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos;
- Implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia;
- Comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica;
- Trabalhar e liderar equipes multidisciplinares;
- Conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão;
- Aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia, bem como em relação aos desafios da inovação.

Outras mudanças importantes propostas também na nova resolução são a respeito da substituição da “sala de aula” por um “ambiente de aprendizagem”, o que segue alinhado ao ensino por competências e a adoção de metodologias ativas de aprendizagem ativas, e a atualização do perfil do egresso, inserindo uma visão holística, a aptidão para a pesquisa, a atuação inovadora e empreendedora, a atenção ao usuário, além da preocupação com a cidadania e a sustentabilidade, necessárias à formação atual em Engenharia (OLIVEIRA, 2019b).

Uma das inovações das DCN do Curso de Graduação em Engenharia é a possibilidade de explicitar a atuação do engenheiro tanto como projetista de soluções inovadoras, quanto como empreendedor. O desenvolvimento do perfil e das competências estabelecidas para o egresso pressupõem a atuação “em todo o ciclo de vida e contexto do projeto de produtos (bens e serviços) e de seus componentes, sistemas e processos produtivos, inclusive inovando-os” (BRASIL, 2019, p. 26). As diretrizes curriculares nacionais devem encerrar necessariamente certa flexibilidade para se adequar aos diversos contextos espaciais e temporais, sem tolher, no entanto, a melhoria contínua ou a inserção de inovações decorrentes, por exemplo, de novas tecnologias e metodologias devendo, ao contrário servir de incentivo a essas ações inovadoras (BRASIL, 2019).

A fim de contribuir com a epistemologia da Engenharia, Figueiredo (2008) propõe que esta seja considerada sob quatro dimensões: 1) Ciências Básicas – engenheiro como cientista; 2) Ciências Sociais – engenheiro como “especialista social”; 3) Design – engenheiro como designer; e 4) Realização Prática – engenheiro como “fazedor”. Ao se considerar a associação das quatro dimensões como um exercício de transdisciplinaridade, a Engenharia poderia ser resultante da mútua interpenetração dessas quatro dimensões num sistema de produção de conhecimento ligado de forma contínua, configurado especificamente e fortemente orientado pela solução de problemas. E o Design pode contribuir de forma desafiadora já que o engenheiro atuando como designer valorizaria o pensamento sistêmico mais do que o analítico e se basearia em visões holísticas, contextuais, transversais e integradas do mundo. A proposta de inserção de temas transversais, como o Design, traz à tona a necessidade de reflexão sobre novos valores e atitudes que possam ser desenvolvidos em diversas disciplinas, fazendo parte do currículo da Engenharia, por exemplo.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2010).

Dym (2005) destaca a necessidade de mudanças nos cursos de Engenharia que poderiam se beneficiar da aplicação dos preceitos da teoria do Design e da análise de sistemas. Segundo o autor, os princípios de Design podem ajudar a moldar os objetivos da formação em Engenharia e identificar funções que lhes permitam atingir e avaliar esses objetivos. O engenheiro “renascido” no século XXI deve ser um identificador, avaliador, criador e solucionador de problemas, trabalhando com pessoas de outras áreas científicas, artísticas ou técnicas e de diferentes culturas; deve combinar conhecimento e habilidades técnicas com liderança, empreendedorismo e habilidades de ge-

renciamento e relacionamento; deve conhecer o contexto técnico, político e comercial do produto de seu trabalho, preocupando-se com a sustentabilidade econômica, social e ambiental; deve se comportar de forma ética e desenvolver habilidades de cidadania global (MAGALHÃES, 2014).

No estudo realizado pelo MIT sobre “O estado global da arte na educação em Engenharia” (GRAHAM, 2018), foram antecipadas três principais tendências sobre o futuro da educação em Engenharia. São elas: 1) Inversão da liderança destacando a mudança do hemisfério norte para o hemisfério sul e dos países de alta renda para às emergentes potências econômicas da Ásia e América do Sul; 2) Mudança em direção ao currículo socialmente relevante e voltado para o exterior, enfatizando a escolha do aluno, a aprendizagem multidisciplinar e o impacto social, juntamente com uma ampla experiência fora da sala de aula, além das disciplinas de Engenharia tradicionais e ao redor do mundo; e 3) Surgimento de uma nova geração de líderes que oferece currículos integrados, centrados no aluno, onde a coerência e a integração curricular são proporcionadas por meio de uma “espinha dorsal” conectiva de projetos de Design multidisciplinares, que contextualizam e integram a aprendizagem através de cursos e anos de estudo.

## O pensamento do Design

No cenário de competição global, as empresas passaram a perceber que já não bastava oferecer apenas superioridade tecnológica ou excelência em desempenho como vantagem mercadológica (BROWN, 2009; VIANNA et al., 2012). Com a expansão do Design em novas fronteiras, os limites do que é e o que não é Design estão ficando cada vez mais incertos. Os designers, ao se tornarem defensores dos usuários e clientes nas organizações, têm se esforçado para elevar o papel do Design, avançando no processo de decisão até alcançar a área executiva das empresas (BJÖRKLUND e KEIPI, 2019).

Foi buscando novos caminhos para a inovação que se cunhou o que hoje é conhecido como “Design Thinking” ou “Pensamento de Design”: “uma abordagem focada no ser humano que vê na multidisciplinaridade, colaboração e tangibilização de pensamentos e processos, caminhos que levam a soluções inovadoras para negócios” (VIANNA et al., 2012, p. 12). O Design Thinking é uma abordagem centrada no usuário para a resolução criativa de problemas e inovação (BROWN, 2009; MICHELI et al., 2018; VIANNA et al., 2012). A evolução do Design para o Design Thinking parte inicialmente da criação de produtos, passa pela relação entre pessoas e produtos até chegar ao relacionamento entre pessoas e pessoas (BROWN, 2009). As metodologias de Design são, sem dúvida, parte do Design Thinking, mas não são a mesma coisa. O Design Thinking é uma força colaborativa que agrupa as disciplinas numa visão mais ampla e holística e não se limita a viver apenas dentro da disciplina de Design”, conforme apresentado na Figura 1 (BRAUTIGAM, 2017).

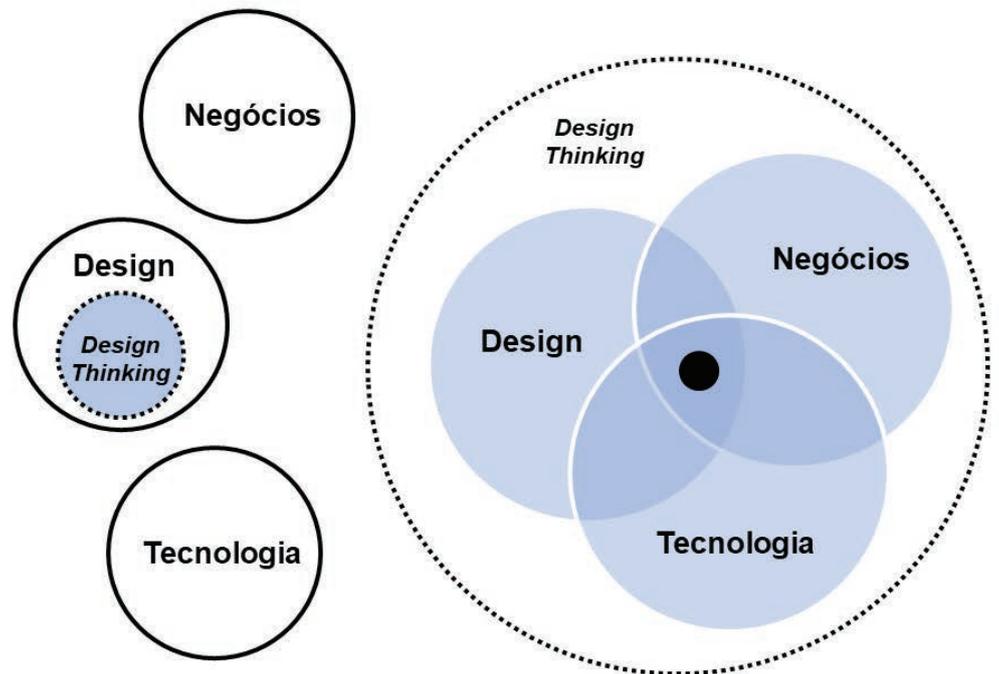


Fig 1. Relação entre o Design e o Design Thinking | Fonte: Adaptado pelos autores (BRAUTIGAM, 2017)

Muitas vezes é creditada à IDEO<sup>3</sup> a invenção do termo “Design Thinking” e sua aplicação prática. Mas o Design Thinking tem raízes mais profundas que vêm se desenvolvendo há décadas em uma conversa ampla e global. A IDEO vem praticando o Design centrado no ser humano para solucionar problemas em pequena ou grande escala desde a sua fundação, em 1978, quando começou a usar o termo “Design Thinking”. E, juntamente com a *Stanford Design School* (d.school), tem sido uma das principais responsáveis pela difusão e fortalecimento do Design em todo o mundo (IDEO, 2020).

Apesar de não existir uma definição única o Design Thinking é uma ideia, uma estratégia, um método e uma maneira de ver o mundo; uma maneira de resolver problemas por meio da criatividade. De acordo com Tim Brown, Presidente Executivo da IDEO “o Design Thinking é uma abordagem para a inovação centrada no ser humano, que parte das ferramentas do designer para integrar as necessidades das pessoas, as possibilidades da tecnologia e os requisitos para o sucesso do negócio”. Essa abordagem reúne o que é desejável do ponto de vista humano (*desirability* ou “desejabilidade”) com o que é tecnologicamente viável (*feasibility* ou factibilidade) e economicamente viável (*viability* ou viabilidade) (IDEO, 2020).

O Design Thinking começa com “as habilidades que os designers aprenderam ao longo de várias décadas em sua busca para atender às necessidades humanas com os recursos técnicos disponíveis, dentro das restrições práticas dos negócios” (BROWN, 2009, p. 10). Ao colocar suas ferramentas nas mãos de pessoas que talvez nunca tenham se considerado designers e aplicá-las a uma gama maior de problemas, o Design Thinking dá o próximo passo, quebrando paradigmas, abordando a inovação de for-

ma eficaz e acessível, e integrando todos aspectos da sociedade. A mentalidade do designer engloba a empatia, o otimismo, a iteração, a criatividade e a ambiguidade, mantendo as pessoas no centro de todos os processos e estimulando o pensamento divergente (para criar oportunidades) e convergente (para fazer escolhas) (IDEO, 2020).

Não há um roteiro ou uma sequência ordenada de etapas para aplicar o Design Thinking. O que existem, segundo a IDEO (2020), são pontos de partida e de referência importantes ao longo do caminho. Pode-se pensar nesses pontos resumidos em três atividades principais: 1) a inspiração, o problema ou oportunidade que motiva a busca de soluções; 2) a ideação, o processo de geração, desenvolvimento e teste de ideias; e 3) a implementação, o caminho que leva do projeto ao mercado. Sendo que os projetos podem voltar a percorrer esses espaços mais de uma vez, conforme o refinamento das ideias e a exploração de novas direções.

Se a IDEO é mais famosa em relação ao Design Thinking voltado aos negócios, a d.school no Instituto de Design Hasso Plattner na Universidade de Stanford é a principal referência do setor educacional (BJÖRKLUND e KEIPI, 2019). A d.school não procura educar designers tradicionais e, de fato, não oferece nem um curso de "Design". Em vez disso, serve como um ambiente único, onde estudantes em áreas distantes como Medicina, Negócios, Direito ou Engenharia podem se reunir para trabalhar em projetos de Design colaborativo e de interesse público. A d.school incentiva a pesquisa centrada no ser humano, o brainstorming e a criação de protótipos em todos os projetos, mas também aplica esses princípios fundamentais do Design Thinking a si própria: os espaços são dinâmicos, os rankings acadêmicos são irrelevantes, o currículo está em fluxo permanente – é, em suma, um protótipo contínuo do próprio processo educacional. O processo de Design da d.school é dividido em cinco módulos: 1) Empatia, para conhecer o público alvo; 2) Definição, das questões chaves; 3) Ideação, criação de soluções; 4) Prototipação, para construir e representar as ideias; e 5) Teste, das ideias e possíveis feedbacks dos usuários (D.SCHOOL, 2020).

O cenário em que se chegou passou de uma solidez moderna e estática para uma contemporaneidade imprevisível, repleta de códigos, de difícil compreensão, complexa, fluida e dinâmica, onde, segundo Moraes (2008, p. 12) "é necessário estimular e alimentar constantemente o mercado por meio da inovação e diferenciação pelo Design". Se formos definir uma teoria do Design, esta teria provavelmente constituição transdisciplinar, pois teria condições de combinar conhecimentos pertencentes a diversas áreas científicas e, através de suas práxis, poderia assumir o papel de elo conciliador ou interventor entre diferentes especialistas (BOMFIM, 2014; ZUANON, PRADO e FERREIRA, 2016). "No mundo sólido do passado, existiam containers disciplinares e seguros nos quais qualquer um poderia se posicionar. Agora não é mais assim: no mundo fluido contemporâneo os containers foram abertos e as suas paredes não são mais protegidas" (BERTOLA e MANZINI, 2004, p. 10-17).

Hoje, é necessário que o processo de inserção desses valores em escala produtiva industrial seja, portanto, "projetável", de maneira que possibilite o aumento do significado do produto (conceito) e a sua significância (valor). Tudo isso exige e exigirá dos designers uma outra capacidade que vai além do aspecto projetual, uma capacidade permanente de atualização e de gestão da complexidade (MORAES, 2008, p. 13, 16).

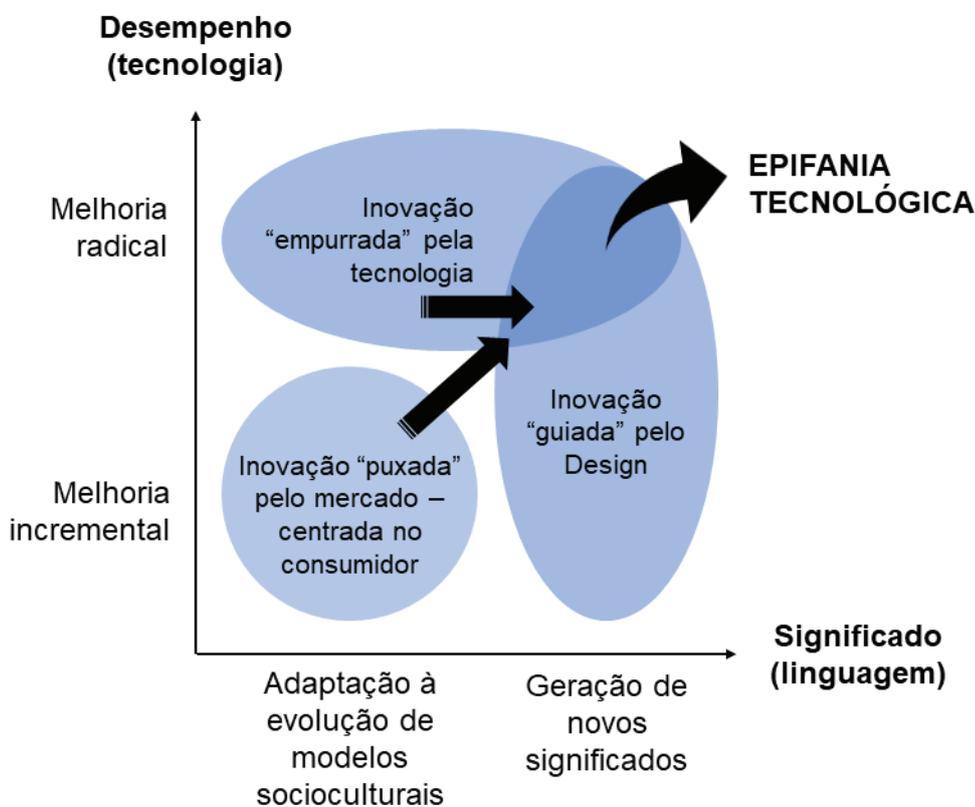


Fig 2. Epifania tecnológica: a interação entre a inovação "empurrada" pela tecnologia e a inovação "guiada" pelo design | Fonte: Adaptado pelos autores (VERGANTI, 2012, p. 61)

O Design tornou-se um tópico popular na literatura de gestão exposto a diversas interpretações: desde um conceito imediatista como estilo até uma concepção mais ampla como qualquer atividade criativa ou inovadora. Associar o Design à inovação em geral foi o 1º passo para expandir a ideia de design apenas ligada à forma. Termos como Engenharia de Design são frequentemente utilizados para descrever a inovação com foco em tecnologia. Dessa forma, estratégias de inovação "guiadas" pelo Design têm se mostrado expressivas e sustentáveis, agregando valor às marcas e ajudando as empresas a crescer. A inovação tecnológica (desempenho) aliada à inovação do significado (linguagem), protagonizada pelo Design, faz uma grande diferença no desenvolvimento de novos produtos e serviços no mercado (VERGANTI, 2012).

Verganti (2012, p. 65) chama de “epifania tecnológica” (Figura 2) a interação entre a inovação “empurrada” pela tecnologia (technology push) e a inovação “guiada” pelo Design (Design-driven), quando “uma tecnologia revolucionária traz também novos significados que estão esperando para serem descobertos”. Considerar apenas um dos aspectos da estratégia de inovação, ou seja, o aspecto da inovação tecnológica, e não procurar pelos significados escondidos pode gerar comportamentos míopes.

O grande desafio na atualidade para o campo do Design é atuar em cenários considerados como fluidos, dinâmicos, mutantes e complexos. A atuação do designer deixou de ser linear e tecnicista e passou a entrar em universos até certo ponto desconhecidos que demandam uma decodificação em busca de qualidades intangíveis. O Design somente conseguirá ultrapassar essas barreiras se interagir de forma transversal e transdisciplinar, com disciplinas tanto objetivas e exatas como humanas, estéticas e sociais. O designer passará a assumir um papel de gestor dessa complexidade (MORAES, 2008). A complexidade, definida como o número de elementos que compõem um sistema, está intrínseca no Design, uma vez que este envolve conceitos de diversos campos do conhecimento de acordo com o objeto de projeto que está sendo manipulado, fazendo com que seja inevitavelmente uma forma de conhecimento transdisciplinar.

## **A integração entre o Design e a Engenharia**

Uma visão integrada do processo de inovação advoga pela união da Ciência, do Design e do Empreendedorismo que, juntas poderão produzir resultados mais efetivos do que o discurso da inovação como fenômeno ou invenção. As três áreas envolvem processos criativos, incertos e caros: a Ciência refere-se à criação de conhecimento do mundo natural anteriormente desconhecido; o Design cria novos artefatos que não existiam anteriormente e o Empreendedorismo estabelece novos negócios ou usos que também não existiam antes. O conhecimento existente sobre o gerenciamento de processos de Design pode ser aproveitado para entender e orientar os processos de Ciência e Empreendedorismo, uma vez que o Design não garante a obtenção de uma invenção, embora crie a possibilidade de alcançá-la; e cientistas, designers, engenheiros e empreendedores podem aprender uns com os outros melhorando seus próprios processos de desenvolvimento (LUO, 2015).

Uma mudança cultural da mentalidade orientada pela Engenharia, que considera primeiro os recursos disponíveis, para uma mentalidade orientada pelo Design, que coloca o usuário primeiro no processo, é o primeiro passo para que esta integração aconteça. Designers vão além do trabalho de Design e atuam como agentes de mudança, influenciando o ambiente, atraindo as outras pessoas para suas ideias e mudando a mentalidade da organização em geral, além de serem mais bem compreendidos e

valorizados. Um dos principais problemas vivenciados pelos designers em organizações orientadas pela Engenharia é que geralmente são envolvidos tarde demais no processo de desenvolvimento. O envolvimento precoce permite que os designers conheçam as necessidades dos usuários antes do início do desenvolvimento e trabalhem em conjunto com os demais envolvidos para que possam, assim, participar também da definição do escopo e das metas do projeto (BJÖRKLUND e KEIPI, 2019). Então, parafraseando Dym (2005), o que a palavra “Design” significa em um contexto de Engenharia?

Uma das formas da Engenharia descrever as ações e atributos relacionados ao Design é por meio do termo *Engineering Design* ou Design de Engenharia ou ainda, numa tradução ao pé da letra, Projeto de Engenharia (DYM, LITTLE e ORWIN, 2013).

*Engineering Design* é um processo sistemático e inteligente no qual os designers geram, avaliam e especificam conceitos para dispositivos, sistemas ou processos cuja forma e função atingem os objetivos dos clientes ou as necessidades dos usuários, enquanto satisfazem um conjunto especificado de restrições (DYM et al., 2005, p. 104).

Essa definição considera o projeto de Engenharia como um processo ponderado que depende da geração sistemática e inteligente de conceitos de Design e das especificações que possibilitam a realização desses conceitos num processo cognitivo complexo (DYM et al., 2005). Neste contexto, as competências que caracterizam o Design Thinking estão associadas com as habilidades de: 1) tolerar a ambiguidade do loop iterativo do pensamento divergente-convergente; 2) manter a visão geral do todo, incluindo o pensamento sistêmico e o Design de sistemas; 3) lidar com a incerteza; 4) tomar decisões; 5) pensar como parte de uma equipe em um processo social; e 6) pensar e se comunicar nas várias linguagens do Design.

Ao considerar o conceito de *Engineering Design*, assume-se que o Design emerge de um processo sistemático, inteligente e ponderado que pode ser entendido e, portanto, ensinado e aprendido e os métodos formais que usamos para gerar alternativas de Design seguem naturalmente a inclinação de pensar sobre o Design, fazendo parte do processo (formal) para identificar e esclarecer o que um cliente deseja (ou seja, os objetivos), precisa (ou seja, as restrições) e pretende que o Design faça (ou seja, suas funções) (DYM, LITTLE e ORWIN, 2013). A educação em Design representa sérios desafios e gloriosas oportunidades. Design é o que os engenheiros fazem, e o Design inteligente e “pensativo” do currículo de Engenharia deveria ser seu primeiro comprometimento (DYM et al., 2005).

O *Engineering Design Thinking* é um tópico de interesse para os profissionais e pesquisadores de STEM pois é um processo cognitivo complexo, que inclui o pensamento divergente-convergente, a perspectiva de sistemas, a ambiguidade e a colaboração. O Design geralmente é complexo, envolvendo vários níveis de componentes em interação em um sistema que pode ser aninhado ou conectado a outros sistemas. O pensamento sistêmico é uma faceta essencial da cognição do *Engineering Design* (DYM et al., 2005; FACCA, BARBOSA e ALVES, 2019; LAMMI e BECKER, 2013).

## O Design e o ensino de Engenharia

Apesar do visível crescimento de admissões nos cursos de Engenharia, o setor produtivo tem encontrado dificuldades para recrutar profissionais qualificados para atuar na fronteira do conhecimento da Engenharia, o que, além da técnica, tem demandado também que estes tenham domínio de habilidades como liderança, trabalho em equipe, planejamento, gestão estratégica e aprendizado autônomo. Tais competências, conhecidas como "*soft skills*", combinam sólido treinamento técnico com uma formação mais humanística e empreendedora (BRASIL, 2019). As *soft skills* ou "habilidades leves" são os atributos pessoais, traços de personalidade, sinais sociais inerentes e habilidades de comunicação necessárias para o sucesso no trabalho que caracterizam como uma pessoa interage em seus relacionamentos com outras pessoas. Diferentemente das "*hard skills*" ou "habilidades duras", que podem ser obtidas por meio da educação convencional, programas de treinamento, certificações e treinamentos no trabalho, e que são tipicamente quantificáveis e facilmente definidas e avaliadas, as habilidades leves são semelhantes às emoções ou ideias que permitem que as pessoas "leiam" umas às outras. As *soft skills* incluem habilidades não técnicas como empatia, adaptabilidade, atitude pró ativa, comunicação, pensamento criativo, ética, trabalho em equipe, *networking*, tomada de decisões, positividade, gerenciamento de tempo, motivação, flexibilidade, resolução de problemas, pensamento crítico e resolução de conflitos (THE BALANCECAREERS, 2020). Apesar do Design estar mais familiarizado com essas competências é necessário desenvolver nos designers as mesmas habilidades.

Em vista do lugar central ocupado pela Engenharia na geração de conhecimento, tecnologias e inovações, é estratégico considerar essas novas tendências e habilidades e enfatizar a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos, a fim de aumentar a produtividade e ampliar as possibilidades econômicas hoje e num futuro próximo (BRASIL, 2019). A trilha da Engenharia é tipicamente direcionada àqueles que usarão uma combinação de conhecimentos e entendimentos, gerais e especializados, para otimizar a aplicação de tecnologia existente e emergente, utilizando métodos teóricos e práticos adequados à análise e solução de problemas por meio do Design, desenvolvimento, fabricação, comissionamento, operação e manutenção de produtos, equipamentos, processos e serviços, entre outras funções (UNESCO, 2010).

As propostas de modernização dos cursos de Engenharia devem considerar as tendências internacionais, bem como os aspectos específicos da realidade de cada país, com visões mais multidisciplinares, sistêmicas e consistentes. Todos esses aspectos devem estar alinhados às necessidades da sociedade, especialmente em relação às questões de sustentabilidade, áreas futuras (como nanotecnologia e biotecnologia) e a nova geração de produção, indústria 4.0 (abrangendo, por exemplo, automação avançada, *big data*, inteligência artificial, Design e circuitos integrados, etc.). Em experiências internacionais, os currículos têm focado no desenvolvimento de

competências e na adoção de metodologias de ensino mais orientadas para a prática, como o PBL (*Problem Based Learning*) e o PjBL (*Project Based Learning*), o ensino híbrido que, baseado no uso de tecnologias digitais, utiliza simultaneamente ensino presencial e a distância, (CNI, 2018). O conhecimento de Engenharia sempre foi baseado num sistema onde se trabalha com os fenômenos das “caixas pretas”<sup>4</sup> em seu Design. O novo desafio não é trabalhar com tais caixas pretas, mas desenvolver o trabalho em equipes interculturais, interdisciplinares e colaborativas (UNESCO, 2010).

Segundo Fontoura (2011), o Design, interdisciplinar por natureza, é uma área propícia para trabalhar em conjunto com outras áreas de conhecimento, como a Engenharia por exemplo, e pode atuar como agente no processo de relações entre disciplinas. Concebido no século XX, o Design tem passado por uma transformação revolucionária (NANI DA FONSECA e BARBOSA, 2020), de uma atividade comercial para uma profissão segmentada e um campo de pesquisa, integrando conhecimento, combinando teoria e prática para encontrar novos propósitos produtivos e descobrir novas relações entre signos, coisas, ações e pensamentos, não se limitando apenas a uma especialização técnica (BUCHANAN, 1992).

O Design pode alterar seu espectro de desempenho, saindo de uma condição estritamente projetual, onde era meramente responsável por atribuir função e forma aos objetos, para uma participação mais ampla, onde se torna parte de todo o processo de desenvolvimento de produtos e serviços, sendo utilizado como fator diferenciador, demonstrando sua participação na cadeia de inovação para enfrentar os efeitos da globalização. Inovação esta que pode ser considerada uma atitude para que, através do Design, possa proporcionar uma visão mais ampla das possibilidades de criação de negócios, melhoria de processos, criação de valores agregados, criação de canais de vendas, criação de marca e, fundamentalmente, contribuição para a experiência do consumidor (DDI-CBA, 2008). O Design pode ajudar, por meio de suas ferramentas e metodologias, mostrando novos caminhos inspirados não apenas em novas tecnologias, mas também nas necessidades humanas, agregando novos valores que possam ser percebidos pelos consumidores e implementados de forma viável (BROWN, 2009).

Em resposta às contínuas transformações sociais e tecnológicas, muitas organizações chamam a atenção para a necessidade de mudanças urgentes nos sistemas educacionais. Em função de sua abordagem colaborativa e criativa, de ser centrado no ser humano e de sua interdisciplinaridade, o *Design thinking* é visto como uma mentalidade e um método úteis para enfrentar o desafio de um novo paradigma de aprendizado (TSCHIMMEL e SANTOS, 2018) e pode representar o próximo passo, sendo aplicado numa variedade de situações e problemas por quem nunca pensou que poderia pensar ou agir como designer (BROWN, 2009). A metodologia de *Design Thinking* pode ser uma contribuição importante para um novo processo de

construção de visão para sistemas educacionais e pode ajudar na exploração e organização de diversas informações; através de ferramentas de visualização, mapeamento e prototipagem e ajudando a entender e resolver problemas mal definidos (TSCHIMMEL e SANTOS, 2018).

O foco na compreensão de sistemas complexos e na solução de problemas é a chave para solucionar grandes questões e a educação, com o objetivo de aprimorar não apenas as habilidades técnicas, mas também outras dimensões humanas, incluindo o *Design Thinking* é da maior importância. Como consequência, o aprendizado e o ensino precisam ocorrer em um ambiente de apoio que abraça processos de pensamento divergentes e metodologias de Design, dentro de uma infraestrutura que permita troca intelectual aberta, aprendizado ativo, teoria, inovação e pesquisa (ALTRINGER e HABBAL, 2015). Reforçando essa abordagem, Ericson et al. (2009) identificam três pontos-chaves que justificam o uso da metodologia do *Design Thinking* na educação em Engenharia: 1) abordagens integradas não são muito implementadas, 2) o treinamento das *soft skills* proporciona uma mudança de pensamento e 3) a necessidade de uma competência social para usar o *Design thinking*. A Engenharia, por sua essência, é fundamentalmente técnica para a solução de problemas e pode facilmente hospedar essa mudança de paradigma quando se fala em inovação (FACCA, BARBOSA e ALVES, 2019).

## **Panorama da participação do Design na graduação em Engenharia**

De acordo com a metodologia de pesquisa foi realizada uma investigação exploratória e descritiva com o objetivo de levantar dados e informações referentes ao panorama da participação do Design na graduação em Engenharia nas principais instituições de ensino superior tanto no Brasil como no mundo (FACCA, 2020). Esse levantamento foi dividido em duas etapas. Primeiramente foi feito um levantamento de como o Design está sendo inserido nos cursos de Engenharia e depois, foi pesquisado como o Design e a Engenharia estão convivendo em cursos integrados; nos dois casos estão sendo considerados os panoramas nacionais e internacionais. A seleção dos cursos e instituições pesquisados foi feita baseada em duas bases de dados, descritas a seguir.

### O Design inserido nos cursos de Engenharia

Há várias formas de o Design, seja como conteúdo, como disciplina ou como curso, participar da formação do engenheiro. A inserção do Design nos cursos de graduação em Engenharia pode acontecer: 1) como disciplina

obrigatória<sup>5</sup> curricular; 2) como disciplina eletiva<sup>6</sup> (ou optativa<sup>7</sup>) curricular; 3) como conteúdo programático abordado em uma disciplina obrigatória ou eletiva curricular; 4) como curso de extensão ou extracurricular; 5) como especialização ou *minor*<sup>8</sup>; e/ou 6) como conteúdo vinculado a um projeto integrado extracurricular (FACCA, BARBOSA e ALVES, 2019).

Além disso deve-se levar em conta também dois aspectos importantes para a introdução do Design para estudantes de Engenharia em nível de graduação: "quando" e "como" o tema é abordado. "Quando" significa que ele pode ser introduzido no primeiro ano, tornando o Design um tema central nos estágios iniciais do estudo, mas talvez muito cedo para ser eficaz ou eletivo, ou no último ano, como acompanhamento ou uma aplicação prática sobre o que os alunos aprenderam no primeiro ano, mas talvez tarde demais para trazer algum efeito real. "Como" é sobre o método e significa que ele pode ser ensinado não apenas com o foco principal baseado na estética, mas também na usabilidade, sustentabilidade e na fabricação (DYM et al., 2005; FACCA, BARBOSA e ALVES, 2019; SATHIKH, 2018).

## Panorama nacional

No cenário nacional, para se conhecer como o Design está sendo inserido nos cursos de Engenharia nas IES brasileiras, foi consultada a base de dados do INEP-MEC e foi utilizado como parâmetro o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017, ano em que os cursos de Engenharia foram avaliados e cujo resultado foi divulgado em 2018<sup>9</sup>. O Conceito ENADE é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio do desempenho dos estudantes e respostas ao Questionário do Estudante (percepção dos discentes sobre as condições oferta do processo formativo). Neste caso foi consultada a área de avaliação de Engenharia que engloba os cursos de Engenharia, Engenharia da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental e Engenharia Florestal (INEP/MEC, 2020). O Enade 2017 avaliou 2803 cursos de todo o Brasil, de instituições públicas e privadas, incluindo Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Centros e Institutos Federais, nas modalidades de ensino presencial e à distância.

Para compor o universo da pesquisa no âmbito nacional foi selecionada uma amostra não aleatória composta pelos cursos que obtiveram as 100 maiores médias do Conceito Enade (contínuo) de 2017, variando de 5,0000 a 4,1716, o que equivale ao Conceito 5 (faixa).

O levantamento das informações foi realizado por meio da consulta do conteúdo online disponível nos sites de cada instituição, a página do referido curso de graduação (geralmente dentro do menu "Ensino"), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e/ou as matrizes curriculares do curso, utilizando sempre como palavra-chave de busca o termo "Design".

Rank	Area de Avaliação	Nome da IES	UF
1	ENGENHARIA CIVIL	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
2	ENGENHARIA CIVIL	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC)	SC
3	ENGENHARIA ELÉTRICA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
4	ENGENHARIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SP
5	ENGENHARIA	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA (ITA)	SP
6	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)	SP
7	ENGENHARIA QUÍMICA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
8	ENGENHARIA FLORESTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	PR
9	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	PE
10	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
11	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	RJ
12	ENGENHARIA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
13	ENGENHARIA MECÂNICA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
14	ENGENHARIA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
15	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO UNESP)	SP
16	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS
17	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG
18	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	SP
19	ENGENHARIA ELÉTRICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG
20	ENGENHARIA ELÉTRICA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
21	ENGENHARIA MECÂNICA	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	PR
22	ENGENHARIA MECÂNICA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
23	ENGENHARIA ELÉTRICA	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA (ITA)	SP
24	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
25	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET/MG)	MG
26	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
27	ENGENHARIA ELÉTRICA	INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	RJ
28	ENGENHARIA FLORESTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
29	ENGENHARIA FLORESTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)	MG
30	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	DF
31	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS
32	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	RS
33	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
34	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
35	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	RJ
36	ENGENHARIA QUÍMICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG
37	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
38	ENGENHARIA ELÉTRICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	ES
39	ENGENHARIA QUÍMICA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)	BA
40	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	MA
41	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
42	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	RJ
43	ENGENHARIA ELÉTRICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
44	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	PR
44	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	PR
44	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	PR
44	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	PR
45	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG
46	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
47	ENGENHARIA FLORESTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	SP
48	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
49	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	PR
50	ENGENHARIA MECÂNICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	GO
51	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	CE
52	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS
53	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	SP
54	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IF Catarinense)	SC
55	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	RS
56	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	SE
57	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	DF
58	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	FACULDADES INTEGRADAS DE TRÊS LAGOAS (AEMS)	MS
59	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG
60	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG
61	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	SC
61	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	SC
61	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	SC
62	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	SP
63	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS
64	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	CE
65	ENGENHARIA CIVIL	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	SC
66	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)	PR
66	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)	PR
66	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)	PR
66	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)	PR
67	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SP
68	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC)	BA
69	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	RS
70	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ
71	ENGENHARIA ELÉTRICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRIA (UEL)	PR
72	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	MG
73	ENGENHARIA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-Rio)	RJ
74	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	CE
75	ENGENHARIA ELÉTRICA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA)	MA
76	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
76	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
76	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
76	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
77	ENGENHARIA ELÉTRICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
78	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES)	ES
79	ENGENHARIA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)	MG
80	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	ES
81	ENGENHARIA ELÉTRICA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES)	ES
82	ENGENHARIA QUÍMICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SP
83	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
83	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
83	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
83	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	SP
84	ENGENHARIA CIVIL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SP
85	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	RS
86	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
87	ENGENHARIA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA (CEUN-IMT)	BA
88	ENGENHARIA AMBIENTAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS (UNIRITTER)	RS
89	ENGENHARIA AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL/MG)	MG
90	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	AL
91	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ (UNIFIJ)	MG
92	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	PE
93	ENGENHARIA QUÍMICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS
94	ENGENHARIA CIVIL	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL)	AL
95	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC
96	ENGENHARIA ELÉTRICA	UNIVERSIDADE VILA VELHA (UVV)	ES
97	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	ES
98	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	FACULDADE DE CASCAVEL	PR
99	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	DF
100	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA (ALFA)	GO

Tabela 1. Cursos e IES selecionados –  
panorama nacional | Fonte: Dados com-  
pilados pelos autores (INEP/MEC, 2020)

Segundo os dados levantados do INEP-MEC (2020), os 100 melhores cursos de Engenharia avaliados no Brasil em 2017, de acordo com o Conceito Enade, são oferecidos por 48 IES, de 16 UF, estando a maioria delas nas regiões Sul (28 %) e Sudeste (53 %), de acordo com o apresentado na Tabela 1.

Estas 48 IES estão distribuídas majoritariamente da seguinte forma: 100 % na modalidade de ensino “presencial”, 78 % na categoria administrativa “Pública Federal”, 73 % na organização acadêmica como “Universidade”, englobando 11 “áreas de avaliação” de Engenharia.

No quesito “*IES que oferece alguma graduação em Design*”, dentre as 48 IES pesquisadas, 31 oferecem cursos de Design (65 %), 16 oferecem apenas cursos de Design no mesmo campus pesquisado (33 %), e 12 não oferecem nada relacionado ao Design (25 %). Dentre elas, foram encontradas as seguintes habilitações: Design (27 %), Moda (18 %), Produto (16 %), Gráfico (14 %), Industrial (10 %), Interiores (4 %), Visual (4 %), Digital (4 %) e Ambientes (2 %).

Quanto aos quesitos “*IES que oferece algum Programa Minor que possui o termo ‘Design’ na sua nomenclatura*” e “*IES que oferece alguma disciplina de Minor que possui o termo ‘Design’ na sua nomenclatura*” apenas uma instituição foi encontrada, oferecendo o Minor de Design e Inovação para os cursos de Engenharia de Alimentos e de Produção, com duas disciplinas de Design (*Design thinking* e *Design Estratégico e Inovação*), ambas optativas, semestrais e nas últimas séries.

Quanto ao quesito “*IES que oferece algum Curso ou Programa de Extensão que aborda o Design*”, apenas 4 IES (8 %) oferecem alguma atividade relacionada ao Design.

Ao ser pesquisado qual “*IES oferece algum Projeto que aborda o Design*”, a atividade que mais apareceu foi o *Aero Design* (87 % do total de projetos), em 27 % das instituições e 28 % dos cursos. Apesar de apresentarem baixas porcentagens, surgiram projetos interessantes como *Rocket Design* e Projeto Mulheres em STEM2D, no Instituto Aeronáutico de Engenharia (ITA) e os Projetos e Atividades Especiais (PAE) no CEUN-IMT, que oferecem uma série de projetos eletivos na área de Design aos alunos dos cursos de Engenharia e Administração, tais como: Design de novas soluções para tecnologias vestíveis (*wearable technology*), CMF Design (*Color Material Finish*), Design de Game – Desenho de Personagens, Design *Neurolab* – experiências em neurociência aplicada ao Design, Universo da cor: cor, Design e marketing, Design de joias contemporâneas, *Lighting Design*, Design de brinquedo para o pensamento computacional, entre outros.

Quanto aos quesitos “*IES que oferece alguma disciplina regular que possui o termo ‘Design’ na sua nomenclatura*” e “*Curso que oferece alguma disciplina regular que possui o termo ‘Design’ na sua nomenclatura*”, foram encontradas 14 disciplinas regulares, em 7 IES localizadas majoritariamente na região Sul do Brasil (71 %), representando 15 % do universo total pesquisado, em 7 dos cursos avaliados (7 %), nas áreas de Engenharia de Alimentos (36 %), En-

genharia da Computação (29 %), Engenharia de Produção (21 %), Engenharia Ambiental (7 %) e Engenharia Elétrica (7 %). São elas: Design de Interação, Web Design, Design Instrucional, Tópicos em Design de Interação (no curso de Engenharia de Computação); Introdução ao Design, Design e Projeto de Produto I e II (no curso de Engenharia de Produção); Concepção e Design em Engenharia, Design de Processos e Plantas Industriais, Concepção e Design de Produtos Alimentícios, Concepção e Design de Projeto Transformador, *Food Design* (no curso de Engenharia de Alimentos); Ecodesign em Projetos Industriais (no curso de Engenharia Ambiental) e Inovação e *Design thinking* (no curso de Engenharia Elétrica). Das disciplinas encontradas a maioria é semestral (93 %), obrigatória (50 %) ou eletiva (43 %) e está sendo oferecida nos 4 últimos períodos (79 %).

Ao pesquisar se alguma “*IES ou Curso de Engenharia oferece o “Design” como conteúdo programático de outras disciplinas curriculares*” foram encontradas 8 IES (17 %) e 9 cursos de Engenharia (9 %) dentro deste escopo, todas na Região Sudeste (SP, MG e ES). Dentre os principais conteúdos abordados estão: Ecodesign, *Design thinking*, Design de Interação e Ferramentas de Design para a Engenharia (DFX, DFM, DFA, DFD, DFSS).

Quanto ao quesito “*IES que oferece algum curso integrado entre Design e Engenharia*”, dentre as IES pesquisadas não foi encontrado nenhum caso específico em que os termos “Design” e “Engenharia” estão contidos na nomenclatura de algum curso de graduação.

Esta pesquisa, apesar de poder ter algumas limitações, foi uma tentativa de verificar o estado da arte do ensino do Design nos cursos superiores de Engenharia no Brasil, tendo em conta as tendências mundiais atuais de interdisciplinaridade. No cenário nacional, apesar de as IES pesquisadas oferecerem em sua maioria cursos de graduação em Design, a porcentagem de IES que insere o Design em seus cursos de Engenharia, seja como conteúdo ou como disciplina regular ainda é muito pequena, e inexistente quando se trata de um curso criado de forma integrada das duas áreas. Essa constatação pode abrir um grande espaço de crescimento e uma oportunidade de incorporação do Design como um elemento novo e diferenciado na formação dos engenheiros, o que se demonstra alinhado às tendências analisadas de educação e inovação, mas que ainda aparece timidamente no contexto acadêmico da Engenharia no Brasil.

## Panorama internacional

No cenário internacional, para conhecermos como o Design está sendo inserido nos cursos de Engenharia nas melhores IES do mundo foi utilizado um critério diferente do utilizado no panorama nacional, uma vez que os rankings utilizam metodologias diferentes de avaliação e os dados disponíveis não apresentam as mesmas variáveis do cenário nacional. Foi adotado, então, um critério inicialmente de ordem geográfica, selecionando as melhores IES nas áreas de Engenharia nos países considerados como referência global de acordo com os principais *rankings* de inovação, tecnologia e educação divulgados em 2019 e 2020 (ARWU, 2019; GII, 2019; QS, 2020; THE, 2019; U.S. NEWS, 2020). Uma vez selecionados os países e as IES, o critério de seleção dos cursos oferecidos pelas IES foi baseado no método de amostragem aleatória, onde cada elemento do universo pesquisado tem a mesma chance de ser escolhido para compor a amostra (LEVIN e FOX, 2004). Assim foi escolhido um curso diferente em cada IES a fim de cobrir uma grande variedade de áreas, incluindo as mesmas áreas de avaliação da pesquisa no cenário nacional.

Foi consultado o conteúdo online disponível nos sites de cada instituição, a página do referido curso de graduação (geralmente dentro do menu “*academics*”), os programas e/ou as matrizes curriculares do curso, utilizando sempre como palavra-chave de busca o termo “Design”, ou se fosse o caso, o termo correspondente na língua do site como “*Diseño*”, em espanhol ou “*Entwurf*”, em alemão.

Segundo os dados levantados no contexto internacional (ARWU, 2019; THE, 2019; U.S. NEWS, 2020; QS, 2020), foram avaliados 22 cursos de 22 IES, em 16 países na América, Europa e Ásia (Tabela 2).

Estas IES estão distribuídas majoritariamente da seguinte forma: 100 % na modalidade de ensino “presencial”, 77 % na categoria administrativa “Pública”, 73 % na organização acadêmica como “Universidade”, englobando cursos de Bacharelado (BSc), Licenciatura ou Mestrado integrado<sup>10</sup> (MEng) em 15 “áreas de avaliação” de Engenharia: Bioengenharia, Ciência da Engenharia, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Automação, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção e Gestão Industrial, Engenharia e Ciências de Materiais, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Sistemas e Design de Engenharia.

País	IES	Área de Avaliação
Alemanha	Technical University of Munich (TUM)	Mechanical Engineering
Brasil	Universidade de São Paulo (USP)	Engenharia de Produção
Canadá	University of Toronto (UT)	Engineering Science
Chile	Pontifical Catholic University of Chile (PUC-Chile)	Ciencias de la Ingeniería
China	Peking University (PU)	Electronic Engineering
Coreia do Sul	Korea Advanced Institute of Science & Technology (KAIST)	Materials Science and Engineering
Estados Unidos	California Institute of Technology (Caltech)	Civil Engineering
	Harvard University (HU)	Bioengineering
	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	Electrical Engineering and Computer Science
	Stanford University (SU)	Environmental Systems Engineering
Finlândia	Aalto University (AU)	Computational Engineering
Holanda	Delft University of Technology (DUT)	Computer Science and Engineering
Itália	Politecnico di Milano (Polimi)	Automation Engineering
Japão	The University of Tokyo (UOT)	Chemical System Engineering
México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Ingeniería en Alimentos
Portugal	Instituto Politécnico do Porto (IPP)	Engenharia e Gestão Industrial
	Universidade do Porto (UP)	Engenharia Mecânica
Reino Unido	University of Cambridge (UC)	Mechanical Engineering
	University of Oxford (UO)	Engineering Science
Singapura	Nanyang Technological University (NTU)	Aerospace Engineering
	Singapore University of Technology and Design (SUTD)	Engineering Systems and Design
Suíça	ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology	Electrical Engineering and Information Technology

Tabela 2. Cursos e IES selecionados – panorama nacional

Fonte: Os autores, 2020

No quesito “IES que oferece alguma graduação em Design”, dentre as 22 IES pesquisadas, 10 oferecem cursos de Design (45 %) e todas (100 %) oferecem alguma variável pesquisada relacionada ao Design (disciplina, conteúdo, projeto, curso, minor etc.). Dentre as graduações em Design, foram encontradas as seguintes habilitações: Design; Design Arquitetônico; Design de Comunicação; Design de Moda; Design de Interiores; Arte, Design e Mídia; Arte e Design; Design Gráfico; Design Industrial; Design Gráfico e Publicidade; Design de Produto; Sistemas e Design Digitais.

Nota-se que a Universidade de São Paulo (USP) foi considerada no panorama internacional pois é a única IES brasileira que aparece nos *rankings* pesquisados.

Ao ser pesquisado qual “*IES oferece algum Projeto que aborda o Design*”, surgiram atividades em 5 IES (23 %), em 4 países, em segmentos variados.

Quanto ao quesito “*IES que oferece algum Curso ou Formação complementar que aborda o Design*”, os resultados mostraram que 10 IES (45 %) oferecem algum tipo de curso ou formação complementar relacionada ao Design.

Ao pesquisar se alguma “*IES ou Curso de Engenharia oferece o ‘Design’ como conteúdo programático de outras disciplinas curriculares*” foram encontradas 6 IES (27 %) que se encaixam nesse padrão.

Quanto ao quesito “*IES/Curso que oferece alguma disciplina regular que possui o termo ‘Design’ na sua nomenclatura*”, foram encontradas 18 IES (82 %) que oferecem disciplinas curriculares relacionadas ao Design.

No cenário internacional, a porcentagem de IES que insere o Design de alguma forma em seus cursos de Engenharia é total (100 %).

Na Tabela 3 é possível verificar os resultados comparativos entre os panoramas nacional e internacional, referentes aos dados levantados. É interessante observar que no Brasil a porcentagem de IES que oferece o curso de graduação em Design (65 %), além dos cursos de Engenharia, é maior do que nas IES no cenário internacional (45 %). Entretanto, ao analisar os resultados referentes às demais variáveis pesquisadas que inserem o Design de alguma forma nos cursos de Engenharia, seja como disciplina, conteúdo, projeto ou curso, percebe-se que os valores encontrados são maiores do que no Brasil (com exceção da variável de projetos), principalmente em relação à oferta de alguma disciplina regular que possui o termo “Design” na sua nomenclatura (82 %). E quanto à oferta de algum curso integrado de Design e Engenharia (o que será abordado no próximo capítulo) é lamentável perceber que no Brasil a situação é inexistente enquanto nas IES pesquisadas 36 % atende a esse quesito. E o mais surpreendente foi a comprovação de que 100 % das IES pesquisadas oferece algum tipo de inserção do Design na formação do Engenheiro, não importando o perfil da IES, sua localização geográfica ou a área de avaliação. Esse resultado indica que o Design já faz parte da formação do Engenheiro no panorama internacional, demonstrando um alinhamento em relação ao que está sendo mostrado pelas tendências futuras de educação e inovação em todo o mundo.

Variável Pesquisada	Resultado Nacional	Resultado Internacional
IES que insere o Design de alguma forma no curso de Engenharia (disciplina, conteúdo, projeto, curso)	67 %	100 %
IES que oferece alguma Graduação em Design	65 %	45 %
IES que oferece algum Projeto que aborda o Design	27 %	23 %
IES que oferece algum Curso ou Formação complementar que aborda o Design	8 %	45 %
IES/Curso que oferece alguma Disciplina regular que possui o termo "Design" na sua nomenclatura	15 % / 7 %	82 %
IES/Curso que oferece o Design como Conteúdo programático de outras disciplinas curriculares	17 % / 9 %	27 %
IES que oferece algum curso integrado entre Design e Engenharia	0 %	36 %

Tabela 3. Resultados comparativos entre os panoramas nacional e internacional

Fonte: Dados compilados pelos autores, 2020

## O Design e a Engenharia em cursos integrados

Na pesquisa realizada entre as IES brasileiras fica bem visível a divisão entre as áreas de Design e Engenharia. Há cursos de Design e cursos de Engenharia, há disciplinas e conteúdo de Design inseridos nos cursos e disciplinas de Engenharia (e vice-versa), porém não foi encontrada uma situação (curso ou disciplina) em que as duas áreas já nascem juntas e integradas, ou seja, que contenha os dois termos simultaneamente na sua nomenclatura.

Por outro lado, na pesquisa realizada entre as IES no panorama internacional, em relação ao quesito "IES que oferece algum curso integrado entre Design e Engenharia", foram encontrados vários casos em que as palavras "Design" e "Engineering" aparecem juntas, em 8 IES, o que equivale a 36 % do total pesquisado (Tabela 4).

E analisando os casos encontrados é possível observar duas expressões particularmente que chamam a atenção: "Design Engineering" (3 casos) e "Engineering Design" (6 casos). Esses dois termos, embora semelhantes e que parecem ter o mesmo significado, trazem dois conceitos diferentes, e muitas vezes confusos, de relações entre o Design e a Engenharia. Se for feita uma tradução direta, pode-se dizer que: "Design Engineering" significa "Engenharia de Design" ou "Engenharia de Projeto" e "Engineering Design" significa "Design de Engenharia" ou "Projeto de Engenharia".

“Engenharia de Design” e “Design de Engenharia” são expressões frequentemente usadas de forma intercambiável, mas que na verdade possuem significados diferentes. Entretanto, ambas devem ser usadas onde o desenvolvimento de um produto faz parte de um sistema técnico (EDER e HOSNEDL, 2008).

Curso	IES
Design Engineering (Mestrado)	Harvard University (HU)
Engineering Design Projects (curso)	Harvard University (HU)
Engineering Problem Solving and Design Project (curso)	Harvard University (HU)
Industrial Design Engineering (curso)	Delft University of Technology (DUT)
Product Design Engineering (conteúdo)	Nanyang Technological University (NTU)
Engineering Innovation and Design (disciplina)	Nanyang Technological University (NTU)
Engineering Design (disciplina)	University of Toronto (UT)
Biomedical Systems Engineering Design (curso)	University of Toronto (UT)
Senior Civil and Environmental Engineering Design (curso)	Massachusetts Institute of Technology (MIT)
Environmental Engineering Design (disciplina)	Stanford University (SU)
Cambridge National in Engineering Design (certificado)	University of Cambridge (UC)
Major en Ingeniería, Diseño e Innovación (graduação)	Pontifical Catholic University of Chile (PUC-Chile)

Tabela 4. Casos em que as palavras “Design” e “Engineering” aparecem juntas – panorama internacional | Fonte: Dados compilados pelos autores (DUT, 2020; HU, 2020; MIT, 2020; NTU, 2020; PUC-CHILE, 2020; SU, 2020; UT, 2020a)

A Engenharia de Design é uma atividade complexa, uma progressão complexa no desenvolvimento de uma “melhor” solução para um determinado problema. É um processo criativo, mas contém aspectos processuais e de rotina. Deve ser metódica e sistemática, incluir o pensamento criativo, esclarecer o pensamento, desenvolver o pensamento crítico e muitas outras formas de pensamentos, e deve usar as informações existentes, incluindo, mas não se restringindo, ao conhecimento científico (EDER e HOSNEDL, 2008, p. 5).

O Design de Engenharia é o processo de conceber um sistema, componente ou processo para atender às necessidades, especificações, códigos e padrões desejados, dentro de restrições como saúde e segurança, custo, ética, política, sustentabilidade, construtibilidade e manufatura. É um processo iterativo, criativo e de tomada de decisão, no qual as ciências básicas, a matemática e as ciências da Engenharia são aplicadas para converter recursos de maneira ideal em soluções (ABET, 2015, p. 27)

Segundo a ABET (2015) um Design de Engenharia deve incluir a maioria dos seguintes recursos: desenvolvimento da criatividade, uso de problemas abertos, desenvolvimento e uso da teoria e metodologia modernas de Design, formulação de declarações e especificações de problemas de Design, processos de produção, Engenharia simultânea e descrição detalhada do sistema; além de incluir uma variedade de restrições realistas essenciais como fatores econômicos, segurança, confiabilidade, estética, ética e impacto social (HAIK e SHAHIN, 2011).

O Design de Engenharia é um processo sistemático e inteligente no qual os designers geram, avaliam e especificam conceitos para dispositivos, sistemas ou processos cuja forma e função atendem aos objetivos dos clientes ou às necessidades dos usuários, enquanto satisfazem um conjunto especificado de restrições (DYM et al., 2005, p. 104).

A definição de Dym (2005) coloca o Design de Engenharia como um processo que depende da geração sistemática e inteligente de conceitos de Design e das especificações que possibilitam a realização desses conceitos. Cross (2005, p. xi) ainda complementa essas definições dizendo que “o novo conceito de ‘Engenharia de Design Industrial’ é um conceito de ‘Design de produto’ que combina os dois campos mais tradicionais: o Design de Engenharia e o Design industrial”

No contexto em que esta pesquisa está sendo desenvolvida pode-se interpretar, então, que a “Engenharia de Design” equivale a uma área de atuação da Engenharia e o “Design de Engenharia” pode ser considerado como o processo de desenvolvimento de um projeto relacionado à Engenharia.

Durante toda a pesquisa do Doutorado, incluindo as visitas e experiências durante o período “sanduíche” em Portugal, alguns programas educacionais especificamente chamaram a atenção principalmente em relação a forma como a relação e a integração entre o Design e a Engenharia acontecem.

Após a pesquisa realizada sobre os panoramas nacional e internacional, conforme já foi apresentado e descrito no capítulo anterior, foi realizada, então, uma nova pesquisa exploratória na internet (por meio do buscador *Google*), apenas utilizando os termos “*Design Engineering Course*”, com o objetivo de buscar cursos oferecidos pelas IES em todo o mundo, que possuem essa combinação de palavras em sua nomenclatura.

Assim exposto, é possível observar nos resultados encontrados num panorama internacional, a existência de 24 cursos (23 presenciais e 1 *online*), em 11 países (Brasil, Canadá, Chile, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Portugal, Reino Unido e Singapura), nas modalidades de Bacharelado (BSc, BEng) e Mestrado (MSc, MEng) que integram de maneira efetiva o Design e a Engenharia. Dentre estes, 13 são cursos de “*Engineering Design*” e 2 são de “*Design Engineering*”. Os demais possuem os termos “*Design*” e “*Engineering*” no nome ou possuem nomes diferentes, mas com conteúdos relacionados. E um fato que chamou a atenção foi o Reino Unido sediar 7 deles.

Enfim, o curso de “*Design Engineering*”, que representa 59 % do último grupo pesquisado, pode ser interpretado, então, como uma área de formação em Engenharia, com uma abordagem em Design e projetos.

Na análise dos resultados encontrados é interessante destacar que os cursos pesquisados no contexto internacional combinam, em sua maioria, conteúdos de Design, Engenharia, tecnologia e negócios, misturando disciplinas específicas de cada área, em contextos multi e interdisciplinares, aplicando o que cada área tem de melhor, em prol de objetivos comuns: criar produtos inovadores, passando por todas as fases de desenvolvimento, colocando o usuário no centro do processo, preocupando-se com todas as questões relevantes (e não apenas as técnicas) e tendo uma visão sistêmica e global do projeto.

## Considerações Finais

A relação entre o Design e a Engenharia possui uma história de longa data; disciplinas de Engenharia já fazem parte do currículo dos cursos de Design desde sua concepção. Porém a participação do Design, como disciplina, nos cursos de Engenharia ainda é um assunto relativamente novo e pode ser vista como uma forma de mudança de paradigma, de busca pela evolução principalmente do ponto de vista educacional. Afinal, cada vez mais é necessária a formação de um profissional com visão multidisciplinar que saiba enfrentar os desafios da tecnologia e da inovação.

A pesquisa sobre a inserção do Design nos cursos de Engenharia no Brasil e no mundo teve uma função importante para a visualização da situação atual da educação em Engenharia. Comparar os dois cenários, nacional e internacional, foi fundamental para percebermos a lacuna existente e o quanto o Brasil tem de oportunidade e espaço para crescer. A integração do Design nos cursos de Engenharia pode ser considerada como uma nova ferramenta e um elemento de diferenciação na formação dos engenheiros, principalmente na busca de uma formação mais holística e baseada nas novas competências requeridas pela sociedade. Essa constatação está alinhada às tendências observadas de educação e inovação no âmbito global, mas que ainda aparecem timidamente no contexto acadêmico da Engenharia no Brasil.

Face às tendências atuais de ensino-aprendizagem na educação superior e, particularmente, nos cursos de graduação em Engenharia e, tendo em conta os panoramas observados nestas pesquisas, recomendam-se algumas ações: incentivar a inserção do Design nos cursos de Engenharia existentes por meio da criação de disciplinas eletivas, projetos integrados, Minors, etc. a fim de promover a real integração entre as áreas; criar programas públicos ou privados que estimulem o desenvolvimento de projetos e a participação de equipes multidisciplinares; propor novos cursos de graduação e pós graduação que integrem o Design e a Engenharia desde o início dos programas, enfim, criar iniciativas que demonstrem a importância da multi, inter e transdisciplinaridade.

#### Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

1 Que ultrapassa os limites das fronteiras de um país (PRIBERAM, 2008-2013).

2 Que ultrapassa os limites de uma organização (PRIBERAM, 2008-2013).

3 IDEO é uma empresa de Design global norte-americana comprometida em criar impacto positivo por meio do Design (IDEO, 2020).

4 "A expressão "caixa preta" é usada em Cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai" (LATOUR, 2000, p. 14).

5 As disciplinas obrigatórias compõem a matriz curricular básica do curso e são necessárias para que os estudantes concluam sua formação, (E+B, 2019).

6 As disciplinas eletivas são aquelas que o aluno pode escolher qual cursar, porém existe um número mínimo de créditos ou carga horária a ser cumprida (E+B, 2019).

7 As disciplinas optativas são disponibilizadas pelas instituições como uma forma de ampliar a formação do estudante. Nesse caso, o aluno pode escolher qual disciplina cursar, mas não é obrigado a cumpri-las. Com as optativas o estudante tem a possibilidade de moldar a sua capacitação conforme os seus objetivos profissionais (E+B, 2019).

8 Um programa minor permite ao estudante cursar um conjunto coerente de disciplinas eletivas, gerando especialização em nível de graduação e complementando sua formação principal (IMT, 2020).

9 Os cursos de Engenharia foram avaliados novamente em 2019, porém os resultados até o presente momento ainda não foram divulgados.

10 O Mestrado Integrado refere-se ao curso de 5 anos, considerando 3 anos de formação básica (Major) e 2 anos de formação específica (Minor).

## Referências

- ABET. **1985 Annual Report**. ABET - Accreditation Board for Engineering and Technology. New York. 1986.
- ABET. **Criteria for Accrediting Engineering Programs**, 2016 – 2017. ABET - Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc.. Baltimore, MD, p. 31. 2015.
- ALTRINGER, B.; HABBAL, F. Embedding Design Thinking in a Multidisciplinary Engineering Curriculum. **Open**, 2015. Disponível em: [https://e-channel.med.utah.edu/wp-content/uploads/2016/02/venturewell2015\\_paper\\_ALTRINGER.pdf](https://e-channel.med.utah.edu/wp-content/uploads/2016/02/venturewell2015_paper_ALTRINGER.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.
- ARWU. ARWU – Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities 2019. **ARWU – Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities 2019**, 2019. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/index.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BERTOLA, P.; MANZINI, E. **Design Multiverso**: appunti di fenomenologia del design. Milano: POLIDesign, 2004. 10-17 p.
- BJÖRKLUND, T.; KEIPI, T. ( . ). **Design +**: Organizational renewal and innovation through design. e-book. ed. Helsinki: Aalto University - Aalto Design Factory, 2019. 222 p. ISBN 978-952-60-3783-7. Disponível em: <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/41115>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BOMFIM, G. A. Fundamentos de uma teoria transdisciplinar do design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. In: COUTO, R. M. D. S. et al. **Gustavo Amarante Bomfim: Uma Coletânea**. Rio de Janeiro, RJ: Rio Books, 2014. Cap. 4, p. 35-50.
- BRASIL. **Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, p. 8. 2010.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília. 2019.
- BRAUTIGAM, B. How Design Thinking will fix Design Thinking. **Medium Muzli**, 03 april 2017. Disponível em: <https://medium.muz.li/how-design-thinking-will-fix-design-thinking-g-5ce735b4c029>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BROWN, T. **Change by design. How Design Thinking transforms organizations and inspires innovation**. Adobe Digital Edition. ed. New York, NY: HarperCollins ebooks, 2009. 164 p. ISBN 978-0-06-193774-3.
- BUCHANAN, R. Wicked Problems in Design Thinking. **Design Issues**, 8, n. n.2, Spring 1992. 5-21. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1511637>. Acesso em: 12 outubro 2019.
- CNI. Ensino de engenharia : fortalecimento e modernização. Confederação Nacional da Indústria (CNI). Brasília, p. 32. 2018. (ISBN 978-85-7957-197-8).
- CROSS, N. **Engineering Design Methods: Strategies for Product Design**. 3ª. ed. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, 2005.
- D.SCHOOL. Design Thinking Bootleg. **d.school - Stanford Design School**, 2020. Disponível em: <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- DDI-CBA. **Diseño, Vision, Innovación**. Ciclo de Exposiciones “Valores del Diseño”. ed. Madrid: DDI-CBA (Circulo de Bellas Artes de Madrid), 2008. 127 p. ISBN 978-84-87619-37-3. Disponível em: <https://www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/04/69.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- DUT. Bachelor of Computer Science and Engineering. **DUT - Delft University of Technology**, 2020. Disponível em: <https://www.tudelft.nl/en/education/programmes/bachelors/cse/bachelor-of-computer-science-and-engineering/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

- DYM, C. L.; AGOGINO, A. M.; ERIS, O.; FREY, D. D.; LEIFER, L. J. Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning. **Journal of Engineering Education**, 94, n. Nº1, 2005. 104-120. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x>. Acesso em: 09 novembro 2019.
- DYM, C. L.; LITTLE, P.; ORWIN, E. J. **Engineering Design: a project-based introduction**. 4. ed. New York: Wiley, 2013. 338 p. ISBN 978-1-118-32458-5.
- EDER, W. E.; HOSNEDL, S. **Design Engineering: A Manual for Enhanced Creativity**. Boca Raton, FL: CRC Press - Taylor & Francis Group, 2008.
- ERICSON, A.; BERGSTRÖM, M.; LARSSON, A. C.; TÖRLIND, P. Design Thinking Challenges in Education. In: **International Conference on Engineering Design - ICED'09**. Stanford: Stanford University. 2009. p. 89-100.
- ERTAS, A. Integrating Transdisciplinarity in Undergraduate Education. **Transdisciplinary Journal of Engineering & Science**, 3, dez. 2012. 128-144. Disponível em: <http://atlas-tjes.org/index.php/tjes/article/download/37/34>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- ERTAS, A. **Transdisciplinary engineering design process**. Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons, 2018. 822 p. ISBN 9781119474777 (pdf).
- ERTAS, A.; GACHEL, S.; RAINEY, V.; TANIK, M. M. Networked Approach to Transdisciplinary Research & Education. **The Academy of Transdisciplinary Learning & Advanced Studies**, v. TAM-Vol.3, p. 1-12, 2007. ISSN 1933-5423. Disponível em: <http://www.theatlas.org/index.php/about-atlas-3/honoring-dr-john-warfield-3?download=11:a-networked-approach-to-transdisciplinary-research-education>. Acesso em: 09 novembro 2019.
- FACCA, C. A. **O Designer como Pesquisador: Uma abordagem metodológica da pesquisa aplicada ao Design de Produtos**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011. 190 p.
- FACCA, C. A. **A contribuição do pensamento do Design na formação do engenheiro: o espaço do Fab Lab como experiência transversal** [tese]. Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, p. 254. 2020. Orientadora: Profª Drª Ana Mae Barbosa.
- FACCA, C. A.; ALVES, J. L.; BARBOSA, A. M. **Overview of Design Teaching on Engineering Courses: A Comparative Study between Brazil and Portugal**. In: International Conference on Education and New Developments. Porto: [s.n.]. 2019a. p. 129-133.
- FACCA, C. A.; BARBOSA, A. M.; ALVES, J. L. **Design Teaching in Engineering: A Transdisciplinary Approach**. In: Proceedings of the 6th Design Doctoral Conference | DDC'19: Transgression. Lisboa, Portugal: IADE - Universidade Europeia. 2019. p. 99-106.
- FIGUEIREDO, A. D. D. **Toward an Epistemology of Engineering**. In: Workshop on Philosophy and Engineering, The Royal Academy of Engineering. London: [s.n.]. nov. 2008. p. 94-95.
- FONTOURA, A. M. A interdisciplinaridade e o ensino do design. **Projética - Revista Científica de Design**, Londrina, PR, v. 2, n. N. 2, p. 86-95, Dezembro 2011. ISSN 2236-2207. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/8855>. Acesso em: 18 outubro 2019.
- GII. Global Innovation Index (GII) 2019. **Global Innovation Index (GII) 2019**, 2019. Disponível em: <https://www.globalinnovationindex.org/home>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- GRAHAM, D. R. **The global state of the art in engineering education**. Massachusetts Institute of Technology (MIT). Cambridge, MA, p. 170. 2018. (ISBN 13: 9780692089200).
- HAIK, Y.; SHAHIN, T. M. **Engineering Design Process**. 2ª. ed. Stanford, CT: Cengage Learning, 2011.
- HU. Course Listing. **HU - Harvard University - School of Engineering and Applied Sciences**, 2020. Disponível em: <https://www.seas.harvard.edu/bioengineering/courses>. Acesso em: 19 jan. 2020.

- IDEO. Design Thinking. **IDEO Design Thinking**, 2020. Disponível em: <https://designthinking.ideo.com/>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / MEC - Ministério da Educação. Brasília. 2019.
- INEP/MEC. **Resultados dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2017**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / MEC - Ministério da Educação. Brasília. 2020.
- LAMMI, M.; BECKER, K. Engineering Design Thinking. **Journal of Technology Education**, 24, n. Nº2, Spring 2013. 55-77. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v24n2/pdf/lammi.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas**. Tradução de Alfredo Alves Farias. 9ª. ed. São Paulo: Pearson - Prentice Hall, 2004.
- LUO, J. The united innovation process: integrating science, design, and entrepreneurship as sub-processes. **Design Science**, 1, n. Nº2, 2015. Disponível em: [journals.cambridge.org/dsj](https://journals.cambridge.org/dsj). Acesso em: 10 jan. 2020.
- MAGALHÃES, A. B. D. **A evolução dos modelos educativos e a formação de engenheiros-cidadãos para o mundo**. Porto, Portugal: Publindústria, 2014.
- MICHELI, P.; WILNER, S. J.; BHATTI, S. H.; M.MURA; BEVERLAND, M. B. Doing design Thinking: Conceptual review, synthesis and research agenda. **Journal of Product Innovation Management**, august 2018. 124-148. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327054702\\_Doing\\_Design\\_Thinking\\_Conceptual\\_Review\\_Synthesis\\_and\\_Research\\_Agenda/link/5b992bce4585153105826d65/download](https://www.researchgate.net/publication/327054702_Doing_Design_Thinking_Conceptual_Review_Synthesis_and_Research_Agenda/link/5b992bce4585153105826d65/download). Acesso em: 09 jan. 2020.
- MIT. Undergraduate Programs. **MIT - Massachusetts Institute of Technology - EECS - Electrical Engineering & Computer Science**, 2020. Disponível em: <https://www.eecs.mit.edu/academics-admissions/undergraduate-programs>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- MORAES, D. D. Design e Complexidade. **Cadernos de Estudos Avançados em Design: Transversalidade**, Belo Horizonte, MG, 1, n. Caderno 2, julho 2008. 7-21. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/215640381\\_Design\\_e\\_transversalidade](https://www.researchgate.net/publication/215640381_Design_e_transversalidade). Acesso em: 03 novembro 2019.
- NANI DA FONSECA, A.; BARBOSA, A. M. Colonização e Ensino do Design. **DATJournal Design, Art and Technology**, São Paulo, 5, n. 1, 2020. 220-243. Disponível em: <https://datjournal.anhemi.br/dat/article/view/181>. Acesso em: 17 maio 2020.
- NESTERIUK, S.; INGS, W. Novos Pensamentos & Reflexões Emergentes: Prática enquanto pesquisa em arte, design e tecnologia. **DATJournal Design Art and Technology**, São Paulo, 3, n. 2, 2018. 3-8. Disponível em: <https://datjournal.anhemi.br/dat/issue/view/7>. Acesso em: 17 maio 2020.
- NITZ, M.; LEONI, R. R. **Evolução da Oferta, Demanda e Evasão de Cursos de Engenharia no Brasil entre 2013 e 2017**: Uma análise com base nos microdados do INEP. In: Anais COBENGE 2019 - XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Fortaleza, CE: [s.n.]. 2019. p. 9.
- NTU. Programmes. **NTU - Nanyang Technological University**, 2020. Disponível em: <http://mae.ntu.edu.sg/Programmes/Pages/Home.aspx>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- OECD. **Results from PISA 2015 – Country Note: Brazil**. OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris. 2016.
- OECD. **The Future of Education and Skills - Education 2030**. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Paris, France, p. 23. 2018.
- OLIVEIRA, V. F. D. ( ). **A Engenharia e as Novas DCNs: Oportunidades para formar mais e melhores engenheiros**. Rio de Janeiro, RJ: GEN/LTC, 2019a.

- OLIVEIRA, V. F. D. **As inovações nas atuais diretrizes para a Engenharia**: estudo comparativo com as anteriores. Rio de Janeiro, RJ: GEN/LTC, 2019b. p. 66-85.
- OLIVEIRA, V. F. D. Evolução da organização do curso de Engenharia no Brasil. In: OLIVEIRA, W. F. D. ( ). **A Engenharia e as novas DCNs**: Oportunidades para formar mais e melhores engenheiros. Rio de Janeiro, RJ: GEN/LTC, 2019c. p. 8-32.
- PUC-CHILE. Major en Ingeniería, Diseño e Innovación. **PUC - Pontifical Catholic University of Chile**, 2020. Disponível em: Pontifical Catholic University of Chile. Acesso em: 19 jan. 2020.
- QS. QS World University Rankings by Subject 2019 - Engineering and Technology. **QS - Quacquarelli Symonds Top Universities**, 2020. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/engineering-technology>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- SATHIKH, P. M. **Approaches to Teaching Product Design to Engineering Students**. In: DS 93: Proceedings of the 20th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2018). Londres: [s.n.]. 2018. p. 648-655.
- SU. Environmental Systems Engineering Program. **SU - Stanford University**, 2020. Disponível em: <https://ughb.stanford.edu/majors-minors/major-programs/environmental-systems-engineering-program>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- THE. World University Rankings 2019 by subject: engineering and technology. **Times Higher Education (THE) World University Rankings**, 2019. Disponível em: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/subject-ranking/engineering-and-IT#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/subject-ranking/engineering-and-IT#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats). Acesso em: 16 jan. 2020.
- THE BALANCECAREERS. What Are Soft Skills? **the balancecareers**, 2020. Disponível em: <https://www.thebalancecareers.com/what-are-soft-skills-2060852>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- TSCHIMMEL, K.; SANTOS, J. **Design Thinking Applied in Higher Education**: D-Think, a European Project for Innovating Educational Systems. In: Proceedings of the International Conference on Education and New Developments (END 2018). Lisboa: inScience Press. 2018. p. 209-213.
- U.S. NEWS. Best Global Universities for Engineering. **U.S. News & World Report Education**, 2020. Disponível em: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/engineering>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- UNESCO. **Engineering: issues, challenges and opportunities for development**. UNESCO - United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. Paris, France, p. 396. 2010. (ISBN 978-92-3-104156-3).
- UT. EngSci Majors. **UT - University of Toronto**, 2020a. Disponível em: [https://engsci.utoronto.ca/explore\\_our\\_program/majors/](https://engsci.utoronto.ca/explore_our_program/majors/). Acesso em: 19 jan. 2020.
- VERGANTI, R. **Design Driven Innovation. Mudar as regras da competição**: a inovação radical do significado de produtos. 2ª. ed. São Paulo: Canal Certo, 2012. 271 p.
- VIANNA, M.; VIANNA, Y.; ADLER, I.; LUCENA, B.; RUSSO, B. **Design Thinking**: inovação em negócios. 2ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: MJV Press, 2012. 161 p.
- ZUANON, R.; PRADO, G.; FERREIRA, C. Transdisciplinaridades. **DATJournal Design Art and Technology**, São Paulo, 1, n. 2, 2016. 1-27. Disponível em: <https://datjournal.anhemi.br/dat/article/view/36>. Acesso em: 17 maio 2020.

Recebido: 17 de fevereiro de 2020.

Aprovado: 05 de maio de 2020.

Charles Garoian, Yvonne Gaudelius \*

# O Espetáculo da Cultura Visual



**Charles Garoian** é bacharel e mestre em Arte pela Universidade do Estado da Califórnia e doutor em Educação pela Universidade de Stanford. Ele tem performado, ensinado e conduzido workshops em festivais, galerias, museus e universidades nos Estados Unidos e internacionalmente. Com base nas estratégias críticas de arte performática, seu ensino foca no processo de fazer arte de forma exploratória, experimental e improvisativa para cursos de estúdio de arte e de arte e educação. <crg2@psu.edu>  
ORCID: 0000-0002-9907-6755

**Yvonne Gaudelius** é vice-presidente assistente e reitora associada dos cursos de graduação da Universidade do Estado da Pensilvânia – Academia de Artes e Arquitetura. Também é professora de Arte/Educação e de estudos femininos. <Ymg100@psu.edu>  
ORCID: 0000-0001-7699-314X

**Resumo** Este artigo pretende debater o processo de definição de práticas pedagógicas e curriculares do campo da Arte/Educação para possibilitar que os estudantes exponham, examinem e critiquem os códigos imutáveis e essenciais de sistemas de mídias de massa e, para isso conceitua a cultura visual como pedagogia do espetáculo. Entende a imagem como um produto de relações sociais, que nos ensinam o que e como ver e pensar. A pedagogia do espetáculo da cultura visual é dividida no artigo primeiro como uma forma onipresente de representação e segundo como uma forma democrática de prática.

**Palavras chave** Arte/Educação, Cultura Visual, Espetáculo, Sociedade.

Graziela Pozzatti (tradução)

Jociele Lampert (revisão)

### The spectacle of visual culture

**Abstract** *This article intends to discuss the process of defining pedagogical and curricular practices in the Art/Education field to enable students to expose, examine and criticize the immutable and essential codes of mass-mediated systems and, for that, conceptualize visual culture as a spectacle. Understands the image as a product of social relations, which teach us what and how to see and think. The pedagogy of the visual culture spectacle is divided in the article first as an omnipresent form of representation and second as a democratic form of practice.*

**Keywords** *Art/Education, Visual Culture, Spectacle, Society.*

Texto de Referência:

GAROIAN, Charles; GAUDELIUS, Yvonne.

The spectacle of visual culture IN: *Spectacle Pedagogy: art, politics and visual culture*. State University Os New York Press, 2008. Este texto foi apresentado por Garoian em 2008 no Encontro de Mediação Cultural no Centro Cultural Banco do Brasil no Rio de Janeiro, patrocinado por Petrobrás Cultural e organizado por Ana Mae Barbosa.

### El espectáculo de cultura visual

**Resumen** *Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de definición de prácticas pedagógicas y curriculares en el campo del Arte/Educación para permitir a los estudiantes exponer, examinar y criticar los códigos inmutables y esenciales de los sistemas de mediación masiva y, para esto, conceptualizar la cultura visual como pedagogía del espectáculo Entiende la imagen como producto de las relaciones sociales, que nos enseñan qué y cómo ver y pensar. La pedagogía del espectáculo de la cultura visual se divide en el artículo primero como una forma omnipresente de representación y segundo como una forma democrática de práctica.*

**Palabras clave** *Arte/Educación, Cultura Visual, Espectáculo, Sociedad.*

Numa sociedade dominada pela produção e consumo de imagens, nenhuma parte da vida pode permanecer imune à invasão do espetáculo.

(LASCH, 1991, p. 122)

O espetáculo é o auge da ideologia, para em sua cheia flor expor e manifestar a essência de todos os sistemas ideológicos: o empobrecimento, escravização e negação da vida real.

(DEBORD, 1967/1994, p. 151)

Dada a dominação penetrante da sociedade pela cultura visual através da televisão, cinema, internet, propaganda e outras formas de produção corporativa, o campo de Arte/Educação está atualmente em processo de definição de práticas pedagógicas e curriculares que possibilitarão aos estudantes expor, examinar e criticar os códigos imutáveis e essenciais de sistemas de entrega mediados pela massa. É a crítica da cultura visual pelos arte educadores uma forma legitimada de voyeurismo? O desejo de cobiçar seus prazeres representa uma forma de narcisismo cultural? O que se distingue entre prazer e ceticismo no estudo da cultura visual na Arte/Educação?

Enquanto tais distinções têm sido bem estabelecidas por teóricos (CHAPMAN, 2003; FREEDMAN, 2003; KINDLER, 2003; TAVIN, 2003; WILSON, 2003), neste artigo nós estenderemos estes argumentos conceituando a cultura visual como pedagogia do espetáculo. Espetáculo, de acordo com o crítico cultural Guy Debord (1967/1994), “não é uma coleção de imagens; melhor, é um relacionamento social entre pessoas que é mediado por imagens” (p. 12). Ou, como o teórico crítico Douglas Crimp (TAKEMOTO, 2003) o explica, “uma imagem não é simples negativo ou positivo mas, melhor que isso, é o produto de relações sociais e produz efeitos sociais contraditórios” (p.85). Como pronunciamentos visuais, imagens são ideológicas, nos ensinam o que e como ver e pensar. Influenciam nossas escolhas e como interagimos uns com os outros. Considerando esta influência, nós internalizamos a pedagogia do espetáculo da cultura visual como disposições naturalizadas no corpo. Com isto, nós constituímos nossas identidades como “unidimensional”, de acordo com o crítico cultural Herbert Marcuse (1972). Privado de criticidade, o pensamento unidimensional é “povoado por hipóteses autovalidativas que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, tornam-se ditados ou definições hipnóticas” (MARCUSE, 1972, p. 24-25).

Nós caracterizamos a pedagogia do espetáculo da cultura visual em dois caminhos opostos neste artigo: primeiro, como uma forma onipresente de representação, que constitui os objetivos pedagógicos da cultura de

massa mediada e capitalismo corporativo para manufaturar nossos desejos e determinar nossas escolhas; E, segundo, como uma forma democrática de prática que possibilita um exame crítico dos códigos e ideologias de cultura visual para resistir à injustiça social. Como o formador, a pedagogia de espetáculo funciona como uma forma insidiosa e sempre presente de propaganda no serviço do imperialismo cultural; o último representa cidadania crítica, que aspira a uma democracia cultural. Para resistir ao regime de sedução espetacular, o historiador Martin Jay (1988) sugere uma pluralidade de visão para “nos desapegarmos da ficção de uma visão [dominante cultural] `verdadeira´ e rebelarmo-nos nas possibilidades abertas pelos regimes de escopo que nós já criamos e aqueles, agora tão difíceis de prever, que sem dúvida estão para vir” (p. 20).

Uma pluralidade de visão provê uma estrutura para uma democracia inclusiva que tem a possibilidade de produzir múltiplas perspectivas, discursos e entendimentos sobre vida cultural. Escassos de tal pluralidade, nós argumentamos que a inegável atração do espetáculo cultural se torna uma forma de patologia narcisista. O corrente aumento nas formas de sobrevivência públicas e privadas através da mediação de massa suporta esta compreensão por nossos desejos serem consumidos “por” e “em” imagens. Como a crítica cultural Bell Hooks (1996, p. 2) sugere, há aqueles de nós que consomem cultura visual para se entreter e aqueles de nós que a buscam para aprender alguma coisa. Enquanto a cultura visual em ambos os casos funciona pedagogicamente, nós argumentamos que está em nosso desejo aprender dela, considerando que somos constituídos como espectadores críticos.

## A Manufatura do Espetáculo

O crítico cultural Siegfried (1963/1995) conceituou o espetáculo da cultura visual como “o ornamento de massa”, uma metáfora que ele usou para tipificar os padrões ornamentais das Meninas da Barra do Leme, um grupo de dança sincronizado dos anos de 1920, que correspondia suas pernas sincronizadas com as mãos de trabalhadores de uma fábrica. Comparando o “processo produtivo capitalista” com aquilo de “o ornamento de massa”, ele distinguiu cada um deles como um “fim em si mesmo” (KRAUCAUER, p. 76-78). Enquanto ignorante dos estereótipos óbvios do sexo encravados na sua escolha de metáfora, a comparação de Kracauer dos artistas e espectadores do ornamento de massa para os trabalhadores usou partes componentes parecidas numa divisão mecanizada de trabalho nas fábricas modernas correspondidos ao plano racional de Taylorismo (p. 78). Ele estabelece “a proporção que faz aumentar o ornamento [espetáculo] é forte o suficiente para invocar a massa e omitir toda a vida que a constitui... É a forma vazia e racional do culto, desprovido de qualquer significado explícito, que aparece no ornamento de massa” (p. 84). Assim, para Kracauer, enquanto

que o espetáculo insidioso da cultura visual constrói seus formadores e espectadores componentes constituintes, ele muda seus valores, significados e desejos individuais e privados para o bem do ornamento de massa.

Enquanto Kracauer e os críticos culturais da Escola de Frankfurt, ou seja, Walter Benjamin e Theodor Adorno, escreveram sobre o corpo mecanizado do ornamento de massa em 1920, teóricos mais recentes, tais como o economista Kenneth E. Boulding em 1950, e o historiador Daniel J. Boorstin e o teórico de mídia Marshall McLuhan no início dos anos de 1960, descreveram o que eles estavam vivenciando como os efeitos do crescimento social, político e econômico das imagens mediadas de massa. Estes eruditos explicaram a nossa propensão a conceituar e representar a realidade da vida cultural em imagens como um temperamento que é epistemologicamente baseado. Para Boulding (1961), começando com a invenção da escrita para formas contemporâneas de fazer imagem, a dinâmica de uma sociedade é predicada na suposição de que “a imagem [como uma reprodução dissociada] não apenas faz a sociedade, a sociedade continuamente refaz a imagem” (p. 64-65).

Boorstin descreve a mesma dinâmica como “pseudoeventos ovacionando outros pseudoeventos em progressão geométrica” (1987, p. 33). “Pseudoevento” é a designação de Boorstin para o espetáculo da cultura visual, que é a criação e disseminação das imagens mediadas de massa da experiência cultural das quais as verdades, realidades e significados são complicados com ambiguidade para o interesse público surgido e cativado (BOORSTIN, 1987, p. 11,35). A noção de Boorstin de pseudoevento corresponde a caracterização anterior de Adorno de “pseudopersonalização”, que denota o fetichismo ordinário criado pelo espetáculo “indústria da cultura” do capitalismo (ADORNO, 1991, p. 173). Para McLuhan, (1964) a mídia eletrônica serviu como uma extensão orgânica do sistema nervoso do corpo, isto é, sua capacidade elétrica instantânea e simultânea de comunicação que manifesta a experiência “passiva” do corpo ao invés de “ativa” (MCLUHAN, 1964, p. 219; BOORSTIN, 1987, p. 188). Assim, por extensão, sistemas de entrega eletrônicos tais como televisão, computador e internet estão organicamente ligados ao corpo, como McLuhan sugere, possibilitando conseqüentemente, uma experiência da sua cultura visual digitalizada que é paradoxalmente manufaturada, ainda impelindo, como se suas imagens sempre-presentes construíssem e determinassem as escolhas e desejos de nosso corpo.

Dado seu apelo de massa, o poder da cultura de espetáculo atua em seu funcionamento pedagógico. Seu estímulo visual cativante esmaga e prende a atenção de nosso corpo e, com isto, a inscreve com sua ideologia autovalidativa da cultura ordinária, uma forma de “excitação” a que o jornalista Laurance Weschler se refere como “Pavlovian” (BERNARD, 1998). Com sua doutrinação e persistente comoditização de nossos corpos, a cultura de espetáculo continua a se estabelecer como uma força guiadora na determinação de ambos, desejos públicos e privados à que os críticos de mídia Edward S. Herman e Noam Chomsky (1988) se referem como a “manufatura do consentimento”. Significante sobre a caracterização deles de poder da

mídia, é sua pedagogia paradoxal de “debate, desaprovação e discordância”, que, diferente daquilo de prática de democracia radical, possibilita e perpetua a cultura ordinária do capitalismo corporativo (p. 302).

Este “políticas como espetáculo”, como o crítico cultural Christopher Lasch (1991) o tem rotulado, representa uma forma de propaganda que “cria(m) no público um senso crônico de crise, que em termos justifica a expansão do poder executivo e o sigilo ao redor disto” (p. 78). O historiador político Timothy Mitchell (1998) clama que esta ordem dominante de criticidade representa o “mundo-como-exibição” onde os cidadãos são “continuamente forçados ao serviço como espectadores [complacentes]” (p.298). Como tal, a crítica, que produz o mundo-como-exibição pelas propagandas de *Madison Avenue* e outras formas de mediação de massa, manufatura nossa “fixação narcisista” com este espetáculo cultural, que absorve nosso entendimento crítico do seu conteúdo como fetichismo ordinário (MCLUHAN, 1964, p. 33; MARCUSE, 1972, p. 25; LASCH, 1991, p. 47).

O arte educador Neil C. M. Brown (2003) levanta preocupações similares sobre o paradoxo do “defender” e “elevar” a cultura popular, “sob a faixa de Estudos Culturais, para um estado de ‘seriedade’ comensurável com a alta arte” (p. 286). Tal defesa para os estudos da cultura visual pode muito bem replicar as transgressões autorizadas do capitalismo corporativo enquanto ignorando o potencial da cultura visual para resistir à injustiça social. O perigo de se focar na desconstrução crítica da cultura visual como um fim em si próprio, é um perigo imaneente que conduz a um “cinismo ético que não oferece nenhuma garantia para a reconstrução social na prática da Arte/Educação”, argumenta Brown (p. 288).

Em efeito, o que aparece como pedagogia transgressora não deve ser sempre o caso, clama a historiadora cultural Elisabeth Wilson (citado em HOOKS, 1996):

Nós transgredimos para insistir que nós somos, que nós existimos e estabelecer uma distância entre nós mesmos e a cultura dominante. Mas nós precisamos ir além - nós temos que ter uma ideia de como as coisas poderiam ser diferentes, de outra forma a transgressão representa mera postura [narcisista]. Em outras palavras, a transgressão em si própria conduz eventualmente à entropia, a menos que carreguemos dentro de nós alguma ideia de transformação. Não é, portanto, a transgressão que deveria ser nosso lema, mas a transformação (p. 26).

Dado que a vida cultural contemporânea está sempre imersa no espetáculo, nós afirmamos a necessidade por um entendimento mais amplo e inclusivo dos estudos da cultura visual através de uma “pluralidade de regimes de escopo” que inclui o poder transformativo e transgressivo da produção artística. Para os objetivos da pedagogia e currículo da Arte/Educação, este entendimento inclusivo é realmente imperativo.

## O Espetáculo de Políticas e as Políticas de Espetáculo

Bem, você não estava surpreso, estava? Você esperava algo menos espetacular do Senhor Universo – que se tornou Conan o Bárbaro – que se tornou o Exterminador – que se tornou o Guarda de Jardim de Infância – que se tornou estrela de cinema – que se tornou homem de negócios – que se tornou multimilionário – que se tornou Governador? O homem músculo Arnold Schwarzenegger fez isto, ainda mais uma vez, se reinventou enquanto encenou uma campanha de último minuto para chamar de volta e substituir o Governador incumbido Gray Davis num clima como o do circo, da raça governamental da Califórnia em outubro de 2003. Sem experiência prévia no governo, sua única afirmação no cenário político nacional era ter-se unido estrategicamente ao Clã de Kennedy. O único destino que teriam era que esta união de direita e esquerda política produziria um candidato viável no futuro. No modo de produção cinematográfico hollywoodiano verdadeiro, “Arnold” sempre entendeu a hipérbole visual e o poder do espetáculo para mudar a cabeça das pessoas, para fixar seus olhares, comandar a atenção, usar sua própria vaidade para espelhar os desejos narcisistas do público. Como Boorstin (1987) sugere, como um evento pseudo-humano, uma “celebridade [como Schwarzenegger] é uma pessoa que é conhecida por sua fama” (p. 57).

Contando com o fato de que Schwarzenegger é mais amplo do que a vida pessoal, o mito dos seus personagens fílmicos, “sua fama” e sua campanha altamente divulgada, influenciaram não apenas uma grande virada do eleitor, mas também venceu nas eleições por uma inesperada e esmagadora margem. Referindo-se aos seus constituintes como “observadores” durante sua campanha ou sendo referido por eles como tendo os feitos de um “governador forte” por causa do tamanho animalesco do seu corpo, ele, com muito sucesso, se vendeu usando seu apelo de estrela para ganhar suporte dos eleitores.

Apoiado por um time com riquezas, alto perfil de negócios, mídia e estratégias políticas, a campanha de Schwarzenegger foi rápida, embora cuidadosamente orquestrada, com apenas a quantia certa de palavras, de entrevistas, debates, tempo comercial na mídia, dólares, e tudo isto, ironicamente corresponde ao apelo polêmico da crítica cultural Susan Sontag (1977, p. 180), por uma “ecologia de imagens” – para não mencionar uma ecologia de candidatos governamentais dado o campo de 135 nomes – embora com uma virada capitalista. Esta campanha foi um caso onde não sabendo o que dizer, não querendo dizer nada, não sabendo como debater, ironicamente se trabalhou a favor do candidato.

Concernente ao espetáculo maravilhoso de Schwarzenegger no cenário político da Califórnia, o crítico literário Roland Barthes (1977) caracterizou a armadilha da imagem fotográfica no processo eleitoral misticamente produzido como segue. “Visto que a fotografia é uma elipse de linguagem e uma condensação de uma totalidade social ‘inefável’, constitui uma arma anti-intelectual e tende a fazer sumir ‘políticas’ (que é dizer um

corpo de problemas e soluções) à vantagem de uma ‘forma de ser’, um status sócio-moral” (p. 91). De fato, Barthes, Boorstin (1987, p. 61) e o crítico literário Louis Menand (2004, p. 84) argumentam que o espelho da fotografia, que pode ser também atribuído à televisão e à cultura visual em geral, possibilita uma cumplicidade narcisista, com a qual candidatos políticos e seus eleitores encontram semelhanças uns nos outros. Enquanto o candidato é exaltado através de suas qualidades fotogênicas, “o eleitor é imediatamente remetido e ao heroico, ele/ela é convidado a se eleger, apesar o mandato que ele/ela está para dar com uma transferência física variável” (BARTHES, 1977, p. 92). Assim, similar ao olhar objetivo do espelho do psicanalista Jacques Lacan (1977, p. 1-2) o eleitorado de Schwarzenegger o confere e é por sua vez conferido com poder mítico. Esta desistência da realidade para o mito “despolitiza o discurso”, argumenta Barthes, e fazendo isto, o mito esvazia a realidade de sua história e naturaliza sua insignificância histórica (1977, p. 142-143). Para o filósofo Richard Rorty (1979), a ideia filosófica de tal epistemologia autorreferente, que assume que o conhecimento espelha o mundo em forma de representações fictícias, deve ser continuamente desafiada com o pragmatismo crítico da política e história cultural.

De acordo com o jornalista Andrew Sullivan, Arnold representa um “novo tipo de político”. “Nas nossas guerras políticas, ele é uma síntese. Nas nossas guerras culturais ele é uma trégua”, qualidade que Sullivan atribui à mistura de Arnold de conservadorismo fiscal e liberalismo social (SULLIVAN, 2003, p. 88). “[Arnold] foi uma das primeiras e principais estrelas de cinema que piscou para o público, entendendo que eles também eram inteligentes o suficiente para ver através do diálogo absurdo e pirotecnia para serem distraídos pelo puro entretenimento do espetáculo” (p. 88). De fato, o filme *O Último Grande Herói* de 1993 corroborou a ironia da piscada de Schwarzenegger. Uma descrição da “mentalidade de sucesso e a obsessão cinematográfica dos fãs... [o filme] claramente atua num modo ironicamente intertextual de direcionar enquanto o filme dentro de um filme simultaneamente atua e satiriza o veículo-estrela alto Schwarzenegger”, explica a crítica de filme Rebecca D. Feasy (n.d.). O que Sullivan e Feasy têm identificado em Arnold é um homem astuto de quem a identidade é constituída pela e para a mídia. Dada sua posição essencial dentro da cultura, é a mistura de política de esquerda de Schwarzenegger confiável? Considerando seu uso inteligente de ironia nos seus filmes, a paródia de sua “piscada” serve como um gesto crítico para entreter e perpetuar as políticas corporativas e institucionalizadas ou serve como um rompimento genuíno para resistir à injustiça social? O arte educador Jan Jagodzinki (2003) acredita que seja o formador. Ele diz que enquanto a piscada de Hollywood deixa o público “saber que o que eles estão assistindo é simplesmente um artifício exagerado”, entretanto cria a ‘falsa consciência’ [no senso Marxista] da “matéria capitalista” que aparentemente resiste ao capitalismo corporativo enquanto acreditando no seu mito no interno (pp. 108-109). Do mesmo modo, a crítica literária Linda Hucheon (1985) sugere que a paródia da piscada de Hollywood, enquanto parecendo subversiva, na verdade é uma “transgres-

são autorizada” (p. 26), “autorizada pela real norma que ela procura subverter. Mesmo zombando, a paródia reforça; em termos formais, inscreve as convenções zombadas para si mesma, por meio disto garantindo a contínua existência delas” (p. 75).

À medida que a mídia de massa demanda a lealdade de seus observadores ao espetáculo da cultura visual, constrói suas identidades como “fanáticos”, ou no mais inócuo e aceitável uso da palavra, como “fãs”. O sociólogo Pierre Bourdieu (1990) explica que tal objetivação da vida cotidiana constitui o mundo social como um espetáculo oferecido a um observador que assume um “ponto de vista” na ação e que, colocando no objeto os princípios de sua relação com o objeto, procede como sendo direcionado somente para o conhecimento e como se todas as interações internas fossem puramente trocas simbólicas (p. 52). Enquanto o poeta, crítico e filósofo Samuel Taylor Coleridge (1817-1882) há muito tempo sugeriu experimentar trocas simbólicas espetaculares através “da suspensão por vontade própria da descrença para o momento que constitui a fé poética”, tal boa-vontade para rodear as faculdades críticas de alguém o deixa vulnerável a ser consumido e cooptado pelos motivos ordinários da cultura visual, clama Debord (1967-1994).

Os aforismos do tipo manifestação de Debord em *A Sociedade do Espetáculo* (1967-1994) foram escritos “com a intenção deliberada de fazer mal à sociedade espetacular” (p. 10). Representam seu posicionamento vigilante para examinar, expor e criticar a aculturação das representações e disposições simbólicas da cultura de espetáculo construídas historicamente e socialmente, o hábito, contra o qual Bourdieu sugere, tem que “situar alguém dentro da ‘real atividade’...a presença ativa e preocupada no mundo através da qual o mundo impõe sua presença, com suas urgências” (1990, p. 52). O conceito de Bourdieu sobre “real” não é aquele de “TV da realidade” (reality TV) onde celebridades procurando concorrentes são pagas para se comportar de forma bizarra, e geralmente fisicamente e emocionalmente perigosas aparecem nos shows de televisão como *Survivor*, *Dog Eat Dog*, *Fear Factor* e *The Bachelor* para confrontar a realidade de seus medos individuais.

A noção trivial de “desafio” nestes shows representa um exemplo extremo de fetichismo ordinário, um apetite insaciável em olhar outras pessoas que, enquanto servindo como nossos substitutos, assumem riscos ridículos para nosso prazer e nossa esperança de alcançar níveis sublimes de experiência pessoal, ainda que de modo manufaturado, enquanto nós sentamos complacentemente no conforto e segurança de nossas salas. Para Jagodzinski (2003), o desejo por tais emoções manufaturadas ou feitas valoriza o “gozo”, o “prazer da resistência” e, fazendo isso, cria condições férteis do recente capitalismo, constituindo “identidades [múltiplas e fluidas] subversivas e desestabilizadas que buscam novos meios de diversão através de resistências romantizadas” (p. 107,115). Para Bourdieu (1990), tal prazer, disposições internalizadas e idealismos do mundo social impelido pela cultura visual, hábito, representa uma realidade social que é consistente com a caracterização de Barthes (1977) de poder fictício, que “despolitiza o discurso crítico”.

O crítico cultural Jean Baudrillard (1994) concorda, como ele explica, que o olhar sem direção do panóptico já não é mais uma metáfora que cabe à televisão. Dado que suas simulações agora precedem a realidade, nós “não mais assistimos TV, é a TV que [nos] assiste (ao vivo)” (p. 28). A crise paradoxal da TV da realidade (reality TV), sua possibilidade de “estar lá sem estar lá”, abole a cidadania participativa enquanto obscurece a distinção entre o envolvimento passivo e ativo dos observadores na sociedade e, fazendo isso, purga a sociedade de sua dimensão política (p. 22-30). Para desafiar tais dimensões complacentes, Barthes (1991, p. 119) exige uma resposta para imagens que provem além da conformidade do espetáculo e em um abismo personificado “absorto” de ser onde a própria pessoa não pode ser domada. É dentro de tal abismo personificado, nós argumentamos, que podemos encontrar um espaço para transformação.

No seu trabalho presciente “culto da distração”, o crítico cultural Siegfried Kracauer (1963/1995) ecoa o imperativo de Barthes para confrontar os “hábitos empíricos” do espetáculo fotográfico. Kracauer faz um caso para a importância de expor, examinar e criticar “o ornamento de massa” para resistir às políticas regressivas do historicismo, a suposição de que a história é coerentemente construída. À medida que “distração” expõe as circunstâncias complexas e contraditórias da vida cultural contemporânea, rompe e torna possível uma mudança crítica no fluxo aparente da história. Assim, a descoberta do espetáculo de cultura visual é eticamente e moralmente significativa, de acordo com Kracauer, já que possibilita uma crítica de seus códigos de mídia mediada e dos sistemas de entrega (p. 326). Se o potencial para esta crítica não for percebido, a distração da cultura de espetáculo se torna transgressiva para si própria enquanto assume um status culto que resulta na cultura voyeurística, autoindulgente de narcisismo (p. 326).

## A Cultura Visual e seu Encontro com a Arte

Não é mera coincidência que os meios de colagem, montagem, construção, instalação, e desempenho – provavelmente as cinco mais significativas contribuições do século XX para a história da arte – emergiu durante um século de produção mediada de massa. Artistas visuais, começando com Cubistas, Futuristas, Dadaístas e Construtivistas no começo do século através dos artistas de performance e instalação dos anos de 1980 e 1990, entenderam o poder da cultura visual e a necessidade de contextualizar a fascinação de seu espetáculo dentro da arte com o intuito de problematizar a autoridade de sua ideologia capitalista. Tal exploração e improvisação de novas imagens, ideias e representações utópicas são críticas para a sobrevivência da subjetividade em tempos contemporâneos. Enquanto as representações multicêntricas dos artistas que usaram estes meios sugeriam sinais adiantados de pós-modernidade durante a primeira parte de 1900, estes artistas, apesar de tudo, mantiveram os objetivos estéticos e políticos

do patriarcado modernista até o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Durante o período do Movimento pelos Direitos Civis, Movimento Feminista e das demonstrações antiguerra da Guerra do Vietnã, estes modos de apresentação foram totalmente reconstituídos como estratégias combativas no serviço das políticas de identidade pós-modernas.

Desde então, artistas contemporâneos como Rachel Rosenthal, Bárbara Krueger, Cindy Sherman, David Wojnarowicz, Guillermo Gómez-Peña, as *Guerrilla Girls* e outros têm usado estas estratégias efêmeras, contingentes e limiares para desafiar a injustiça política e social. Dado o slogan feminista, “o pessoal é político”, eles focaram nas performances de subjetividade, através dos atos artísticos transgressivos construídos a partir de memória privada e história cultural que, na face dos políticos dominantes do público, institucionalizaram o ativismo social representante da cultura nas artes. Algumas destas performances mais provocativas são aquelas que estão “em locais específicos”, ocorrendo em locais totalmente públicos da cultura dominante. Krzysztof Wodiczko, um artista contemporâneo de origem polonesa que passou a primeira metade de sua vida na União Soviética e agora reside no Canadá e Estados Unidos, é um artista contemporâneo cujo público, local específico, performances de multimídia em “pontos quentes” internacionais politicamente cobrados são objetivados a autorizar um discurso público sobre a opressão cultural. Wodiczko explica “o espaço público é um lugar de aprovação. Não pertence a ninguém, ainda, nós todos somos parte dele e podemos trazê-lo significado” (PHILLIPS, 2003, p. 35). Tendo vivido em uma sociedade opressiva e fechada, o objetivo de Wodiczko com a arte pública é a obtenção da democracia cultural através da cidadania crítica.

Um artista que utilizava estratégias de arte de colagem, montagem, construção, instalação e desempenho de modo mutável, Wodiczko acredita em intervir e desafiar as forças culturais opressivas que determinam nossas escolhas, desejos e usos de tecnologias novas e emergentes.

Sua performance recente nos Estados Unidos O Porta-voz (*The Mouthpiece*) (2003), constituído por estrangeiros, residentes, não residentes, imigrantes legais ou ilegais, com “instrumento” eletrônico de gravação de áudio e vídeo colocado sobre a boca ironicamente com uma mordança, para falar em espaço público onde eles são ordinariamente silenciados e passam despercebidos. O usuário do instrumento é capaz de previamente gravar uma imagem de vídeo e voz (de áudio) de sua própria boca no ato de falar e repetir e retransmitir na hora e espaço de sua escolha. Tal trabalho ecoa o chamado do poeta André Lorde (1974) para o uso da linguagem para transformar o silêncio em ação. Lorde reconhece que há muitas razões porque poderíamos permanecer em silêncio “medo de desprezo, da censura, ou algum julgamento, ou reconhecimento de desafio, ou aniquilação. Mas, mais de tudo, eu acho, nós tememos a visibilidade sem a qual nós não conseguimos viver verdadeiramente” (p. 42). O que Lorde e Wodiczko têm percebido é que sem encontrar um meio através do qual podemos falar, a transformação é impossível.

Considerando os espetáculos do perfil racial, “tolerância zero” nas fronteiras dos Estados Unidos, e a história geral sobre o terrorismo internacional, sobre o qual se tem levantado suspeitas e silenciado o Outro desde os ataques de 11 de Setembro, este e outros trabalhos de Wodiczko servem como metáfora pungente em falar, desafiar e resistir à globalização da mídia de massa de xenofobia. Para Wodiczko, O Porta-voz serve como “artifício democrático”, que:

Aponta para o absurdo de qualquer tentativa de depravar o direito de discurso numa sociedade democrática. Isto responde ao atual processo político e à experiência de tal depravação, enquanto ao mesmo tempo ajuda a traduzir esta desvantagem em uma nova vantagem. Em outras palavras, é um instrumento cuja função é dar poder àqueles que são privados do poder (WODICZKO, N.D.).



Fig 1. *The Mouthpiece*, 2003. Krzysztof Wodiczko

Fonte: Galerie Lelong, Nova Iorque, NY (cortesia)

Similar às suas outras performances públicas, Wodiczko situa o corpo numa “viva construção de desempenho” composta de sobras independentes e heterogêneas de cultura eletrônica visual. Na mentalidade dos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari (1987), o corpo no trabalho de Wodiczko serve como uma “máquina de desejos” enquanto “desterritorializa” representações estereotipadas de cultura mediada de massa como parte componente e as “reterritorializa” dentro do contexto da arte com o intuito de criar novo conhecimento e tramas conceituais e visuais inesperadas (p. 54-55). Em considerando o corpo como parte componente deste meio, Wodiczko “transplanta” sua materialidade com aquilo de outros avanços eletrônicos restantes no caso do Porta-voz, cada qual servindo como um “protético” para possibilitar ao corpo atuar sua subjetividade contra a semente das políticas culturais dominantes. Assim, o espaço contingente de construção e performance representa um local público combativo para Wodiczko, onde o oprimido pode participar nas políticas culturais de forma ativa e não passiva “indo embora de suas comunidades, para engajar-se no discurso independente. Quando eles retornam [às suas comunidades] é com uma forma de atividade e discernimento” (PHILLIPS, 2003, p. 42).

Os princípios fundamentais de colagem, montagem, construção, instalação e desempenho artístico são suas representações disjuntivas, segmentadas e geralmente desiguais das formas visuais. Como tais, estes meios representam atos de percepção como associações disjuntivas entre si e experiências culturais - dissociações, que capacitam os espectadores a participar na criação de conjunções significativas e ainda mutáveis. A dissociação destes meios assume que toda a experiência humana é disjuntiva, uma epistemologia problemática que requer conjunções criativas para possibilitar novos e diferenciados entendimentos. Estes meios citam e situam a cultura visual dentro do contexto da arte e, fazendo isto, servem como metáforas poderosas de como o fenômeno da cultura visual está já constituído como disjuntivo dentro da sociedade.

## **A pedagogia indeterminada no fazer artístico**

O potencial da colagem, montagem, construção, instalação e desempenho artístico na ratificação da pedagogia crítica para a cultura visual na Arte/Educação repousa sobre seus espaços dissonantes, nas fronteiras contestadas que existem entre seus resíduos dissociativos. Tais espaços “de meio termo” para a crítica em educação e mídia Elizabeth Ellsworth (1997) são conceitualmente e emocionalmente cobrados. Sua “volatilidade” é causada pelos “encaixes imperfeitos” entre os resíduos da cultura mediada de massa encontrados nestas formas de arte (p. 38-39). Citando o trabalho da crítica cultural Shoshanna Felman (1987) sobre a pedagogia psicanalítica freudiana

e lacaniana, Ellsworth argumenta que o deslizamento e indeterminação do conhecimento que ocorre dentro destes espaços voláteis, criam uma condição errônea e “indeterminadas” onde o significado é continuamente negociado e ensinar como uma posição de absoluta autoridade é “impossível”.

Usando o meio de filme como uma metáfora pedagógica, Ellsworth (1997) clama que a cultura visual é constituída por seu “modo de direcionamento”, os meios pelos quais a mídia de massa assume saber quem é seu público e o que ele deseja. Baseado nestas suposições, os objetivos da mídia de massa são construir posições para os membros do público como consumidores da cultura visual. Apesar de tudo, Ellsworth argumenta que os encaixes imperfeitos entre os modos de direcionamento na cultura visual e as respostas dos observadores fazem com que seja “impossível perceber o direcionamento de um texto [e/ou imagens] como um evento poderoso e ainda paradoxal, cujo poder vem da diferença [indecisão] entre direcionamento e resposta” (p. 37). Relativo à pedagogia crítica, Ellsworth levanta uma importante pergunta sobre a indecisão que é possibilitada pelo modo paradoxal de direcionamento da cultura visual: o que um professor deveria fazer de um espaço de diferença volátil e agitado ou ‘desajuste’ entre quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser [suas posições] e como os estudantes deveriam na verdade usar um [modo de] currículo de direcionamento para constituí-los e agir na e dentro da história? (p. 37). Assim, dados os desajustes entre o currículo dos estudantes e dos professores, Ellsworth argumenta que o desafio pedagógico não é o de transgressão, mas de transformação.

A teoria de impossibilidade de Ellsworth é uma boa notícia para os arte-educadores críticos, dado que ela abre um espaço em forma de diálogo no qual é possível criticar o aparato espetacular da cultura visual. Seu conceito de “encaixes imperfeitos” corresponde à associação paradoxal e disjuntiva entre o currículo escolar acadêmico e as memórias pessoais dos estudantes e as histórias culturais dado que os estudantes estão sempre já imersos na cultura visual, suas experiências pessoais e perspectivas servem como resíduos de “montagem” dentro da sala de aula, diferenciando modos de direcionamento que provêm oportunidades para sua transformação e intervenção crítica. Como uma metáfora pedagógica, condições indeterminadas que são criadas pelo modo imperfeito de direcionamento da cultura visual e os desempenhos de subjetividade dos estudantes os possibilitam aprender sobre desafiar o fetichismo ordinário do espetáculo da cultura visual.

O deslizamento e indeterminação de significado que ocorre nos espaços de meio-termo de Ellsworth é consistente com a “função enunciativa” de Michael Foucault (1972), uma mutabilidade que capacita a linguagem a resistir e transgredir as fronteiras da cultura codificada. De acordo com Foucault, a função enunciativa garante tal deslizamento através da complexidade e contradição da língua (p. 105). É dentro de espaços que separam as condições multivocal, paradoxais e específicas da função enunciativa que representações e interpretações transgressivas e transformativas são

possíveis. Como tal, o potencial infinito da função enunciativa da língua representa para Foucault uma “arqueologia do conhecimento”, pela qual representações socialmente e historicamente codificadas são “cavadas”, examinadas e criticadas (p. 206).

Usando as estratégias de colagem, montagem, construção, instalação e desempenho artístico, artistas contemporâneos criam espaços voláteis dentro de seus trabalhos para evocar a função enunciativa. Fazendo isto, a crítica cultural Carol Becker (2002) clama que os trabalhos dos artistas assumem o papel de “crítica imanente” num senso dialético, o que significa dizer que ao invés de oferecer soluções superficiais, expõe as contradições inerentes da sociedade; e ao invés de buscar verdades absolutas, oferecem complexidade, ambivalência e, às vezes, confrontamentos agressivos com o status quo (p. 17). As estratégias críticas possibilitadas através da colagem, montagem, construção, instalação e desempenho artístico sugere que estes meios-termos representam um caminho significativo através do qual estudantes de artes podem aprender a criar críticas imanentes do espetáculo da cultura visual através da produção artística.

Para evitar desentendimentos, não estamos limitando o conceito de crítica imanente meramente para os projetos artísticos dos estudantes em colagem, montagem, construção, instalação e desempenho em sala de aula. Diferente, estamos sugerindo que estes modos de direcionamento têm implicações maiores desafiando os códigos dominantes da vida cultural contemporânea, dado seus espaços voláteis de meio-termo que são constituídos pelos resíduos dissociativos incompatíveis da cultura mediada de massa. Considerando que a condição pós-moderna é universalmente mediada pela cultura visual, nossa advertência sobre suas suposições dominantes e nossa habilidade em expor, examinar e criticar seus espetáculos faz da pedagogia crítica da colagem, montagem, construção, instalação e desempenho artístico tudo de mais imperativo.

Por isso, o uso específico destes meios artísticos para as atribuições do estudante, todavia, todas as atividades criativas, sendo elas na sala de aula, escola em geral ou na cultura mais ampla, apresentam a possibilidade para a resistência cultural se entendida como críticas imanentes. Assumindo que este seja o caso, estas atividades artísticas de sala de aula iminentemente qualificam, como o exemplo do conceito de “distração” crítica de Kracauer, “êxtase fotográfico” de Barthes, a crítica da “fixação de narciso” de MacLuhan e Lasch, e a “pedagogia de espaços voláteis de Ellsworth, quando os estudantes são presenteados com oportunidades de aprender o relacionamento crítico e paradoxo entre suas atividades artísticas e disposições acadêmicas, o hábito da educação escolar, institucionalizada e entre as imagens e ideias que eles criam através da arte e da pedagogia sensacionalista do espetáculo da cultura visual. Nisso pousa o potencial de produção artística para experiências transgressoras e transformadoras na cultura visual.

## Referências

- ADORNO, T. **The Culture Industry**. London: Routledge, 1991.
- BARTHES, R. **Mythologies**. New York: Hill & Wang, 1977.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacra and Simulation**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.
- BERNARD, B. **Calamity of excellence: Lawrence Weschler laments the loss of journalism that asks for nothing but our attention**. LA Weekly. [Electronic version]. 1998, June 24. Retrieved March 17, 2004, from: [www.laweekly.com/ink/printme.php?eid=1565](http://www.laweekly.com/ink/printme.php?eid=1565).
- BOORSTIN, D.J. **The image: A guide to pseudoevents in America**. New York: Atheneum, 1987.
- BOULDING, K. E. **The image: knowledge in life and society**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1961.
- BOURDIEU, P. **The logic of practice**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
- BROWN, N.C.M. **Are we entering a post-critical age in visual arts education?** *Studies in Art Education*, 44 (3), 2003, p. 285-289.
- CHAPMAN, L. H. **Studies of the mass arts**. *Studies in Art Education*, 44 (3), 2003, p. 230-245.
- COLERIDGE, S.T. **Biographia literaria**. In J. Engell & W. J. Bate (Eds.), *The Collected Works of Samuel Taylor Coleridge*, Vol. 7. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1817/1985.
- DEBORD, G. **The Society of the Spectacle**. D. Nicholson Smith (Trans.). New York: Zone, 1994.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia**. B. Massumi (Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- FREEDMAN, K. **Teaching visual culture: curriculum, aesthetic, and social life of art**. New York: Teachers College Press, 2003.
- HOOKS, B. **Reel to real: race, sex, and class at the movies**. NY: Routledge, 1996.
- HUCHEON, L. **The Theory of parody: the teaching of twentieth-century art forms**. NY: Methuen, 1985.
- JAGODZINSKI, J. **Unromancing the stone of "resistance": In defense of a continued radical politics in visual cultural studies**. *Journal of Social Theory in Art Education*, (23), 2003, p. 104-139.
- JAY, M. **Scopic regimes of modernity**. In H. Foester (Ed.), *vision and visibility* (pp. 3-33). Seattle, WA: Bay Press, 1988.
- KINDLER, A. M. **Visual culture, visual brain and (art) education**. *Studies in Art Education*, 44 (3), 2003, p. 290-295.
- KRACAUER, S. **The mass ornament: Weimar essays**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963/1995.
- LACAN, J. **Écrits: a selection**. A Sheridan (Trans.). NY: Norton, 1977.
- LASCH, C. **The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations**. NY: Norton, 1991.
- LORDE, A. **The transformation of silence into language and action**. In A. Lorde, *Sister Outside: Essays and Speeches* (pp. 40-44). Trumansburg, NY: Crossing Press, 1974.
- MARCUSE, H. **One dimensional man**. London: Abacus, 1972.
- MCLUHAN, M. **Understanding media: the extensions of man**. NY: Signet, 1964.
- MENAND, I. **Masters of the matrix: Kennedy, Nixon, and the culture of the image**. *New Yorker*, 2004, January 5, p. 82-86.

MITCHELL, T. **Orientalism and the exhibitionary order**. In N. Mirzoeff (ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 293-303). London: Routledge, 1998.

PHILLIPS, P. C. **Creating democracy**: A dialogue with Krzysztof Wodiczko. *Art Journal*, 63 (4), 32-49, 2003.

RORTY, R. **Philosophy and the mirror of nature**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1979.

SONTAG, S. **On photography**. NY: Farrar, Straus & Giroux, 1977.

SULLIVAN, A. **Pumping irony**. *Time*, 162 (16), 2003, Oct. 20, p. 88.

TAKEMOTO, T. **The melancholia of AIDS**: Interview with Douglas Crimp. *Art Journal*, 62 (4), 2003, p. 80-91.

**Recebido:** 20 de fevereiro de 2020.

**Aprovado:** 30 de abril de 2020.

Clara Deguines Guillem, Ricardo Marin Viadel \*

# Ligue os pontos. “Livros para colorir”, erradicar seu uso nas escolas: um projeto de A/r/tografia Visual



**Clara Deguines Guillem** é licenciada em Belas Artes pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) e mestre em Artes Visuais e Educação pela Universidad de Granada (UGR). Realiza dois estágios de pesquisa, um na Universidad de París V Descartes (2017), e outro na Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (2016). Ilustradora, em 2016 publicou os cinco livros do projeto “Olma y Ofé” em edição digital ([www.olmayofe.com](http://www.olmayofe.com)). Em 2017, publicou o livro ilustrado “Curucus”. “Bicho de luz” junto a Ana López Seoane, com a qual também publicou recentemente (2019) o livro “Onde residem os contos”. Exposições: Exposição individual “Projeto Olma y Ofé” no espaço The Organic co. em Guadalajara (España) em 2017. Entre 2018 e 2019 participou de várias exposições junto ao Coletivo de Mulheres Artistas Guadalajara (CMAG). <[claradegem@gmail.com](mailto:claradegem@gmail.com)>  
ORCID: 0000-0001-8821-4588

**Resumo** O texto em questão traz uma reflexão acerca dos livros de ilustração para colorir e seu papel na educação, considerando que eram até pouco tempo voltados ao público infantil. O questionamento que se apresenta é em relação à formação em artes que esta modalidade de livro pode trazer. Considerando a composição gráfica deste tipo de material, observou-se que os mesmos são desprovidos de valores estéticos mais elaborados, são grosseiros e não trazem aprendizado, mas sim atividades repetitivas. A intenção ao apresentar uma nova proposta para este tipo de livro por meio do projeto A/r/tografia Visual, é formular materiais que de fato possam contribuir com educação de crianças em pré-escolas.

**Palavras chave** Arte, Educação, Livro para colorir.

**Ricardo Marin Viadel** é licenciado em Belas Artes, Universidad de Barcelona e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação, Universidad de Valencia. Foi professor das Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) e Complutense de Madrid (1984-88). Atualmente é catedrático de Educação Artística na Faculdade de Bellas Artes da Universidad de Granada e coordenador do programa interuniversitário de doutorado 'Artes e Educação' (<http://doctorados.ugr.es/arteducacion/>). <[ricardom@ugr.es](mailto:ricardom@ugr.es)>  
ORCID: 0000-0001-9918-0627

### **Connect the dots. Coloring books eradicating their use in schools: a Visual A/r/toography Project**

**Abstract** *The text in question brings a reflection about the illustration books for coloring and their role in education, considering that until recently they were aimed at children. The question that arises is in relation to the training in arts that this type of book can bring. Considering the graphic composition of this type of material, it was observed that they lack more elaborate aesthetic values, are coarse and do not bring learning, but repetitive activities. The intention when presenting a new proposal for this type of book through the Visual A/r/toography project, is to formulate materials that can actually contribute to the education of children in preschools.*

**Keywords** Art, Education, Coloring book.

### **Sigue la línea. Cuadernos de 'Pinta y Colorea' para acabar con ellos en la escuela: un proyecto de A/r/toografía Visual**

**Resumen** *El texto en cuestión trae una reflexión sobre los libros de ilustración para colorear y su papel en la educación, teniendo en cuenta que hasta hace poco estaban destinados a los niños. La pregunta que surge es en relación con la capacitación en artes que puede traer este tipo de libro. Teniendo en cuenta la composición gráfica de este tipo de material, se observó que carecen de valores estéticos más elaborados, son toscos y no aportan aprendizaje, sino actividades repetitivas. La intención al presentar una nueva propuesta para este tipo de libro a través del proyecto Visual A/r/toografía, es formular materiales que realmente puedan contribuir a la educación de los niños en preescolares.*

**Palabras clave** Arte, Educación, Libro para colorear.



Fig 1. **Sigue la linea.** Album ilustrado digital composto por 14 vinhetas  
Fonte: Clara Deguines Guillem (2015)

Livros de colorir para meninas e meninos são um produto industrial muito popular que, até recentemente, foram direcionados quase exclusivamente ao público infantil (Walt Disney Company, 2015). Nos últimos anos, os livros de colorir para adultos se tornaram um dos maiores sucessos comerciais da indústria editorial (vários autores, 2014).

Colorir um design impresso é uma atividade divertida e isso é uma das principais razões para a abundância e persistência desse tipo de publicação: eles vêm em desenhos de flores, animais, navios, cenas de histórias sagradas ou do circo, e alguns desenhos são de pinturas ou desenhos de artistas.

Livros para colorir publicados, especialmente para o público mais jovem, incluem mais atividades além da coloração, atividades como conectar os pontos para desenhar uma linha ou imagem, ou usando adesivos para completar uma cena.

No contexto educacional, e mais especificamente em relação ao contexto da Educação Artística, colorir os livros levanta algumas questões: O que se aprende na coloração de um design impresso? É uma atividade criativa? Por que esses desenhos têm uma qualidade artística tão sombria? A que eles devem sua popularidade na escola?

Nossa perspectiva é que os livros de colorir são, na esmagadora maioria, terrivelmente feios, desanimadoramente grossos e muito raramente criativos. A menos que estejamos preparados para considerar que nos divertir com palavras cruzadas é uma atividade interessante para a aprendizagem literária criativa, os livros para colorir não podem ser creditados por contribuir de alguma maneira para o aprendizado da cor, nem o aprendizado das artes visuais.

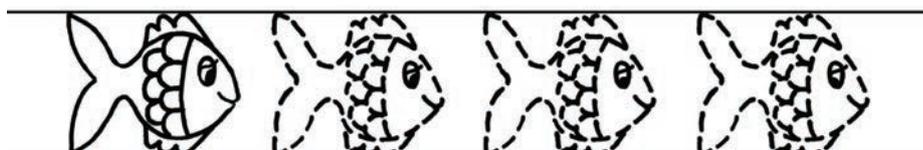
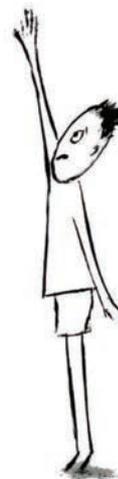
Devido à proximidade entre as tarefas que esse tipo de livro introduz e as atividades artísticas inerentes à arte, é fácil confundir os dois tipos de atividades. Livros de desenhos para colorir representam elementos e objetos que são normalmente considerados bonito, como pássaros, borboletas, princesas e navios do mar. Quando nós os preenchemos com cores, é inevitável que seu apelo visual é aumentado.

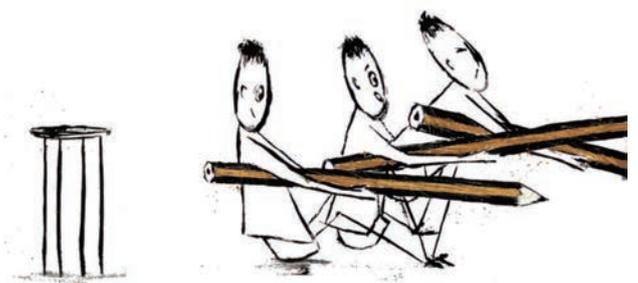
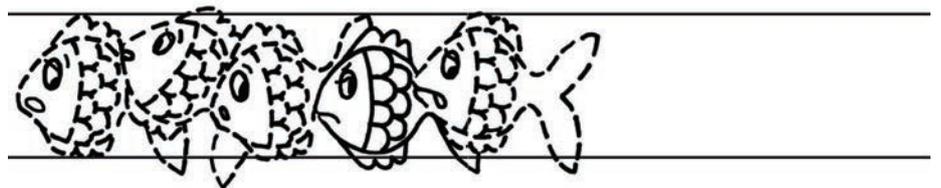
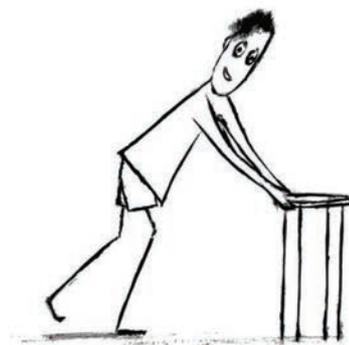
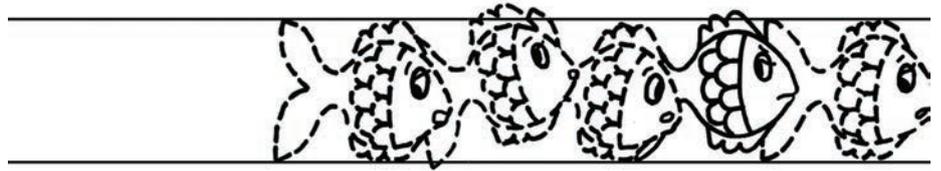
O principal objetivo deste projeto de pesquisa é criar um conjunto de livros de colorir que tragam para iluminar a falácia das propostas artísticas deste tipo de livro: a cor deve ser mantida perfeitamente dentro das linhas de contorno, as linhas que desenhemos não devem se desviar da linha indicada pela sequência de pontos, etc. esses livros demonstram visualmente como eles podem ser transformados criativamente. O conjunto do projeto pode ser compartilhado na página da web: <http://www.olmayofe.com/>.

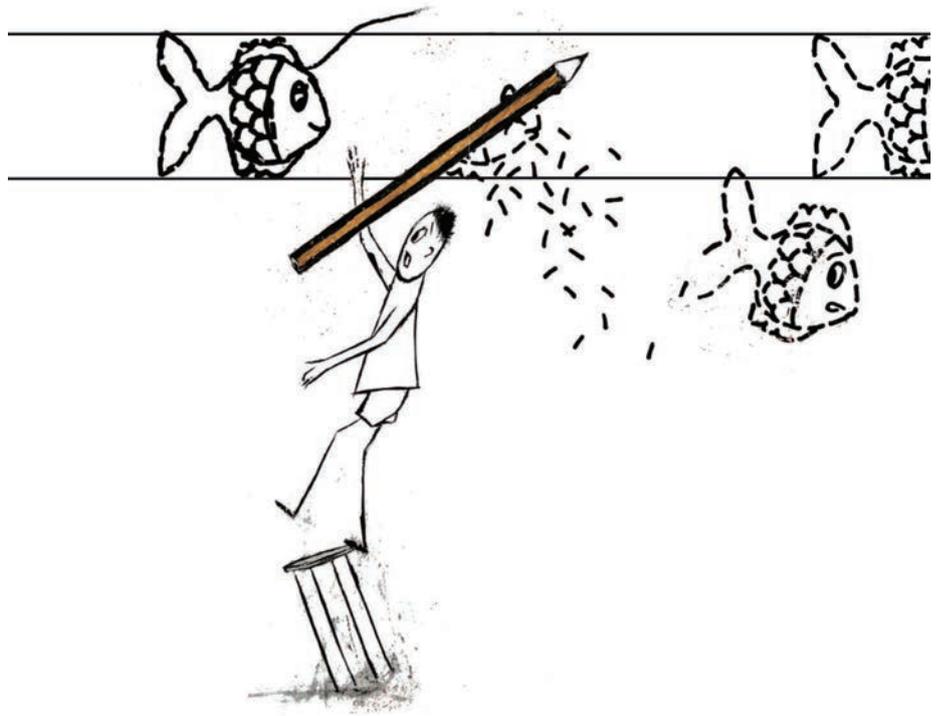
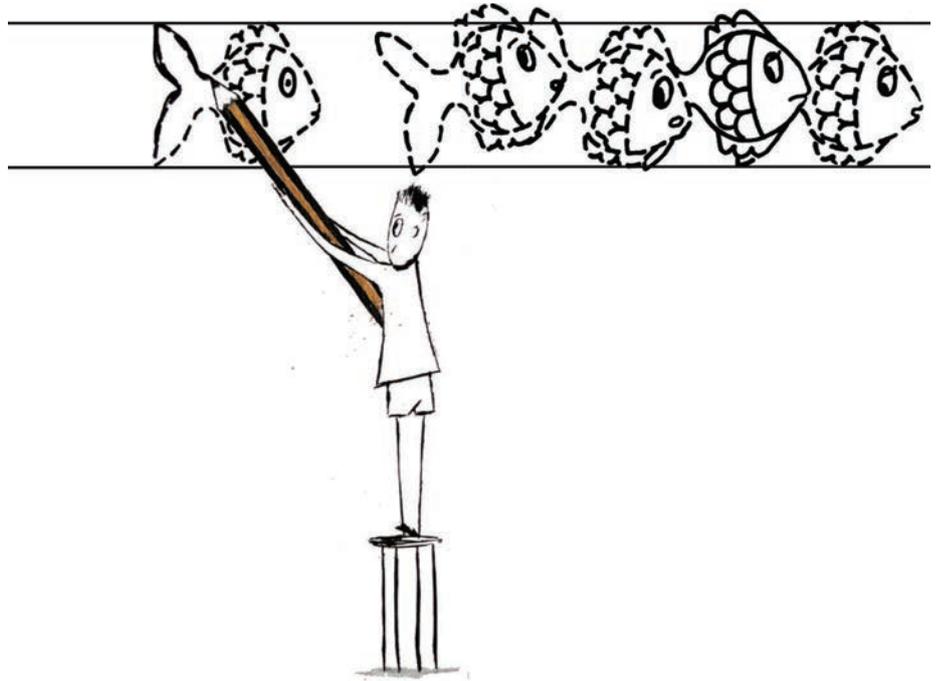
A metodologia de pesquisa que utilizamos é baseada em Arte Pesquisa (CAHNMANN-TAYLOR e SIEGESMUND, 2008) e, mais especificamente o projeto educacional, *Visual A / r / tography* (MARIN-VIADEL & ROLDAN, 2012) porque eles unem: (a) uma dimensão artística, a criação de um conjunto de livros ilustrados; (b) uma dimensão educacional, esses livros ilustrados são um material didático inovador; e (c) uma dimensão de pesquisa, para verificar a eficácia desses materiais na transformação criativa de Educação artística em creches e escolas primárias (LUNA RODRÍGUEZ, 2014).

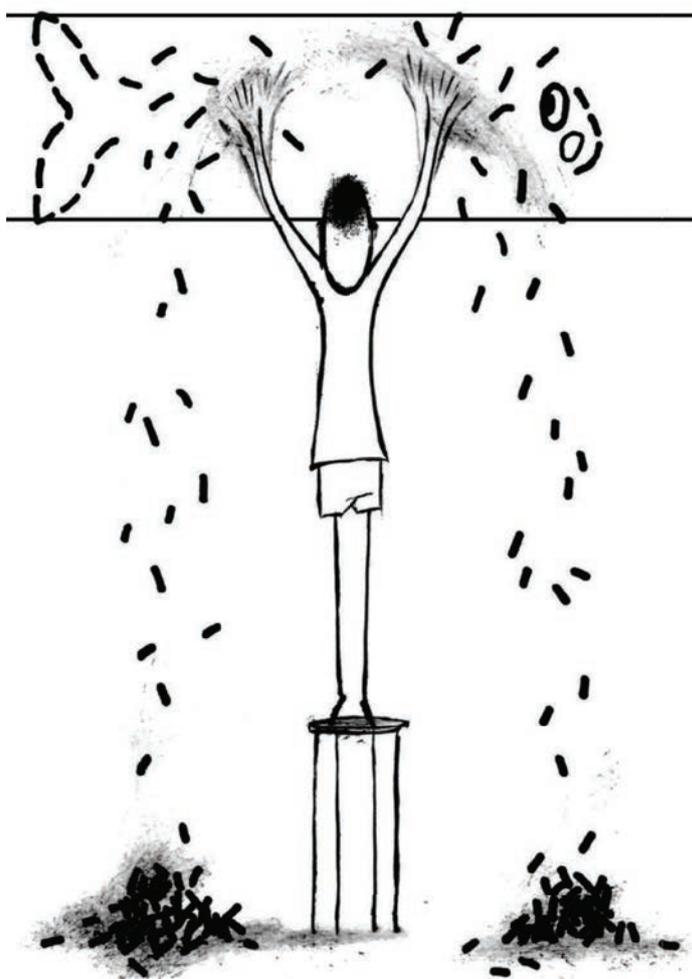
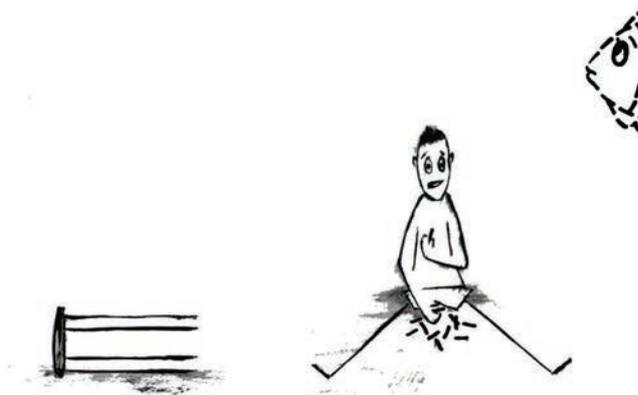
O principal desafio na criação desses livros de ilustrações é alavancar algumas das qualidades inerentes aos livros para colorir, como sua simplicidade, reconhecimento fácil e imediato de seus elementos representantes e sua ausência de texto escrito.

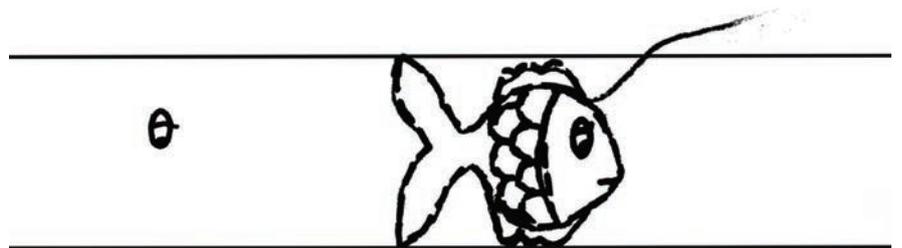


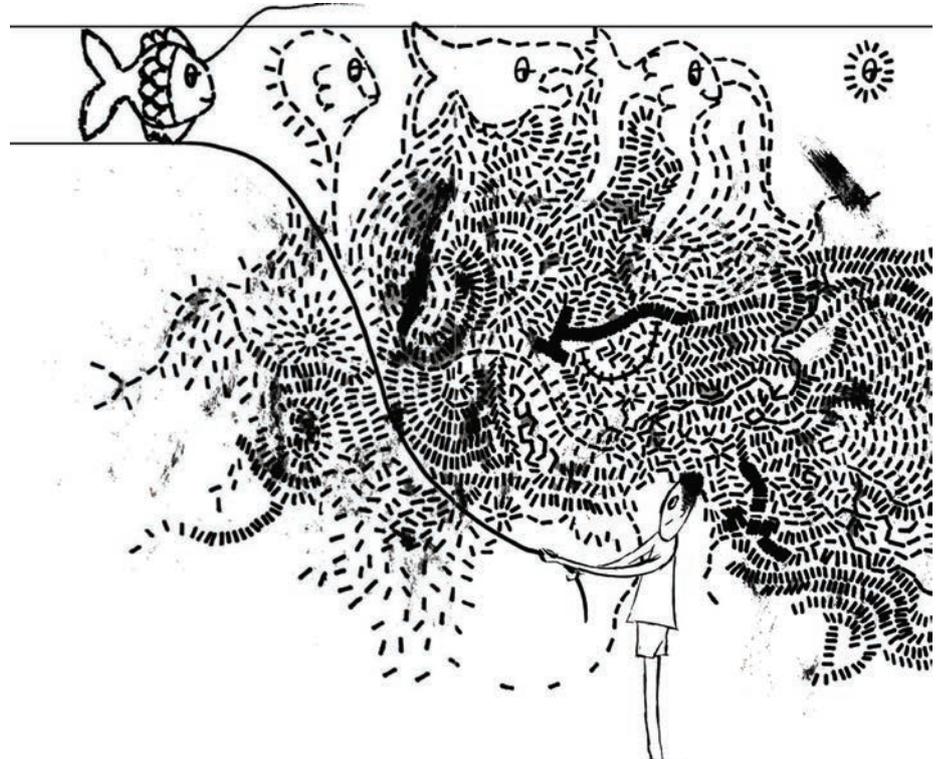








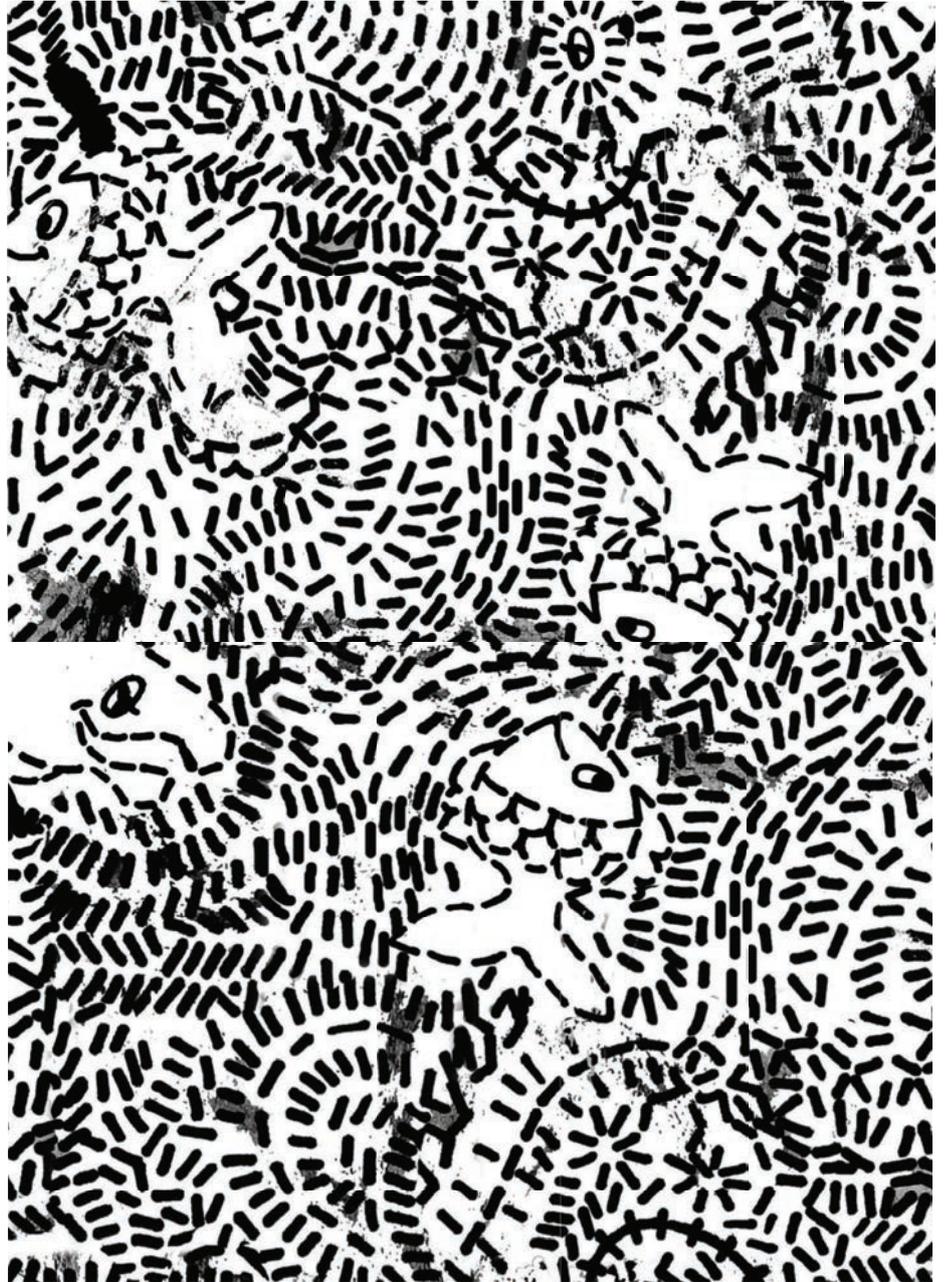




Cada um dos livros ilustrados criados para esta pesquisa, este texto mostra o resumo de um deles, cria uma história gráfica que demonstra a crueza e a falta de criatividade dos livros para colorir.

Como os livros para colorir podem ser projetados para demonstrar a falácia educacional desse tipo de livro? A estratégia autorreferencial tem sido amplamente utilizada nas artes visuais, como nas pinturas e desenhos de René Magritte (1929) em que um cano não é um cachimbo, ou na peça de Luigi Pirandello (2001) em que os personagens procuram um autor, e em filme (COEN e COEN, 2016). Aqui interessa destacarmos o uso crítico da auto-referencialidade, colocando o meio em questão tanto quanto seu uso típico na cultura visual contemporânea. Este é o presente nas fotomontagens de Josep Renau (1977) em que as estratégias visuais típicas de publicidade comercial foram utilizadas para denunciar as contradições no 'American Way of Life'; e mais recentemente os pôsteres, outdoors e instalações por Barbara Kruger (1998) sobre sexismo e violência baseada em gênero ou a "sub-publicidade" de Banksy (<http://banksy.co.uk/>).

Os novos livros para colorir criados neste Projeto de A/r/tografia Visual não são livros para colorir, mas livros que demonstram a futilidade educacional de livros para colorir.



## Referências

- Autores Vários. **Arte Antiestres. 100 jardines para colorear** In: Anti-stress art. 100 gardens coloring pages. Barcelona: Plaza & Janes, 2014.
- CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. (eds.). **Arts-Based Research In Education**. Foundations for Practice. In: Investigacion Basada en Artes en Educacion. Fundamentacion de la practica. New York: Routledge, 2008.
- COEN, J.; COEN, E.; BEVAN, T.; FELLNER, E. (producers) & Coen, J.; Coen, E. (directors). **Hail! Caesar In: !Ave! Cesar**. United States: Universal Pictures, 2016
- KRUGER, B. **Mando a distancia: poder, culturas y el mundo de las apariencias** In: Remote Control: Power, Cultures, and the World of Appearances. Madrid: Tecnos, 1998.
- LUNA Rodriguez, C. **Cuento ilustrado realizado con y para personas con discapacidad intelectual**: propuesta de un lenguaje grafico para la buena comprension de historias por parte de personas que no tengan adquirida la lectoescritura. In: Illustrated book made with and for people with intellectual disabilities: proposal for a graphical language for a proper understanding of stories by people who do not have acquired literacy. Granada: Universidad de Granada, 2014. Disponível em: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/24182540.pdf>.
- MAGRITTE, R. **La trahison des images. Ceci n'est pas une pipe**. In: La traicion de las imagenes. Esto no es una pipa. | The Treachery of Images. This is Not a Pipe. Oleo sobre tela, 60.33 x 81.12 x 2.54 cm. Los Angeles County Museum of Art: Los Angeles, 1929. Disponível em: <http://collections.lacma.org/node/239578>.
- MARIN-VIADEL, R. & ROLDAN, J. **Quality Criteria in Visual A/r/tography Photo Essays**: European Perspectives After Daumier's Graphic Ideas. In: Criterios de calidad en Fotoensayos de A/r/tografia Visual: Una perspectiva europea a partir de las ideas graficas de Daumier. Visual Arts Research, 38 (2), 13-25, 2012.
- PIRANDELLO, L. **Seis personajes en busca de autor: comedia por hacer**. In: Six Characters In Search of an Author. Madrid: Edaf, 2001 [1921].
- RENAU, J. **The American Way of Life. Fotomontajes: 1952-1966**. Barcelona: Gustavo. 1977.
- WALT Disney Company. **Princesas. Pinta mi mundo**. In: Princesses. Paint My World. Barcelona: Libros Disney, 2015

Recebido: 09 de fevereiro de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Jaime Mena de Torres \*

# La fotografía artística como referente en la visualización del espacio escolar

\*

**Jaime Mena de Torres** é Doutor em Artes e Educação (credenciado pela ANECA), Mestre em Artes e Educação e Bacharel em História da Arte. Atuou como professor colaborador no mestrado interuniversitário de Artes Visuais e Educação (Universidade de Granada). É professor do Departamento de Didática de Artes Plásticas e Visuais da Universidade Internacional de La Rioja (UNIR).

<jmenadetorres@gmail.com >

ORCID: 0000-0003-3586-5234

**Resumen** En este artículo la fotografía artística se presentará como enfoque metodológico para el concepto visual de la educación fundamentalmente de dos formas: en primer lugar, propondremos la validez e influencia de la información estética por encima de la información documental en las investigaciones educativas basadas en imágenes; en segundo lugar, a través de un ensayo visual, propondremos diversas composiciones visuales acerca de cuatro temas fundamentales para la construcción del concepto de educación. Los artistas visuales en fotografía han tratado el ámbito escolar de forma recurrente, produciendo una amplia colección de imágenes educativas que trasciende el valor documental de la fotografía. Nuestra hipótesis es que éstas imágenes pueden ser determinantes en nuestras intuiciones e ideas acerca de la escuela y la educación. En el trabajo que presentamos a continuación, distinguimos entre fotografía artística y documental fundamentalmente para señalar la decisiva influencia que puede tener el uso explícito de la información estética por encima del recurso al realismo referencial del que hace uso la fotografía documental. La más clara evidencia la muestra el impacto que han tenido las imágenes de los artistas a lo largo de la historia de la educación. Por otro lado, nuestro discurso visual se estructura en base a cinco foto-ensayos, organizados en base a dos fotografías del autor con dos citas visuales de la historia de la fotografía. Estos han sido compuestos fotoensayos contraponiendo los cuatro principales temas que la fotografía ha preferido tradicionalmente: el espacio escolar, el alumnado, el profesor y las interacciones entre ellos. En los fotoensayos que presentamos a continuación, proponemos lecturas cruzadas entre estos cuatro temas. El resultado de estas interferencias visuales y asociaciones libres propone algunas conclusiones visuales de nuestro estudio.

**Palabras clave** Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, Fotografía, Educación, Artes Visuales.

**Art photography as a reference in the viewing of educational spaces**

**Abstract** *In this paper artistic photography will be presented as a methodological approach to the visual concept of education mainly in two ways: first, we propose photography as an aesthetic value in documentary information within image-based educational research; second, through a visual essay, we will propose different visual compositions about four key issues for the construction of the visual school concept. Artists interested in photography have approached the school and education creating an extensive visual archive since the late 19th century. Beyond the documentary value of these images, we hypothesize that these images can be important to our intuitions and ideas about school and education. In the work that follows, we distinguish between art photography and documentary photography, basically to point out the predominance of aesthetic information above the use of referential realism that prefer documentary photography. On the other hand, our visual discourse is structured around five photo essays, organized each one with two photographs made by the author along with two visual quotations in the history of photography. These photo-essays have been organized by contrasting the four main topics that documentary and art photography has traditionally preferred: the school environment, the students, the teachers and the interactions between them. In the following photo-essays, we propose cross-readings between these four themes. The result of these visual interference and free associations offers some visual findings of our study.*

**Keywords** *Educational Visual Art Based Research, Photography, Education, Visual Arts.*

### **A fotografia artística como referência para a visualização do espaço escolar**

**Resumo** Neste artigo, a fotografia artística como enfoque metodológico para um conceito visual da educação, será apresentada fundamentalmente de duas formas: em primeiro lugar, propomos a validade e influência da informação estética para além da informação documental nas investigações educativas baseadas em imagens; em segundo lugar, através de um ensaio visual, proporemos diversas composições visuais em torno de quatro temas fundamentais para a construção do conceito de educação. Os artistas visuais da área da fotografia têm tratado o âmbito escolar de forma recorrente, produzindo uma ampla coleção de imagens educativas que transcende o valor documental da fotografia. A nossa hipótese é que estas imagens podem ser determinantes nas nossas instituições e nas ideias acerca da escola e da educação. No trabalho que apresentamos em seguida fazemos distinção entre fotografia artística e documental fundamentalmente para assinalar a decisiva influência que pode ter o uso explícito da informação estética para além do recurso ao realismo referencial do qual faz uso a fotografia documental. A mais clara evidência disso é mostrada pelo impacto que as imagens dos artistas tiveram na educação ao longo da história. Por outro lado, o nosso discurso visual estrutura-se com base em cinco foto-ensaios, organizados com base em duas fotografias do autor com duas citações visuais da história da fotografia. Estes foram compostos contrapondo os quatro principais temas que a fotografia tem preferido tradicionalmente: o espaço escolar, os alunos, o professor e as interações entre eles. Nos foto-ensaios que apresentamos em seguida propomos leituras cruzadas entre estes quatro temas. O resultado destas interferências visuais e associações livres propõe algumas conclusões visuais para o nosso estudo.

**Palavras chave** Investigação Educativa baseada nas Artes Visuais, Fotografia, Educação, Artes Visuais.

Fig 1. **Fotoresumen.** En el aula. Fotoresumen compuesto por una fotografía digital del autor, y una cita visual literal  
 Fuente: Papo, 2007



## Introducción



Fig 2. **Fotoensayo.** Espacio educativo externo-interno. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor y dos citas visuales literales  
 Fuente: Hine, 1916; Collier Jr., 1949



La fotografía documental y la artística se han interesado de forma reiterada sobre la educación desde principios del siglo XX, planteando multitud de cuestiones educativas desde una perspectiva visual. La educación se define fotográficamente a través de relaciones espaciales, metáforas visuales, formas, luces, tonalidades y objetos representados. Los fotógrafos artísticos desvelan y ponen de relieve una serie de claves visuales que

pueden ser muy interesantes para un análisis cultural del concepto de la educación. Entre estas claves visuales que facilitan estos artistas, destaca la forma en que habitualmente estructuran temáticamente sus trabajos. Los fotógrafos artísticos suelen organizar sus imágenes a cerca de la educación en torno a cuatro ejes temáticos fundamentales: el espacio, las acciones, los docentes y el alumnado.

Estos cuatro temas sirven como ejes principales a la hora de afrontar los problemas, los personajes, las interrelaciones, las instalaciones y los roles que se llevan a cabo en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza.

El interés de la fotografía artística por el mundo educativo es visual, y sus imágenes plantean ideas fotográficas sobre los temas que representan. Cada una de las imágenes y el modo en que las presentan plantean intuiciones pedagógicas que aparecen gracias al tono en que son representadas, o que se evidencian por la composición que ha utilizado el artista. De tal modo que las fotografías artísticas proponen nuevos argumentos y nuevas formas de plantear la investigación educativa, especialmente cuando las imágenes son el centro de la investigación.

La naturaleza visual de esta investigación se relaciona directamente con la metodología que utilizamos. La nuestra es una Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales que utiliza las estrategias propias de la creación artística como instrumentos y técnicas de indagación. En esta investigación las fotografías son el elemento fundamental a través del cual se plantea y se define el problema, se obtienen e interpretan los datos, se argumenta y se deducen las conclusiones.

Las fotografías que componen el discurso visual de este artículo analizan, comentan, y argumentan las distintas visiones e ideas educativas que los artistas referenciados muestran las citas visuales literales. Así pues, a lo largo de este artículo las imágenes configuran un discurso visual a través del cual exponemos una serie de ideas entorno al espacio educativo y sus actores.

Cada una de las fotografías utilizadas se han obtenido a través de una observación participante iniciada en marzo de 2009 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y en el Colegio San Juan Bosco de Granada. A lo largo de este período se han recogido datos visuales in situ, con el objetivo de obtener, analizar, contrastar y organizar los datos de esta investigación.



Fig 3 (a e b). **Fotoensayo.** Lugar#1. Fotoensayo compuesto dos fotografías del autor y dos citas visuales literales  
Fonte: Eisenstaedt, 1934; anónima, 1911

## Fotografía Artística VS Fotografía Documental

Una imagen fotográfica muestra visualmente un objeto, una persona, una acción, una escena, un lugar. Como si se tratara de un análogo cada imagen fotográfica tiene un referente real. Esta naturaleza referencial de la fotografía es la que justifica la mayor parte de sus funciones sociales como documento. La capacidad de reproducir fielmente la realidad ha posicionado socialmente a la imagen fotográfica como uno de los mejores instrumentos al servicio de la veracidad (BARTHES, 1994; CASTELO, 2006; FONTCUBERTA, 2007; FREUND, 2004; SONTAG, 1996).

Sin embargo, una imagen fotográfica también es capaz de representar ideas o conceptos que no son literales traducciones de los objetos presentados. Las fotografías significan no solo por lo que muestran, sino por cómo lo muestran y por lo que ocultan. El autor selecciona un fragmento de la realidad y toma una serie de decisiones técnicas y estéticas que van a condicionar el contenido de la imagen. De este modo la imagen fotográfica puede llegar a trascender la literalidad referencial del objeto representado convirtiéndolo en objeto visual (BERGER, 2007; DEWEY, 2008; EISNER, 2004; ROLDÁN 2010, 2012; SONTAG, 1996). Por lo tanto, no podemos analizar y valorar las fotografías como simples presencias de realidades tal y como se sentiría tentado a hacer Barthes, ni tampoco podemos olvidar su carácter referencial y tratarlas sin más como meras recreaciones imaginarias sin relación con lo real. Las fotografías no son imágenes especulares, ni las cámaras son espejos. Ante un espejo solo vemos nuestra propia imagen si nos situamos frente a él, si una persona se sitúa frente al mismo espejo ve su imagen y no la nuestra; sin embargo, ante una fotografía todo el mundo ve la misma imagen. Una fotografía es una configuración visual estable creada por alguien con una intencionalidad estética y con unos límites semánticos y de lenguaje. Si ante la imagen es peculiar no había lenguaje, ni tampoco límites semánticos salvo los del intérprete, ante una imagen fotográfica el espectador siempre tiene que reconstruir el significado a partir de los límites del lenguaje que el fotógrafo ha impuesto en la imagen (ECO, 1985).

¿Por qué nos interesan las imágenes artísticas sobre la escuela? Fundamentalmente porque los artistas exponen en cada una de sus imágenes una dimensión estética de la realidad capaz de desvelar relaciones, aspectos, detalles, etc., que pueden pasar desapercibidos en otras formas de análisis. (FONTCUBERTA, 2010; ROLDÁN, 2003).

Frente a la fotografía artística nos encontramos con multitud de imágenes que reducen a la mínima expresión esta dimensión estética, simplificando el lenguaje fotográfico a la mera representación en la escena escolar de objetos, espacios, personas o acciones. Estas imágenes testimoniales que podemos encontrar en los medios de comunicación, en las investigaciones educativas convencionales y en las propias actividades escolares, tienen un contenido intelectual limitado en comparación con las fotografías

artísticas ya que los artistas depuran profundamente su lenguaje, cuidan las relaciones simbólicas que pueden surgir de sus imágenes y controlan las posibles asociaciones que el espectador realiza frente a su obra.

Por ello la fotografía artística puede aportar a la investigación y cultura educativa ideas e intuiciones a las que la fotografía documental no es capaz de llegar.



Fig 4 (a e b). **Fotoensayo.** En el aula. Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales del autor y dos citas visuales literales

Fonte: Rajotte, 2010; Grant, 1954

## Principales temas educativos en la Fotografía Artística

“Una representación o descripción en función de cómo clasifica y es clasificada, puede establecer o señalar conexiones, analizar objetos y organizar el mundo.” (GOODMAN, 1976:48)

La fotografía artística se ha sentido atraída por el mundo escolar, su entorno y actividades desde muy pronto pudiéndose encontrar en los archivos fotográficos y las bibliotecas multitud de trabajos artísticos sobre la educación. Autores como Lewis Hine (1908-1916), Walker Evans (1941), Robert Doisneau (1956), Margaret Bourke-White (1937-1956), Alant Grant (1956), Leonard McCombe (1969), Ted Tahí (1989-2004), Nicholas Nixon (1998), Kim Manresa (2003), Tomoko Sawada (2004), Julian Germain (2004), o James Rajotte (2010) entre otros, han generado un amplio archivo fotográfico de la educación.

Cada uno de estos trabajos artísticos proponen una mirada concreta sobre la educación. Desde su control sobre las claves del lenguaje fotográfico, los autores se han cuestionado de forma exclusivamente visual y sin el apoyo de explicaciones textuales, los aspectos simbólicos, metafóricos, profesionales, psicológicos, emocionales, sociales, antropológicos, estéticos, formales y conceptuales entorno a la educación y sus ambientes, situaciones y protagonistas.



Fig 5 (a e b). **Fotoensayo.** Relaciones. Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales del autor y dos citas visuales literales | Fuente: Grant, 1954; McCombe, 1969

Para esta investigación hemos realizado una búsqueda documental e histórica de las principales colecciones de imágenes fotográficas que existen sobre la educación tanto en archivos, publicaciones, museos o instituciones, e incluso en las páginas webs de los artistas. A partir del análisis de este vasto y heterogéneo conjunto de imágenes, se ha podido concluir que hay cuatro temas fundamentales que aparecen de forma recurrente en las imágenes recopiladas: los espacios, las acciones educativas, los docentes y el alumnado. Estos temas fundamentales sirven como elementos organizadores de las imágenes educativas.

### El espacio

Uno de los temas fotográficos fundamentales es el espacio educativo. El edificio cuando es retratado sólo aparece vacío, aparentemente inerte, centrando el protagonismo en aquellos aspectos que lo determinan como objeto o lugar: la forma, la estructura, el mobiliario, la luz que lo moldea, etc. En este tipo de imágenes vacías, los espacios se presentan aislados con el objetivo de convertirlos en tema, en motivo fotográfico a través del cual contextualizar y definir lo educativo. Así, el espacio escolar (o, de forma más general, el espacio educativo) se interpreta como un personaje en sí mismo, en el que pueden o no aparecer los individuos (EVANS, 1941; RAJOTTE, 2010).

En otro tipo de imágenes, el centro educativo es representado junto a los individuos que lo transitan y que lo ocupan como un contexto, como un objeto o como un ambiente. En ocasiones, los artistas utilizan el edificio escolar como una excusa, en ocasiones como un elemento de comparación, y en ocasiones, se convierten incluso en el protagonista absoluto, por sus cualidades constructivas o volumétricas, por su interacción con las personas o por su fisonomía peculiar. Cuando es el objeto o el espacio el protagonista, las personas quedan en un segundo lugar (HINE, 1916; MCCOMBE, 1969).

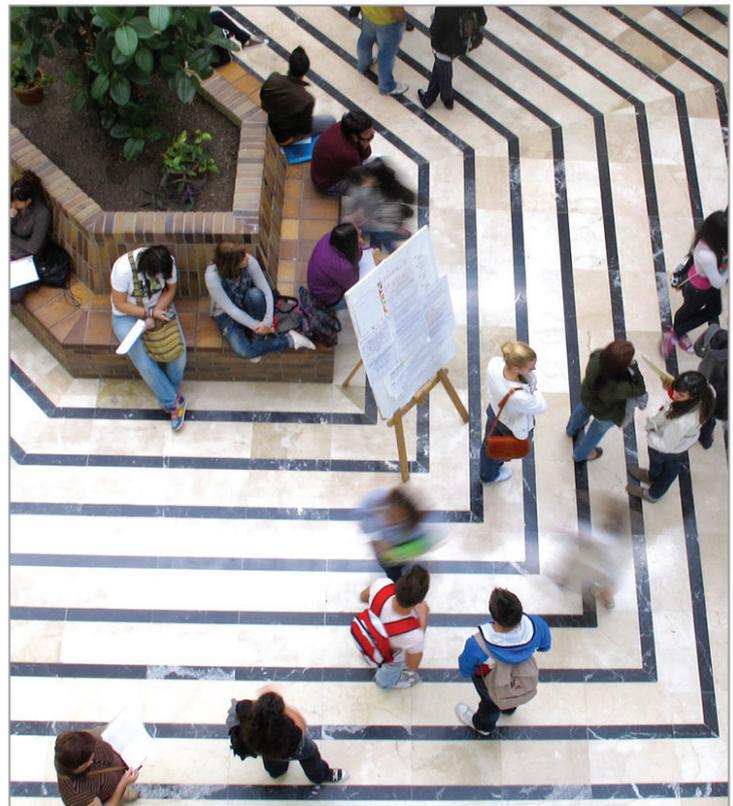
### Acciones o procesos educativos

La fotografía artística mayoritariamente acude al interior del aula en busca de acciones educativas, primero desde lo tópico y luego fotografiando aquello que está detrás de lo obvio, los objetos y su participación en los procesos, los gestos, los movimientos, las distancias, las actitudes que se reflejan en el juego pedagógico. (MANRESA, 2003). En muy pocas ocasiones, las acciones son fotografiadas fuera del ámbito del centro escolar, porque sin ése referente perderían interés como lugares comunes y símbolos del concepto de educación.

Las acciones se desarrollan entorno a objetos y a personas. Son siempre el resultado de una necesidad o de una intervención y sintetizan los momentos culmen del proceso de enseñanza o aprendizaje. Los artistas a menudo tratan de escoger ése momento decisivo y ello ha convertido algunas de sus imágenes en decisivas en la construcción actual del concepto de educación. (HINE, 1916; COLES & NIXON, 1998)



Fig 6 (a e b). **Fotoensayo. Momentos.** Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales del autor y dos citas visuales literales |  
 Fonte: Schatz, 1991; Coles & Nixon, 1998



## El profesorado

Los docentes son retratados a través de sus distintas actitudes y emociones. Aparecen en contextos formales-académicos, en actitudes típicas de la docencia (explicando, escribiendo en la pizarra, junto a los escritorios del alumnado, etc.), y solo en algunas ocasiones son retratados fuera del aula (los pasillos, o sus despachos). Los docentes son fotografiados de forma convencional, profundizando poco en aquellos aspectos que pueden definir plenamente al profesorado. En algunas ocasiones, los fotógrafos acuden al contexto personal de los docentes con el objetivo de humanizarlos a través de sus quehaceres cotidianos, alejados del rol de docente; sin embargo, el ámbito personal no es una imagen recurrente a la hora de plantear fotográficamente al docente (GRANT, 1954). Mayoritariamente, el profesorado es presentado en su rol profesional a través de convenciones creadas por asociación con el lugar, los objetos, el alumnado o el instrumental típico de un aula.

## El alumnado

Es el tema más recurrente en las fotografías de escuela. El alumnado es el foco principal de los discursos visuales en torno a la educación. Los fotógrafos artísticos tratan de reconocer y personificar las distintas actitudes, actividades, producciones e interrelaciones entorno al alumnado, buscando aquellos elementos que definan al estudiante como individuo (COLES & NIXON, 1998; EISENSTAEDT, 1934). Es muy utilizada la relación corporal con los muebles escolares y con los demás compañeros. Se puede decir que se ha descrito al alumnado de forma similar a como se han descrito a adultos en el terreno profesional, relacionándolos con objetos, instrumentos y espacios tanto como con actitudes y relaciones en ese ámbito.



Fig 7 (a e b). **Fotoensayo.** Espacios educativos fotográficos. **Fotoensayo** compuesto una fotografía del autor y una cita visual literal

Fonte: Rajotte, 2010



## Investigación basada en las Artes Visuales

El análisis que se presenta en este artículo indaga en torno a cómo la fotografía artística ha afrontado lo educativo generando una serie de pautas para el estudio visual de la educación. Para establecer un marco lógico y coherente respecto al tema investigado, la elección de una metodología que trabaje en los mismos términos es determinante.

El objetivo de este estudio basado en las artes es realizar un fotoensayo que muestre visualmente referencias de artistas que han fotografiado la educación junto con imágenes construidas en entornos educativos. En este trabajo, por tanto, hemos trabajado a partir de las Metodologías Artísticas de Investigación, y en concreto, desde la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. Este enfoque metodológico utiliza las imágenes visuales en el ámbito de la investigación principalmente por su contenido estético y no por los datos o informaciones relativas al tema que represen-

tan. La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales trata de cuestiones visuales en términos visuales, intentando evitar traducciones entre lenguajes, ya que se sirve de las imágenes y de sus formas propias de organización de las mismas para indagar en torno a las imágenes e ideas visuales.

En este caso presentamos a lo largo de todo el capítulo, un fotoensayo organizado a partir de pares de imágenes que se han realizado en distintos entornos educativos y que se apoyan en diversas citas visuales de reconocidos artistas fotógrafos. Para este estudio se ha realizado un análisis fotográfico tomando como referencia aquellos artistas que han trabajado de forma reiterada sobre la educación. Para ello se ha realizado una observación participante que ha permitido estar presente en espacios educativos observando, analizando y contrastando visualmente los datos.

La utilización durante el proceso de investigación de estrategias fotográficas utilizadas por los autores analizados ha contribuido a que el estudio pueda incluir elementos comparativos y estéticos sobre los diferentes temas considerados. La realización de fotografías durante el proceso de análisis, estudio y elaboración de ideas, ha permitido trabajar en el mismo plano del objeto investigado: las fotografías educativas.

## Conclusiones no visuales

Este estudio presenta imágenes fotográficas para hablar de realidades visuales. A través de nuestras fotografías, tratamos de colaborar en la revisión crítica de los conceptos asociados a la educación. Ya que las imágenes son el foco principal de estudio, la utilización metodológica de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales permite afrontar este estudio con los mismos instrumentos, evitando traducciones que puedan llevar a la interpretación errónea de los datos obtenidos en la investigación. A lo largo de este artículo los fotoensayos se constituyen no solo como instrumentos expositivos y argumentativos, sino que, dada su naturaleza metodológica, constituyen argumentos tanto como conclusiones visuales que estructuran y definen el interés de la investigación.

La fotografía se toma frecuentemente en nuestra sociedad como un documento fiable para constatar una acción, un suceso, un individuo, etc. Cuando se toman las imágenes como referentes, obviando su naturaleza visual, y por tanto cultural, se está pasando por alto la naturaleza misma de la fotografía: la fotografía es un lenguaje sometido regulaciones que determinan su mensaje. El mensaje puede ser connivente con los modelos aceptados sobre la educación o puede ser crítico, puede ser afirmativo o negativo, puede ser estimulante o adormecedor, puede responder a cuestiones o puede evidenciar nuevas preguntas.

Los trabajos fotográficos desarrollados por la fotografía artística son esenciales ya que sus autores controlan el lenguaje fotográfico, lo que les sitúa como referencias fundamentales a la hora de afrontar visualmente lo educativo, ofreciendo modelos de acercamiento, presentación y representación visual de lo educativo.

Desde las cuatro grandes áreas temáticas se establecen infinitas temáticas menos repetidas, pero igualmente relevantes que dotan de matices y contenidos a los temas fundamentales. Sin embargo, la estructuración de estos temas educativos bajo cuatro grandes ejes fundamentales resulta determinante ya que facilita el análisis y la elaboración de conclusiones visuales.

En torno a la clasificación presentada en este artículo se han seleccionado y contrapuesto algunas de las imágenes más interesantes que visualizan algunos aspectos acerca de los problemas educativos más significativos. Las imágenes producidas desde la fotografía artística desvelan aspectos que pueden ser interesantes para la investigación educativa, y que con otros instrumentos metodológicos como los textuales son más difíciles de visualizar, como por ejemplo la comunicación no verbal presente en el proceso enseñanza-aprendizaje, la individualidad de las personas, etc.

De tal modo que, utilizando estos cuatro grandes temas educativos y los subtemas elaborados desde el análisis de la fotografía artística, se establecen unos modelos visuales de análisis que sirven para la investigación educativa. Estos modelos son efectivos como referentes para el análisis visual de un entorno educativo, de una acción educativa o de los agentes educativos, ya que proponen una serie de ejes que sirven para afrontar y ordenar visualmente la educación.

Las imágenes fotográficas educativas producidas desde el arte se sirven de multitud de estrategias a través de las cuales establecer y plantear de la educación, siendo muy efectivos ya que amplían y enriquecen el concepto de educación.

Conceptos que no existieron más allá de los límites de las propias imágenes, pero que existen visualmente y con ello, pueden transformar nuestros conceptos acerca.

## Referencias

ANÓNIMA. *Northwestern High School, main corridor, Detroit, Mich. Library of Congress*, [www.loc.gov/pictures/](http://www.loc.gov/pictures/); <http://www.loc.gov/pictures/item/det1994018823/PP/> [18/11/2009]. 1911.

ARNHEIM, R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós, 1993.

BARTHES, R. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1994.

BERGER, J. & MOHR, J. *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili, 2007.

BERGER, J. *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.

CASTELO, L. *Del ruido en el arte*. Madrid: H. Blume, 2006.

COLES, L. & NIXON, N. *School*. Vancouver: Bulfinch Pr., 1998.

- DEWEY, J. **El arte como experiencia**. Barcelona: Paidós, 2008.
- DUBOIS, P. **El acto fotográfico**. Barcelona: Paidós, 1986.
- EISNER, E. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.
- EISNER, E. & DAY, M. D. **Handbook of research and policy in art education**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- FONTCUBERTA, J. **El beso de Judas**. Fotografía y verdad. Barcelona: Gustavo Gili, 2007.
- FREUND, G. **La fotografía como documento social**. Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- GOODMAN, N. **Los lenguajes del arte**. Barcelona: Seix Barral, 1976.
- GOODMAN, N. **Maneras de hacer mundos**. Madrid: La Balsa de la Medusa, 1990.
- GRANT, A. **'Headmaster of Hotchkiss Prep. School, George Van Santvoord, smoking pipe'**. LIFE photo archive, 1954. Disponible em: <http://images.google.com/hosted/life/3e-4191d69987e91b.html> e em: <http://images.google.com/hosted/life/d4ce748e9b7573b6.html>. Acesso em: 12/12/2011.
- HINE, L.W. Oct. 10, 1916. **Comanche County**, Oklahoma. Disponible em: [http://www.shorpy.com/node/1689?size=\\_original](http://www.shorpy.com/node/1689?size=_original).
- La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía**. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.
- MARÍN, R. **Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales**. Granada: Universidad de Granada, 2005.
- MARÍN, R.; ROLDÁN, J. **'Photo essays and photographs in visual arts- based educational research'**. International Journal of Education through Art 6: 1, pp. 7-23, 2010. DOI: 10.1386/eta.6.1.7\_1.
- MCCOMBE, L. **'African American student at Woodward High School talking with hallway patrol'**. LIFE photo archive, 1969. Disponible em: [http://www.gstatic.com/hostedimg/b8c2141c13d06a19\\_large](http://www.gstatic.com/hostedimg/b8c2141c13d06a19_large) e em: <http://images.google.com/hosted/life/f?imgurl=b8c2141c-13d06a19>. Acesso em: 06/12/2011.
- PAPO, R. **Auditions Day at the Vaganova Ballet Academy, St. Petersburg, Russia, 2007 (#14)**. Disponible em: <http://www.rachelpapo.com/>, <http://www.rachelpapo.com/perfect13.html>. Acesso em: 23/08/2009.
- RAJOTTE, J. **High school #10, 2010**. www. jamesrajotte.net. Disponible em: <http://jamesrajotte.net/wp-content/uploads/11.jpg> e em: <http://jamesrajotte.net/photographs/high-school/#10>. Acesso em: 19/06/2011.
- RAJOTTE, J. **High school #7, 2010**. www. jamesrajotte.net. Disponible em: <http://jamesrajotte.net/wp-content/uploads/53660013.jpg> e em: <http://jamesrajotte.net/photographs/high-school/#7>. Acesso em: 17/07/2011.
- ROLDAN, J. **'Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas'**. En MARÍN, R. (COORD.). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson, 2003.
- ROLDAN, J. **Diálogos de imágenes: creación artística en papel**. Granada: EUG, 2007.
- ROLDÁN, J.; HERNÁNDEZ, M. **El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias**. Aguascalientes (México) y Granada (España): Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad de Granada, 2010.
- SONTAG, S. **Sobre fotografía**. Barcelona: Edhasa, 1996.

Recebido: 15 de fevereiro de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Luis Camnitzer \*

# Manual Anarquista de Preparación Artística



**Luis Camnitzer** é artista uruguaio sediado em Nova York. Representou o Uruguai na Bienal de Veneza em 1988 e participou da Documenta XI, em Kassel, 2002. Mais recentemente, em 2018-2019, ele teve uma exposição retrospectiva no Museu Reina Sofía, em Madri. É autor de diversos livros sobre arte e educação.  
<camnitzer1@gmail.com>

**Resumen** Conferencia impartida por Luis Camnitzer en la Escuela de Bellas Artes del Perú en 2019.

**Palabras clave** Anarquía, Arte, Contemporáneo, Educación.

## **Anarchist Manual of Artistic Preparation**

**Abstract** Lecture given by Luis Camnitzer at the Peruvian School of Fine Arts in 2019.

**Keywords** Anarchy, Art, Contemporary, Education.

## **Manual Anarquista de Preparação Artística**

**Resumo** Palestra proferida por Luis Camnitzer na Escola de Belas Artes do Peru em 2019.

**Palavras chave** Anarquia, Arte, Contemporâneo, Educação.o.

Yo me eduqué en el siglo pasado en una época en que estaban de moda los manifiestos. Fiel a la tradición que me educó, cada tanto me salgo con algún manifiesto propio y el siguiente manual que paso a leer es un ejemplo:

## **Manual Anarquista de Preparación Artística**

- Todo lo que está en orden tiene que ser desordenado para entender la razón que informa su orden.
- El arte tiene que ser utilizado como un instrumento para el aprendizaje de los demás y no para adoctrinarlos.
- Para evitar abusos y poder responsabilizarse de su obra, el artista tiene que identificar en donde se ubica el poder.
- El poder puede estar en uno mismo, en la obra, o en el público, y hay que tratarlo de acuerdo con su ubicación.
- Las recetas artísticas introducen falsos órdenes y no desarrollan la conciencia, sino que la erosionan.
- La obra de arte debe activar la creación de los demás, no frenarla.
- Endulzar las obras de arte no mejora su gusto.
- El arte placentero es demagogia.
- Si la forma no apoya el contenido narrativo y no se integra con ella, la obra de arte es hipócrita.
- El arte ordenado está para ser desordenado y reordenarlo mejor.
- Todos tenemos el derecho al desorden, siempre que sea constructivo.
- La verdad no es, ni una cosa fija, ni una propiedad privada del artista.
- Generalmente, las obras de arte de los demás son tan buenas o mejores que las de uno.
- La fama en el arte no es sinónimo de calidad.
- El arte competitivo ayuda a fijar los precios, pero destruye la cultura.
- El que se venda o no se venda la obra no tiene nada que ver ni con la obra ni con el público.
- Cuanto menos visible la autoría del artista, más espacio queda libre para el cambio social.
- El fin no justifica los medios, por lo tanto, la expresión del material merece tanto respeto como todo lo demás.
- La transparencia no solamente es material sino es también un concepto y forma parte de la rendición de cuentas del artista.

- Sin transparencia no hay arte. Solamente hay magia de pacotilla y el consiguiente abuso de poder.
- La mirada crítica es tanto parte de la creación de la obra como lo es de su recepción.
- La mirada crítica a veces es más importante que la obra.
- El autor tiene que ser su propio público primero, para que luego todo el público llegue a ser autor.
- El artista, como todos los demás, necesita libertad de pensamiento y de expresión, pero no por eso es un ciudadano con coronita.
- El efecto final de una obra exitosa tiene que ser que el público termine educando al público.

El manual obviamente está dirigido al artista profesional o a quien lo va a ser, y refleja una serie de dudas sobre la formación que, sin muchos cuestionamientos, lleva a la profesionalización. A esta altura tengo que confesar que también tengo mis dudas sobre el significado y la importancia de la profesionalización del artista. No es que quiera negar la existencia de las escuelas de arte o el derecho a ser un artista profesional. Pero en el día de hoy, estamos trabajando en el marco de un sistema educativo muy particular que pienso que no solamente es anacrónico sino también antisocial. Como en todas las profesiones, se entrena al educando para sobrevivir dentro de un mercado en lugar de educarlo para contribuir a la maduración individual y a la construcción de una cultura colectiva.

Esta prioridad del entrenamiento para el mercado nos hace aceptar, como si fuera una pauta normal, la noción que el artista es un individuo que tiene que establecerse con una marca comercial llamada “originalidad”. Y esa marca, obligadamente, tiene que competir con las marcas comerciales de los otros artistas para así poder establecerse. Una consecuencia de esto es que, en lugar de construir cultura, se favorecen los mitos individuales y la fabricación de íconos deseables y adquiribles. La otra consecuencia es que, después de largos años invertidos en estudiar, las probabilidades de supervivencia económica del graduado son mínimas. Esto obliga a cuestionar un poco el sentido que pueda tener este tipo de entrenamiento. Quizás sea hora de alterar rumbos y convertir la educación del artista en una educación integral, en algo que sea aplicable a cualquier actividad y que esté integrada con ella. Este cambio en parte ya está ocurriendo en la cultura empresarial. El problema, sin embargo, es que allí esta creatividad se produce en forma limitada. Si bien genera lucro, no genera conocimientos.

Con esto de generar conocimientos en mente, el arte es mucho más importante que como mero medio de producción. Pero aún si, tal como se hace hoy, aceptamos al arte como un campo de producción y de profesio-

nalización especializada, todavía tenemos que hay fallas en la preparación del estudiante. Uno de los puntos que me parecen claves en la formación del artista en ese sentido, y que en parte me llevaron a escribir el manual/manifiesto, es la extraña ausencia de los temas éticos relacionados a la expresión artística y sus consecuencias.

Desde Hipócrates en adelante, la ética fue parte de la educación médica. Esto se justificó, apropiadamente, por las intervenciones que el médico hace en el cuerpo ajeno. Entretanto, el arte interviene en las mentes y las emociones ajenas, y a veces también en los cuerpos, y sin embargo allí la ética no se discute. No es que exista la posibilidad de un código firme de comportamiento para el artista, ya que éste terminaría siendo un instrumento de censura. Pero la producción del arte tiene implicancias éticas comerciales y ecológicas las cuales, al servir a una estructura de poder económico, son pasibles de tener consecuencias sociales. Y también, al trabajar con la comunicación, el artista se enfrenta a distintas alternativas con respecto a la coherencia, a la credibilidad y a los intereses que sirven los mensajes.

Aun sin recetas que guíen el comportamiento del artista, parece importante que este se enfrente a los temas y las decisiones que trascienden su narcisismo. Son esos temas los que pueden llevarlo a la politización responsable. Son temas que obligan a pensar en que sucede más allá de la presencia de la obra y que efecto tendrá esta en el espectador, el propietario, o el colectivo social. Obligan a justificar el acto de comunicación artística más allá de la satisfacción de ser autor y hace consciente que la obra es nada más que un eslabón en la cadena de las relaciones sociales.

Esta definición nos describe el espacio en el cual la profesión de artista y la del educador se encuentran e integran, un espacio negado por el profesionalismo mercantil. En esta formación profesionalista, el artista se preocupa más por el mercadeo que por la comunicación. La actividad se concentra en tratar de imponerse en el campo del consumo en lugar de fomentar un proceso de aprendizaje y activar la creatividad del público. La relación que se establece entre el artista con el público termina siendo distorsionada por el valor monetario atribuido.

Si pensamos en cultura en lugar de los triunfos personales, nos damos cuenta de que más allá que la interacción del artista con el público es la relación del público con el público la que al final de cuentas interesa más. Por lo tanto, el asunto de las “relaciones” también tiene importancia en las áreas pedagógicas. En nuestra sociedad adoramos religiosamente los datos, los íconos y los objetos. Basamos nuestro sistema económico en ellos y suponemos que el conocimiento está constituido por su acumulación. Pero el conocimiento bien entendido trata menos de los datos que de cómo articulamos las configuraciones que nos permiten organizar el universo. Los datos son útiles, pero sintomáticos y secundarios. No son algo absoluto: son nada más que unos puntos de referencia pasajera. El conocimiento real está basado en configuraciones efímeras que están sujetas a nuestro poder de

articulación y cambio. A pesar de ello, el sistema educativo sigue llevándonos a aprender datos en lugar de ayudarnos a configurarlos. Es como memorizar un mapa en lugar de tratar del concepto “mapa” y el acto de mapear. Los mapas, poco después de memorizados terminan siendo anacrónicos.

Los mapas y el mapeo constituyen una analogía pertinente para ayudarnos en una aproximación al arte, aunque las disciplinas académicas y las profesiones en general también pueden ser discutidas como mapas. El mapa nos permite partir de un punto A y llegar a un punto B. El problema es que después de un tiempo el punto A o el punto B, o ambos dos, dejan de existir y nos quedamos en babia. Los desempleos y los cambios de empleo en nuestra sociedad están en constante y creciente aumento, cortando la vida de los mapas que nos enseñan. Seguimos así educando en base a profesiones cerradas, lo que nos obliga llegado el momento a un reentrenamiento que tiene cada vez que partir de cero.

La ironía es que las artes, las disciplinas menos respetada en el mundo académico, son las que mejor nos equipan para ser buenos cartógrafos. Las obras de arte, no importa de qué período histórico o en que medio, pueden ser vistas como simples mapas diseñados para recorrer y descubrir conocimientos. El artista en esto es esencialmente un creador de mapas que aprende nuevas geografías durante la creación. Si los mapas del artista son buenos, estos nos ayudan no solamente a crear mapas nuevos, sino también a mapear por nuestros propios medios.

La analogía del mapa es una entre varias analogías posibles para entender el funcionamiento del arte. Hay muchas otras. Podemos referirnos también a la creación de juegos. Cuando es el autor del juego, el artista crea las reglas. Cuando el juego ya fue creado por otros, el artista trata de ser un jugador maestro. Luego el espectador entiende cual es el juego y lo juega junto con el artista. Luego hay otra analogía, que es la solución de problemas. Allí el artista formula un problema interesante y busca solucionarlo y compartir la solución. El espectador entonces ubica el problema y trata de recrear la solución ofrecida o encontrar otra.

Lo que es interesante en estas analogías es que trascienden y profundizan las formas tradicionales de mirar una obra. Ya no se trata de si la obra gusta o no, o si está bien o mal hecha. Las analogías obligan, tanto al artista como al público, a tratar al arte como una forma de conocimiento. Una vez que el arte es aceptado como conocimiento podemos decidir si nos aporta algo o no, si aprendemos algo nuevo y si nos empodera para seguir aprendiendo.

Mapas, juego, o formulación y solución de problemas, en cualquiera de las tres analogías la presentación, la situación jerárquica competitiva y el valor monetario de una obra claramente pertenecen a un campo completamente distinto al que le corresponde a la contribución al conocimiento. Que Newton, o Einstein, hayan tenido buena letra no tiene importancia. No importa si sus obras contribuyeron a la caligrafía. Importa que cosas contribuyeron al conocimiento. Si discutimos a un Picasso o similar, la caligrafía o forma de manejar el pincel adquieren un poco más de importancia ya que es algo inherente al medio utilizado. Pero en términos culturales importa

mucho más si la obra de arte afectó nuestra forma de ver y de conocer. O sea, si cambió nuestra forma de hacer mapas, de cómo creamos y jugamos juegos, o que problemas proponemos y como los solucionamos. Ya no se trata de que cosa concreta se produjo, sino de que cosas podemos hacer gracias a ver lo que se produjo. Mientras esos objetos pueden tener un precio, los permisos que nos dan no lo tienen. Entonces, de acuerdo con que analogía tomamos, el poder hacer nuestros mapas, el jugar nuestros juegos o el solucionar nuestros problemas, todo esto es algo suficientemente intangible como para evadir las reglas del mercado. Con el arte entendido como conocimiento, el poder se sale del objeto y pasa a manos del público. Lo que queda con un precio es una cáscara.

El manifiesto que leí al principio surgió del arte, o mejor, del hecho que yo sea artista. Pero es claro que sus ideas sirven para cualquier cosa, y esto no es algo casual. Si el arte es un método para adquirir, articular y expandir conocimientos, la profesionalización artística es nada más que uno de los niveles dentro de un proceso continuo que se produce en varios niveles. Cabe entonces preguntarse en donde está exactamente la frontera que separa al no-artista del artista, y porqué esa frontera está allí. Si tengo que precisar el lugar en el sistema presente, diría que esa frontera está al final del jardín de infantes y que está allí impuesto por gente que no son precisamente los niños.

El niño preescolar tiene permiso para jugar y descubrir libremente. Es decir, tiene libertad para hacer sus mapas, crear y jugar sus juegos, y para formular y resolver problemas. Combina cosas no combinables y arma sus propios órdenes hasta que la aplicación en el mundo cotidiano le informa cuales cosas son posibles y cuales no lo son. En cuanto el niño entra en la escuela primaria, a menos que sea una escuela privada y costosa que usa las pedagogías constructivistas, la vida se reduce a solamente aquello que es posible y práctico. Lo imposible se descarta, y lo que es posible se contabiliza con números y se compara con otras cosas también contadas con números. La vida se convierte en algo cuantificable en donde “más” es sinónimo de “mejor” y en donde la educación pasa a ser entrenamiento para, en un futuro construido sobre un pasado conocido, poder sobrevivir en la economía del mercado.

Es recién después de sobrevivir dentro del sistema escolar una década o más, que se ofrece la posibilidad de volver a engranar con la fantasía infantil. Es el momento cuando el estudiante decide entrar en la escuela de arte y se le permite el ingreso a ella. Para recibir el permiso de ingreso, la escuela tiene que decidir que el candidato tiene esa cualidad inmedible llamada “talento”. Y si se considera que tiene una cantidad suficiente, los estudios allí vuelven a ser cuantificables. El educando es declarado artista después de una cantidad determinada de años y de créditos, los cuales se documentan en un diploma. Entretanto, la experiencia que se tuvo en la escuela de arte consistió en aprender una serie de técnicas, en --con suerte-- enterarse que es; o que hicieron otros artistas y cómo funciona el mercado, y posiblemente en tener tiempo para fantasear en caso de que esto sea una actividad de interés.

Es claro que la frontera entre artista y no-artista no solamente es arbitraria, sino también dañina. Por definición, las fronteras son instrumentos de fragmentación, separan en lugar de unir, y sirven para definir recipientes cerrados en lugar de crear campos de conexiones. Son, por lo tanto, eminentemente antipedagógicas. La solución, al menos desde mi punto de vista, es la eliminación de las fronteras en la educación y la formación de educandos, acentuando en cambio la habilidad de configurar y de hacer conexiones. Muchos de los que estudian arte ya eran artistas antes de ingresar a la escuela. Y muchos egresados de las escuelas de arte siguen no siendo artistas. El resultado no depende de los conocimientos adquiridos, no por los conocimientos mismos sino por los prejuicios educacionales con los cuales son puestos a disposición para su adquisición.

Al hablar de la “adquisición de conocimientos”, que es la forma normal de referirnos al proceso educacional, presumimos que el conocimiento es ofrecido en una especie de tienda. Uno va y lo compra: “por favor me da un kilo y medio de conocimientos” “¿Cuánto le debo?” O: “Por favor me da 120 créditos de educación” que no es muy distinto, y que tiene un precio fijo de acuerdo con la institución. El concepto funciona en términos de la economía de las escuelas, pero es menos útil cuando se discute la formación de una persona. Olvida que el proceso de conocer es autodidacta, continuo, no localizado físicamente en el espacio, y permanente en el tiempo. Cuando no es así y viene en paquetes, lo es porque hay interferencias que obstaculizan la educación en lugar de ayudarle.

Una respuesta posible a todo esto, es que debemos eliminar todas las disciplinas y las especializaciones, los mercados, las leyes, y, por supuesto, también el dinero. Pero la veo un poco difícil de lograr, y me temo que no hay una solución verdaderamente rápida para el problema. En cambio, hay más posibilidad en las soluciones lentas, aquellas que consisten en educar a educar. Estas provienen de los dos extremos: de la universidad para abajo y de la escuela primaria para arriba.

De la universidad para abajo consiste en crear una nueva conciencia tanto en la formación de los artistas como de los profesionales en general. Los profesionales tienen que comenzar a entender que la especialización no funciona correctamente si se efectúa como si hubiera un vacío a su alrededor, y aun menos si se encierra en el contexto del pensamiento cuantitativo y tecnológico. Cuanto más el mercado neoliberal demanda acentuar solamente los conocimientos prácticos y aplicables, más el estudiantado y el profesorado tienen que combatir esta dinámica y exigir la formación integral que protege el derecho y la habilidad de especular, criticar e imaginar. Esto significa utilizar el arte como una forma de conocimiento integrada a todo lo que se hace y no como una actividad esotérica reservada para los artistas. Este cambio ayudará a que los profesores y maestros de mañana comiencen a revisar todo el sistema pedagógico.

Desde la escuela primaria para arriba la lucha consiste en dar prioridad al aprendizaje continuo, y a permitir pensar en lo imposible y lo ilógico como complementos imprescindibles de lo posible y lo lógico. Consiste

en promocionar la imaginación sin límites antes de negociar con la realidad de lo posible. Consiste en identificar qué es lo que hace que lo imposible no se pueda realizar, y qué o quién lo impide y por qué. Y con ello tratar de ampliar al máximo el campo de lo posible. Esto no es algo que pueda ser monopolizado por el artista, sino que es una actividad que le pertenece a todo buen ciudadano.

Para terminar, voy a agregar aquí que en su versión original mi manual también incluía algunos consejos prácticos que tomé de mi larga experiencia y que pueden ser de alguna utilidad:

1. Para hacer buenos verticales es mejor dibujarlas desde abajo hacia arriba para tengan cierta estabilidad y que no queden colgadas.
  2. Entre la construcción de un cubo y una pirámide, es mejor el cubo, ya que a este también se lo puede poner de costado o patas para arriba.
  3. En caso de que a pesar de ello se elija una pirámide, conviene hacer primero la base y dejar el vértice superior para el final.
  4. Las obras de mucho peso necesitan de una plataforma fuerte para evitar su colapso. Esto se refiere tanto a lo material como lo teórico.
  5. Si no se afila el lápiz cada tanto, el dibujo pierde su nitidez y hay que volver a hacerlo.
- Y, por último,
6. La goma de borrar puede corregir los errores, pero no borra la culpa.

**Recibido:** 28 de febreiro de 2020.

**Aprovado:** 30 de abril de 2020.

James Elkins \*

# A incursão da linguagem administrativa na educação dos artistas



**James Elkins** é PhD em História da Arte pela Universidade de Chicago (1989) e um dos mais importantes historiadores e críticos de Arte dos EUA. Ensina no Departamento de História da Arte, Teoria e Crítica, na Escola de Arte do Instituto de Chicago. Seu trabalho foca na história e na teoria em arte e imagens não artísticas, ciências e natureza. Seus livros recentes incluem “*What Photography Is?*”; “*Art Critiques: A Guide*” e “*What Heaven Looks Like*”. <[www.jameselkins.com](http://www.jameselkins.com)>  
ORCID: 0000-0001-6041-5249

**Larissa Siqueira Campos** (tradução)  
**Rafael Toledo** (revisão)

**Resumo** Este ensaio reflete sobre o domínio da burocratização das avaliações universitárias na linguagem usada nas aulas de Arte.

**Palavras chave** Educação, Arte, Linguagem Administrativa, Avaliação Universitária.

## The incursion of administrative language into the education of artists

**Abstract** *This essay reflects on the domain of the bureaucratization of university evaluations in the language used in art classes.*

**Keywords** *Education, Art, Administrative Language, University Evaluation.*

## La incursión del lenguaje administrativo en la educación de los artistas

**Resumen** *Este ensayo reflexiona sobre el dominio de la burocratización de las evaluaciones universitarias en el lenguaje utilizado en las clases de arte.*

**Palabras clave** *Educación, Arte, Lenguaje Administrativo, Evaluación Universitaria.*

A maneira como os artistas foram educados nos últimos trinta anos é muito diferente da maneira como eles foram educados em qualquer século anterior e em qualquer outra cultura.

Seria apropriado que a nova forma de educação ecoasse as mudanças culturais e artísticas nas últimas três décadas, caso tivesse a ver com política, gênero, globalização e pós-modernismo - e, em pequeno grau tem. Mas, na maioria das vezes, o que há de novo na educação de artistas não tem conexão direta com as preocupações dos artistas. A geração atual de artistas está sendo avaliada de acordo com planilhas cuidadosamente plotadas, rotuladas como metas de aprendizado, resultados, *benchmarks*, expectativas básicas, critérios de avaliação, conquistas cruciais e rubricas<sup>1</sup>.

É irônico, se essa não é uma palavra muito fraca, que nos mesmos anos em que a arte se moveu tão decisivamente do estúdio para o mundo, quando os artistas se tornaram tão engajados com etnia, gênero, lugar e identidade, quando a liberdade de expressão e pensamento passaram a contar tanto, também são os anos em que os artistas estudantes são julgados de acordo com páginas de critérios minuciosamente afinados, quantificados de maneira incremental e impecavelmente burocratizados.

O objetivo dos novos critérios não é limitar a expressão artística, mas permitir que os professores façam avaliações justas de seus alunos, ou reitores e administradores façam avaliações justificáveis de suas faculdades e departamentos para avaliarem criteriosamente a instituição como um todo. Os novos critérios são sobre equidade, responsabilidade e comparabilidade. Em teoria, isso não seria um problema, se fosse um processo executado em segundo plano sem afetar o que acontece no estúdio ou na sala de aula. Mas a linguagem das planilhas está se espalhando pelas salas de aula e, a partir daí, pela maneira como os artistas falam e pensam.

É fácil entender como esses novos critérios se espalharam. Faça uma pesquisa na Internet de "rubricas artísticas" e você encontrará imagens de centenas de planilhas. Uma pesquisa mais profunda de academias de arte, escolas de arte e departamentos de arte revelará que muitos publicaram suas planilhas online. Uma pesquisa no Google Livros sobre as palavras "avaliação" e "rubrica" mostra um aumento acentuado nesses termos nas mesmas três décadas: o problema está se acelerando<sup>2</sup>.

Os critérios mensuráveis fazem parte da racionalização do ensino superior, iniciada no Reino Unido e na Austrália nos anos 1980, e agora se espalhou pela América do Norte, União Europeia e outros países. O centro da produção mundial de critérios quantificáveis para avaliação de estudantes é o Reino Unido, que codificou a avaliação quantificada no *Research Assessment Exercise* (raE) e seu sucessor, o *Research Excellent Framework* (rEf). Atualmente, o modelo do Reino Unido está em estudo para implementação nas universidades francesas e alemãs e exerce uma influência geral e generalizada na direção de maior complexidade e na quantificação sucessiva de critérios de desempenho de alunos e professores em todas as disciplinas. A influência do Reino Unido nos EUA é indireta e muitas vezes despercebida. Quando estou tentando afastar meus colegas da implementação de mais

critérios, gosto de mencionar o índice h, inventado no Reino Unido, e seus sucessores, o índice i10 e o índice g. Essas são métricas que reduzem toda a produção de um acadêmico para um único número, que pode ser facilmente conectado às fórmulas que a universidade usa para ajudar a tomar decisões sobre a alocação de recursos. Essa desanimadora conquista administrativa tem sido objeto de muitos estudos no Reino Unido<sup>3</sup>. Na minha experiência, a maioria dos estudiosos da América do Norte não sabem disso, exceto talvez como um gráfico interessante em sua página do Google Scholar.

Quando tomei conhecimento desse problema, ele parecia abstrato e distante do meu campo. Ensino história e teoria da arte em uma escola de arte. Muitos dos meus alunos são artistas nos níveis de Bacharelado em Belas Artes (BfA) e Mestrado em Belas Artes (MfA). Converso com eles em seminários e aulas, visito seus estúdios e escrevo críticas de arte. Só encontro rubricas e outros critérios quantificados quando participo de comitês. Mas gradualmente, de forma tardia, percebi que a linguagem das planilhas está se tornando a linguagem da sala de aula, do estúdio e da crítica de arte e, portanto, também a linguagem que os alunos ouvem e falam. Vejo as palavras das planilhas nas declarações dos artistas que pedimos que nossos alunos escrevam e as ouço em suas conversas. A literatura administrativa quantificada está contribuindo para a produção artística da atual geração de estudantes: agora faz parte do mundo da arte, parte da história da arte.

A linguagem das planilhas está se tornando a linguagem dos estúdios de aula e da crítica de arte e, portanto, também a linguagem que os alunos ouvem e falam.

Na minha experiência, os professores que escrevem essas planilhas geralmente trabalham comparando o que outras instituições fizeram. O trabalho lento no desenvolvimento de critérios quantificáveis ocorre nas conversas das reuniões do comitê. Palavras cujas histórias e significados alternativos podem não ser conhecidos são digitadas nas células das planilhas, onde são divididas em graus de sucesso ou fracasso e subdivididas em outras categorias. As planilhas são construídas em torno de um número relativamente pequeno de critérios generativos.

Por exemplo, espera-se que os estudantes de arte “sintetizem” a forma e a cor em suas obras de arte; para criar uma prática “unificada”; para “articular” a descrição de seus trabalhos; para definir “claramente” suas ideias principais; para ter uma boa ideia sobre sua “mensagem” ou “significado”; para desenvolver uma “posição”, um “suporte” ou uma “perspectiva” em seu trabalho; para ser “reflexivo” sobre o que eles fazem; para desenvolver uma “linguagem visual” ou “competência visual”; para formular uma “agenda de pesquisa”; para ser capaz de falar sobre sua “investigação” ou o que eles pretendem “interrogar”; para estabelecer um “campo” ou “assunto” para o seu trabalho; para ser capaz de descrever sua “problemática”; e talvez, acima de tudo, criar para si uma “prática”.

Palavras como as que coloquei entre aspas parecem inócuas o suficiente, e podem sê-lo quando são usadas em conversas normais de estúdio. Mas se um departamento de arte dizer, em sua literatura oficial, que seus alunos aprenderão a "sintetizar" forma e cor, então o significado da palavra importa. O que deve contar como uma síntese inadequada? Existem tipos de síntese mais fortes ou mais fracos, aos quais podem ser atribuídos notas ou números? Que forma ou força de síntese contará como um cumprimento adequado do critério do departamento? E qual é o oposto da síntese?

Às vezes, é a forma e a cor que precisam ser sintetizadas; outras vezes, é forma e conteúdo, ou ideias e formas, ou apenas ideias. Os alunos da Escola de Arquitetura La Salle, na Universidade Ramon Llull, em Barcelona, foram solicitados a "aplicar um espírito de síntese de ideias e formas"<sup>4</sup>. Na União Europeia, as normas educacionais são monitoradas por uma série de acordos conhecidos como Processo de Bolonha. Entre seus documentos estão os "Descritores de Dublin", que pedem que os diplomas de pós-graduação sejam concedidos a estudantes capazes de "sintetizar ideias novas e complexas"<sup>5</sup>. Nos EUA, rubricas semelhantes podem ser encontradas na literatura do Associação Nacional de Escolas de Arte e Design (NaSad).

O manual do NASAD diz que uma das "competências essenciais" de um aluno é a "capacidade de analisar e sintetizar aspectos relevantes da interação humana em vários contextos (físico, cognitivo, cultural, social, político e econômico) ...". Em "Pintura", classificado como uma "competência essencial", há uma entrada que requer a "capacidade de sintetizar o uso do desenho, design bidimensional e cor". No nível do MFA, em "Requisitos Gerais: Arte", o manual lista várias habilidades, incluindo "conhecimento dos problemas e desenvolvimentos atuais", "habilidades de escrita e fala" e "competência profissional avançada" em alguma área do trabalho de estúdio; essa seção é apresentada com esta descrição: "Os elementos descritos [...] devem ser combinados e sintetizados em um indivíduo que exiba uma habilidade excepcional em arte ou design e uma estética pessoal bem desenvolvida".

Em cada um desses exemplos, a palavra "síntese" é essencial para o significado do critério. No entanto, sem uma definição de "síntese", cada um desses critérios recai no senso pessoal do professor sobre o desempenho do aluno - que é exatamente o tipo de confiança no julgamento subjetivo e incomparável que todo o sistema da avaliação quantificada pretende evitar.

Não é difícil ver como o conceito de síntese entrou nas rubricas da educação artística. No estúdio, os instrutores estão sempre atentos a sinais de que o trabalho do aluno seja unificado ou coerente. Geralmente, é bom quando um estudante de arte começa a fazer um trabalho que fala com uma única voz, que reúna uma variedade de materiais e técnicas ou mostre uma atitude coerente com a arte do passado. Pedimos aos nossos alunos que pensem em partes do trabalho que não se encaixam; sugerimos quais elementos podem funcionar bem juntos; damos conselhos sobre quais obras podem ir juntas em uma exposição. Dizemos que as partes, formas e ideias

em seu trabalho devem se comunicar. Em resumo, esperamos que nossos alunos consigam reunir, a partir da gama desconcertante de possíveis influências e técnicas, uma prática coerente, mais ou menos unificada - o que costumava ser chamado de estilo.

A instituição onde ensino, a Escola do Instituto de Arte (SaiC), está colaborando com a Academia Central de Belas Artes de Pequim (Cafa) em um projeto chamado “*Art Words*”, que analisa os critérios generativos como a síntese, em que se espera fornecer informações úteis sobre seus significados e histórias. A ideia é ajudar os administradores que constroem as planilhas, para que as palavras-chave possam ser usadas com mais precisão.

A síntese, por exemplo, tem uma história longa e complexa em filosofia. Conceitos como unidade e coerência atraíram a atenção de filósofos analíticos, críticos e até teólogos, e essa literatura pode ser muito útil para decidir exatamente o que "síntese" deve significar em qualquer caso.

O projeto “*Art Words*” está reunindo esse tipo de informação filosófica e etimológica, e também estamos analisando os usos das palavras na história da arte. Um resultado inesperado foi que os usos históricos das palavras frequentemente apontam para direções muito diferentes daquilo que as planilhas implicam.

A unidade da obra de arte é um antigo ideal, que pode ser atribuído a Aristóteles. Mas foi criticada no início do século XVIII, quando escritores como Novalis e Wilhelm von Schlegel defendiam e praticavam desunidades<sup>6</sup>. O fragmento era ideal para a arte muito antes da divisão da psique de Freud ou da desconstrução da intencionalidade no pós-estruturalismo. Embora as tentativas de síntese, unidade e coerência tenham continuado de várias maneiras, a crítica romântica do século XIX encerrou o período em que essas propriedades forneciam o modelo central da estrutura de uma obra de arte<sup>7</sup>.

Alguns artistas modernistas fizeram questão de não sintetizar seus precedentes históricos. A última pintura "retinal" de Marcel Duchamp (isto é, naturalista), *Tum'* (1918) tem elementos de perspectiva linear, teoria das cores, *trompe l'oeil* e arte comercial. Picasso, Hannah Höch, Kurt Schwitters e outros fizeram colagens intencionalmente desarmônicas. A ideia de que o estilo de um artista pode ser múltiplo já estava no ar na década de 1920. Francis Picabia, por exemplo, experimentou uma sucessão de estilos e mídias deliberadamente diferentes.

No século XXI, técnicas para produzir fragmentação, ruína e colagem fazem parte do kit de ferramentas de artistas contemporâneos. De fato, ensinamos estratégias de desunião no lugar das unidades aristotélicas, e nossos alunos praticam fazer trabalhos desunificados assim que tomam consciência da possibilidade. E, no entanto, nossas planilhas continuam exigindo síntese. Seria interessante acrescentar critérios de desunião romântica, modernista e pós-moderna. A síntese pode ser um critério para iniciantes e estudantes de arte de nível inferior ao BfA, e formas específicas de desarmonia e incoerência podem ser critérios no nível do MfA.

Exceto para instituições pequenas e independentes, realmente não há como escapar da quantificação atual da educação artística. Infelizmente, é o período em que vivemos. O projeto SaiC / Cafa “*Art Words*” tem como objetivo fornecer material de referência que possa ajudar a encontrar palavras que possam complementar ou mesmo substituir conceitos como “síntese”, para que nossa literatura administrativa possa representar melhor a arte que foi feita no último século ou mais ainda a arte que nossos alunos aspiram a fazer.

1 Nota das editoras: o termo “rubrica” refere-se a um guia de pontuação utilizado para avaliar a qualidade das respostas construídas dos alunos (composições escritas, apresentações orais ou projetos de ciência). Fonte: POPHAM, James. What's Wrong - and What's Right - with Rubrics. In: Educational Leadership. 55 (2): 72-75, 1997.

2 Ou tente “objetivo de aprendizado”, “resultado do aprendizado”, por exemplo, em [xkcd.culturomics.org](http://xkcd.culturomics.org)

3 Veja, por exemplo, a divertida conta de Roger Burrows, “Living with the H-Index? Assemblages in the Contemporary Academy,” *Sociological Review* 60 no. 2 (May 2012), pp. 355-72

4 Citado em SHARE: Handbook for Artistic Research Education, editado por Mick Wilson e Schelte van Ruiten, 2014, p. 195; [www.sharenetwork.eu/downloads](http://www.sharenetwork.eu/downloads)

5 Consulte os descritores “Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards”, 18 de outubro de 2004, on-line em [nva.com](http://nva.com)

6 Ver, por exemplo, Elizabeth Harris, *The Unfinished Manner: Ensaios sobre o fragmento no final do século XVIII* (University of Virginia Press, 1994)

7 Pode-se dizer, por exemplo, que Jacques-Louis David sintetizou formas acadêmicas do século XVIII e o neoclassicismo recém-formulado; que Jean-Auguste Dominique Ingres sintetizou o “estilo trovador” medieval, a maneira de David e o neoclassicismo; ou que Édouard Manet sintetizou episódios históricos discretos na história da arte, de Ticiano e Velázquez ao realismo acadêmico. Mas o mesmo século viu o surgimento de pastiche e incongruência na escolha de estilos.

## Referências

BURROWS, Roger. Living with the H-Index? Assemblages in the Contemporary Academy. In: **Sociological Review** 60 no. 2 (May 2012), pp. 355-72.

CULTUROMICS. “Objetivo de aprendizado”, “Resultado do aprendizado”. Disponível em: [xkcd.culturomics.org](http://xkcd.culturomics.org).

HARRIS, Elizabeth. **The Unfinished Manner: Ensaios sobre o fragmento no final do século XVIII**. University of Virginia Press, 1994.

NVAO. **Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards**. 18 de outubro de 2004. Disponível em: [www.nvao.com](http://www.nvao.com).

WILSON, Mick; RUITEN, Schelte van (ed.). **SHARE: Handbook for Artistic Research Education**. 2014, p. 195. Disponível em: [www.sharenetwork.eu/downloads](http://www.sharenetwork.eu/downloads).

**Recebido:** 14 de novembro de 2019.

**Aprovado:** 30 de abril de 2020.

Liana Miranda Chave \*

# A influência da arquitetura na moda brasileira e portuguesa



**Liana Miranda Chaves<sup>1</sup> (in memoriam)**  
Professora do Departamento de Artes Visuais (DAV) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e no Programa Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes-UFPB). Coordenou o Laboratório de Artes Gráficas Oswaldo Goeldi (LAG/UFPB - 1993 a 2017). Pós-Doutora pela Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP). Graduada (UFPB 1983) e Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (2013). Mestre em Serviço Social pela UFPB (2007). Graduada em Educação Artística pela UFPB (1979). Foi Chefe do Departamento de Artes Visuais da UFPB (2007 a 2016). Faleceu em 2019.

**Resumo** No presente trabalho olho a influência da arquitetura na moda brasileira e portuguesa a partir das coleções de alguns estilistas brasileiros e de um estilista português. Para tanto, faço um breve histórico da vestimenta social da moda e mostro a influência da arquitetura brasileira nas coleções de estilistas que contribuíram com a história da moda, vendo as influências das arquiteturas de Lina Bo Bardi, Oscar Niemeyer e Ruy Ohtake em algumas coleções de estilistas brasileiros. Finalmente, apresento uma coleção do estilista português Miguel Gigante com forte influência da Arquitetura Portuguesa e as tradições medievais das Aldeias Históricas de Portugal.

**Palavras chave** Moda, Arquitetura, Design, Brasil, Portugal.

<sup>1</sup> Nota das editoras: a autora escreveu este texto em 2017, mas faleceu prematuramente em 2019. Foi uma trabalhadora incansável pelo ensino da Arte no Nordeste. A publicação do texto é uma homenagem que fazemos a Liana Chaves.

### The influence of architecture in brasilian and portuguese fashion

**Abstract** *AIN the present work I look at the influence of architecture in Brazilian and Portuguese fashion from the collections of some Brazilian stylists and a Portuguese stylist. To do so, I give a brief history of the social dress of fashion and show the influence of Brazilian architecture in the collections of designers who have contributed to the history of fashion, seeing the influences of the architectures of Lina Bo Bardi, Oscar Niemeyer and Ruy Ohtake in some collections of Brazilian fashion designers. Finally, I present a collection of the Portuguese stylist Miguel Gigante with strong influence of the Portuguese Architecture and medieval traditions of the Historical Villages of Portugal.*

**Keywords** *Fashion, Architecture, Design, Brazil, Portugal.*

### La influencia de la arquitectura en la moda brasileña y portuguesa

**Resumen** *En este trabajo miro la influencia de la arquitectura en la moda brasileña y portuguesa de las colecciones de algunos diseñadores brasileños y un diseñador portugués. Para eso, hago una breve historia del vestir social de la moda y muestro la influencia de la arquitectura brasileña en las colecciones de diseñadores que contribuyeron a la historia de la moda, viendo las influencias de las arquitecturas de Lina Bo Bardi, Oscar Niemeyer y Ruy Ohtake en algunas colecciones de Estilistas brasileños. Finalmente, presento una colección del diseñador portugués Miguel Gigante con una fuerte influencia de la arquitectura portuguesa y las tradiciones medievales de los pueblos históricos de Portugal.*

**Palabras clave** *Moda, Arquitectura, Diseño, Brasil, Portugal.*

## Introdução

A moda estudada como um fenômeno cultural tornou-se uma vertente de pesquisa que vem interessando não só os profissionais do setor de vestuário como também artistas, arquitetos, colecionadores, filósofos, sociólogos e profissionais de diversas áreas.

Muitas são as interpretações dadas em torno do papel social da moda. Ela revela diversas e variadas faces, veiculando códigos e status de quem a usa, classe social, grupo ou tribo a que pertence.

Ao longo de toda minha vida, lidar com a moda e a costura foi uma constante, visto ter sempre presentes, ao meu redor, pessoas ligadas a esse trabalho, o que me fez desde cedo perceber nuance do cotidiano ligado a esta arte e ofício. Somando-se a esses fatos, meu interesse por esse estudo foi motivado também por desenvolver já há algum tempo pesquisas sobre moda, costura, arte e técnica do vestuário.

Em 1985, comecei a lecionar na Universidade Federal da Paraíba, no então Departamento de Artes e Comunicação, atualmente Departamento de Artes Visuais. Desde 1993, coordeno o Laboratório de Artes Gráficas (LAG) onde ministro disciplinas de Gravura, Conservação e Restauro no Curso de Graduação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) e cursos de Extensão Permanente em Estamparia em Tecido e Gravura. Tanto as disciplinas de Gravura, como os cursos de Extensão, em seus conteúdos programáticos contemplam o ensino de processos e técnicas de impressão em tecido.

Sou graduada em Educação Artística e Arquitetura e Urbanismo e ao longo da minha vida acadêmica, para complementar minha formação, participei de vários cursos rápidos, colóquios, seminários, simpósios, palestras, etc., sobre arquitetura e moda. Realizei um Curso de Especialização em Design de Moda; no Mestrado em Serviço Social, minha dissertação olhou para a moda como inclusão social e no Doutorado, minha tese versou sobre a arquitetura em locais revitalizados.

Além do que, o presente trabalho me remete às minhas origens, pois sou neta de duas avós que tinham entre tantos outros, os dons da costura e do bordado. Elas viveram dos seus ofícios, os quais amavam diversamente e às suas maneiras. E assim, fui criada com referências fortes apontando para as agulhas!

Esses ofícios sempre me surpreendem e me instigam, o que me levou a costurar e bordar “fracamente”, mas com muito gosto sempre que me aventurei a elaborá-los. Tanto, que na década de 1980 criei um ateliê de costura que abrigou a “Oficina do Corpo”, uma marca de roupa artesanal que fez sucesso em João Pessoa, mas que tive de fechá-lo uma década depois por motivo de força maior.

E, sempre apontando para a moda, lembro que ainda adolescente me deparei com um livro maravilhoso que me impressionou muito, não só por sua história, mas por um detalhe que marca demais a personagem principal do romance. Ela levou o marido à ruína por ser uma consumis-

ta compulsiva de roupas. Trata-se de Emma Bovary, que Gustave Flaubert (1821-1880) retrata em *Madame Bovary* (1857). Aventuro-me a dizer que ele pode ter sido o escritor pioneiro que usou a moda como pano de fundo da tragédia pessoal do personagem literário.

No presente trabalho vejo a influência que a arquitetura exerce na moda e reflito a propósito de como alguns estilistas apresentam suas coleções inspirados na arquitetura. Entendo, entretanto, que apesar de existir de fato relação entre arquitetura e moda, estudar e/ou escrever sobre essas duas artes constitui um desafio porque embora haja e se presume a relação entre ambas, ainda não há uma bibliografia específica. Dessa forma, faço um breve histórico da vestimenta social da moda, quando apresento a moda como Comunicação, Distinção, Estilo e Personalidade. Olho a influência da arquitetura em coleções de estilistas que contribuíram com a história da moda e em especial mostro a influência da arquitetura de Lina Bo Bardi, Oscar Niemeyer e Ruy Ohtake nas coleções de alguns estilistas brasileiros. Finalmente, apresento uma parte da produção do estilista português Miguel Gigante, que tem forte influência da Arquitetura Portuguesa e as tradições medievais das Aldeias Históricas de Portugal.

#### A vestimenta social da moda

Surgida a partir do século 14, a moda significa o conjunto de costumes, hábitos, crenças e traços comportamentais que rege a sociedade moderna como um todo. Ela busca constantemente o novo, sendo o reflexo da sua época e do que as pessoas são. Lima (2003) afirma que a palavra “moda” deriva do latim “modus”, que significa maneira, modo, e que o termo surgiu na Europa Ocidental por volta dos séculos 14 e 15. Portanto, diz ela, a moda:

Como conceito que surgiu no final da Idade Média e princípio do Renascimento, foi resultado da aceleração das trocas comerciais, da prosperidade e da organização da vida das cortes do norte da Itália e da emergência da noção de indivíduo (LIMA, 2003, p. 50).

No final do século 19 e começo do século 20, o assunto moda passou a ser mais amplamente discutido e teorias sobre este tema ocuparam lugar ímpar nas reflexões de intelectuais e artistas que escolheram desvendar o movimento da modernidade, entendido como o novo modo de vida que se apresentava na cultura urbana da sociedade industrial.

Para artistas e intelectuais como Gustav Klimt (1862-1918), Charles Baudelaire (1821-1867), Honoré de Balzac (1799-1850), Gabriel de Tarde (1843-1904), Georg Simmel (1858-1918) e outros tantos, a moda sempre esteve em pauta como uma grande e importante personagem. Concluíram serem as ruas, os espaços de consumo e cenário de tramas sociais em que

a aparência se apresentava como ponto de destaque. Mesmo em contextos culturais distintos – França, Alemanha e Estados Unidos – eles eram atentos ao fenômeno da moda no mundo capitalista e industrializado, analisando-a pelo prisma da distinção social. A moda, entendida como um lugar de demonstração do poder econômico das classes mais ricas, e, portanto, dominantes, foi criada também como espaço de reconstrução dos limites sociais na sociedade burguesa.

É sabido que a moda só existe se houver circulação e é por isso que é nas ruas que as “modas” se constituem, ficam conhecidas, são copiadas, se transformam, são rejeitadas e depois parecem desaparecer ou ficam esquecidas. Reaparecem mais tarde novas e repaginadas, através de releituras, como produtos do consumo capitalista.

Mesmo assim, apesar da sua importância social e econômica, a moda foi pouco estudada, pelo menos até o final do século 20. Entretanto, apesar de poucos, bons trabalhos foram publicados, a exemplo de John Flügel (1884-1955), que em 1930 publicou seu livro intitulado “*The Psychology of Clothes*” e a socióloga Diana Crane (1933-) o seu livro “*Fashion and Its social agendas: Class, Gender and Identity in Clothing*” (2000), traduzido e editado pela editora SENAC, São Paulo em 2006.

Com o final da segunda Guerra Mundial, os movimentos culturais das duas décadas seguintes além do período pós-industrial do capitalismo, colocam a questão da moda para ocupar entre os pesquisadores um lugar de destaque.

No Brasil, Gilda de Melo e Sousa (1919-2005) publica em 1952, na revista do Museu Paulista, sua tese de doutorado em Ciências Sociais, intitulada “*O espírito das roupas: a moda do século XIX*”.

Em Paris, Roland Barthes (1915-1980) escreve em 1967, “*O Sistema da Moda*”, reiniciando pelos intelectuais os estudos voltados para esse campo. Ali, ele faz uma abordagem semiológica sobre a moda, dentro da tradição ensaística em voga na primeira metade do século 20. Outra publicação importante no campo da sociologia da cultura foi “*O costureiro e sua Grife*” (1975), de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Yvette Delsaut. Naquele artigo, eles analisam a teoria da reprodução das classes e dos gostos sociais, quando a moda é pensada a partir da distinção social.

Entre o final da década de 1970 e começo da década de 1980, acentuou-se a globalização e o mundo da moda foi ficando cada vez mais complexo e aumentando, evidentemente, cada vez mais sua importância social. O que era privilégio das elites no século 19, no plano da construção de identidades e estilos de vida, passou também a ser dos indivíduos de outras camadas sociais. O novo olhar que a moda despertou em todos, começou a gerar uma onda de pesquisas empíricas e históricas, propiciando o aparecimento de diversos trabalhos acadêmicos nesta área, uma vez que começaram a abertura de cursos de moda tanto nas universidades como em escolas particulares, cursos técnicos, etc.

Alguns trabalhos como os de Daniel Roche (1935-) que escreve sobre a cultura das aparências, os de Phillippe Perrot (1967-2015) que analisa a indumentária burguesa do século 19, os de Elizabeth Wilson (1921-2015) na Inglaterra e os de Gilles Lipovetsky (1944-) na França, que publicam em 1987 ensaios críticos sobre a evolução da moda nos séculos 19 e 20, são também considerados clássicos. Por caminhos diversos transferiram o foco da discussão teórica da distinção social para a questão dos estilos de vida. Estes historiadores e sociólogos iniciaram um movimento que tinha como objetivo projetar a história da moda na modernidade.

Entre os anos de 1990 e 2000, tanto na Inglaterra, Itália e França como nos Estados Unidos, foram criados grandes e importantes polos de pesquisa em moda. Finalmente, no Brasil, o estudo referente à moda deixou de ser visto como uma futilidade, uma coisa exótica atrelada ao “caráter frívolo”. Atualmente, em todo o mundo, a pesquisa em moda é considerada bastante importante, e assim, ela está ganhando espaço tanto no âmbito acadêmico como na esfera cultural. Ao ganhar espaço são criados inúmeros cursos referentes ao assunto nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação nas universidades e escolas privadas, cursos esses direcionados a moda, uma vez que a procura por estudos nessa área está crescendo cada vez mais.

### Moda é Comunicação, Distinção, Estilo e Personalidade

A moda é um fenômeno cultural e a roupa um recurso tecnológico que representa a condição social de quem a usa, traduzindo a personalidade do indivíduo ou o desejo de ser de cada um, nos mais diversos períodos da civilização. Devido à sua versatilidade, a moda fortemente se mostra como um meio de comunicação. Lipovetsky (1989) diz que a roupa é uma das mais importantes formas de comunicação visual, onde as pessoas, intencionalmente ou não, dialogam entre si revelando seu eu. Dessa maneira, a moda passa a ser um dispositivo social presente na interação com o mundo.

Alguns sociólogos dizem que o vestuário fala, pois existem linguagens, códigos vestimentares. Para Umberto Eco (1932-2016) no seu artigo “O hábito fala pelo monge” (1989, p.12), “a roupa é comunicação... e se a comunicação se estende em todos os níveis, não há porque estranhar que exista uma ciência da moda como comunicação e da roupa como linguagem articulada”. Ele diz ainda que “os códigos do vestuário existem, embora muitas vezes sejam fracos, ou seja, mudam com rapidez, e são frequentemente reconstruídos no momento, na situação dada” (ECO, 1989, p.18).

Em seu livro “Moda e Comunicação” (2003), Malcolm Bernard diz que “uma peça de roupa não é moda até que alguém a use para indicar sua posição social real ou ideal”. Diz ainda ser a moda uma comunicação e a indumentária se apresentando como uma figura de comunicação não verbal. Dessa forma, para ele, as modas e indumentárias são entendidas como meios para dar sentido às pessoas, as coisas e ao mundo.

Em “Os meios de comunicação como extensão do homem” (1964) e “Guerra e paz na aldeia global” (1971), Marshall McLuhan (1911-1980) afirma que a vestimenta é realmente o prolongamento do corpo e dos próprios tecidos e que a roupa é a extensão da pele, um meio de definição social do ser e um espaço de comunicação. Para tanto, e não sem razão, que no final da década de 1990 surge no mercado de trabalho um profissional denominado consultor de imagem que cuida do visual do cliente construindo sua imagem. Entretanto, somente há aproximadamente vinte anos surgiu o termo *personal stylist*.

Para Quentin Bell (1910-1996) o vestuário é o prolongamento do corpo e as “nossas vestimentas são tão parte de nós mesmos que não podemos jamais ser indiferentes a seu estado: é como se o tecido prolongasse naturalmente o corpo, até mesmo a alma” e assim pode-se avaliar o valor que ele dedica à indumentária. Sendo quase igual a dizer que “o sentimento de estar perfeitamente elegante nos traz uma paz interior que a religião procura em vão nos dar” (BELL, 1992, p. 18).

Simmel (1888) analisa o elemento da imitação de modo duplo: a distinção e a imitação. Assim, essencialmente no campo da moda vestuário, tanto o homem necessita e tem vontade de imitar o outro como na mesma medida ele quer ser diferente. Assim, ele analisa a moda, afirmando que a distinção das classes mais abastadas passa pelo lançamento da novidade, sendo copiado pelas classes menos favorecidas. Num ciclo contínuo, ela é instigada a inventar outra novidade, que mais uma vez será imitada, e assim por diante, sendo o fenômeno da moda a própria “bola de neve”.

Assim, Michell Maffesoli (1944-) informa que “a moda pode ser considerada como um bom exemplo da imitação/identificação no qual a periferia está por todos os lados, e o centro em parte alguma” (MAFFESOLI, 1998, p. 281).

Pierre Bourdieu (1930-2002) discute as lutas simbólicas observando a distinção, adquirida pela soma das experiências acumuladas. Elas são incorporadas, enquanto a distinção divulgada é totalmente artificial. Daí o excesso e a necessidade de consumo (BOURDIEU, 1979). Esta discussão também é reforçada por Jean Baudrillard (1929-2007) quando diz que “a moda não reflete uma necessidade natural de troca: o prazer de mudar de vestidos, de objetos, vem para sancionar psicologicamente coações de outra ordem, coações de diferenciação social e de prestígio” (BAUDRILLARD, apud CROCI e VITALE, 2000, p. 60). E Bourdieu (1979) diz que a moda e os acessórios fazem a imagem de um ser almejado e ansiosamente desejado.

Edward Sapir (1884-1939) afirma em 1967 que a moda é uma espécie de símbolo da distinção social e que a renovação do guarda-roupa produz satisfação, induzindo em quem o renova o desejo de alcançar importância e fama.

É, portanto, com esse olhar que se privilegiou, por muito tempo, a inquietação com a distinção social como componente que explica a roda viva em que vive a moda, sendo inclusive a explicação para os rápidos períodos de mutação do seu universo.

Assim, a vestimenta simboliza uma determinada cultura. Por isso, em “Cultura e Razão Prática” (1979), Marshal Sahlins (1930-) observa que a vestimenta – esse objeto de desejo para muitos – nada mais é do que um mundo figurado materializado, e que no código da moda, a roupa espelha categorias entre as classes sociais, grupos etários, além de distinguir a feminilidade e masculinidade da maneira como a sociedade se apresenta. Por meio do vestuário se distingue as roupas vestidas no dia a dia, para o dia e para a noite, para as festas e passeios, nos feriados e dias festivos, no centro e nos bairros, no campo e na cidade, etc. E, que a aparência para as classes sociais das sociedades ocidentais tem importância fundamental na grandeza simbólica da vestimenta.

Estilo, uma palavra originada do italiano *stile*, e mais tarde, no século 18 do inglês *style*, que significa “a maneira particular como cada pessoa exprime suas emoções, pensamentos e sentimentos”. Na realidade é uma forma de expressão com características originais, como se fosse uma assinatura. Pode-se associar a criação de uma marca pessoal, um modo singular do indivíduo ou sua aparência que é ímpar, uma estética original ou as características próprias do indivíduo expressando uma época. Um exemplo bem conhecido e marcante é o “estilo Chanel”, referência à estilista-costureira Gabrielle Bonheur Chanel (1883-1971), a Coco Chanel.

Em “Cenas Juvenis” (1994), Helena Abramo define manifestações tipo: punks e darks como estilos espetaculares, que têm como objetivo primeiro o de contestar valores e crenças dominantes e pré-estabelecidos na sociedade, sendo por isso que tão rapidamente os adolescentes deixam de gostar de certo tipo de roupa, substituindo facilmente, se isso fizer parte de um “estar-junto”, partilhar determinados gostos e hábitos, só para estar igual a “moçada”, a “galera”.

Simmel, em “A Coqueteria e outros ensaios” (1998), no texto “O problema do estilo” discute entre outras coisas a semelhança entre o estilo e a língua. Diz que o estilo assim como a língua tem seus sons, suas flexões e sínteses próprias apesar de vida própria.

Assim, o estilo de uma pessoa que consome um determinado acessório ou vestuário que porventura “esteja na moda” é conduzido à ideia de uma identidade que pode ter função específica e pontual bem como descartável e efêmera. Entretanto, há o desejo de distinguir-se do outro, de ser diferente e chamar a atenção dos demais, ainda que temporariamente.

Nesse momento cabe também uma discussão: por um lado, imitar, querer estar igual aos pares, e estar na moda. Por outro lado, ser diferente e particularmente singular.

O estilo de alguém pode chamar a atenção por ser diferente, por ser ímpar. O mesmo pode passar despercebido em outro local e não visto como original, uma vez que tudo é só uma questão de local e contexto da observação do observado e do observador.

Alguns autores acreditam que a vestimenta é quem faz a personalidade. E assim como a linguagem, a roupa é lida e decodificada, passando a identificar o indivíduo como se fosse sua carteira de identidade.

Como já disse anteriormente, para Gilles Lipovetsky (1989) “a moda não se encerra no vestir, mas está interligada ao bem estar”, enquanto que para Roland Barthes (1967) “se vestir é um ato de significação e, portanto, um ato profundamente social instalado no coração da dialética das sociedades”. Sendo assim, entendo que a cobertura corporal é puramente cultural. É pertinente observar que ao se vestir, o homem exerce um ato significativo que é trajar uma roupa sendo quase que indiscutivelmente uma ação que vai além de uma proteção, ou pudor, ou até enfeite. O traje pode se tornar costume e socialização, sendo inerente a todo ser humano, uma vez que como argumenta Barthes (1967) “diz respeito a todo corpo humano, (...) as relações do homem com seu corpo e este com a sociedade”.

Portanto, a moda está na combinação das peças que o homem seleciona e usa, generalizando o sistema do vestir, expondo ou abrindo para que elas se tornem algo compartilhado coletivamente, reproduzidas em larga escala. O vestuário significa e se decide como uma escolha pessoal. A relação entre a sociedade e o homem vestido, indicando o código do vestir, pode ser avaliada a partir das transformações maiores que definem a roupa e também de análises entre as chances de propagação e recebimento pela sociedade.

A moda no século 19 evidencia a ascensão da obscuridade e do sujeito, procura a elevação via a exterioridade e a dúvida com o ideal de igualdade e acomodação. Entretanto, a massificação e a singularidade são movimentos que ainda impulsionam as preferências de trajes. Não é de se estranhar que de algum modo é esta interseção entre corpo e sociedade que aguça a atenção de estudiosos pelo se vestir.

É na segunda metade do século 20 que Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980) diz que a roupa consente ao usuário assumir sua liberdade, mesmo se o que ele eleger já tenha sido selecionado antes, por outros. Balzac, Baudelaire, Proust, entre outros, diziam que “a vestimenta é como um viés que une todas as criaturas”. A vestimenta desperta interesse por sua relação com a personalidade que por sua vez faz a moda, que faz a vestimenta e novamente esta, faz a personalidade.

Em “The Psychology of Clothes”, Flügel (1950) escreve na perspectiva psicanalista, utilizando símbolos freudianos. Descreve o traje como personalidade inconsciente, analisa as escolhas e comportamentos através da vestimenta fixa e a que reflete o tempo da moda. A vestimenta fixa é a que ligada ao tempo, revela uma permanência. Já a outra ligada à dinâmica da moda, tem sua expansão e transformação rápida além das inovações dos indivíduos adeptos à massificação através das informações midiáticas. Ele diz que a roupa como mensagem que comunica, quebra de vez o eterno triângulo proteção, pudor e adorno.

Toby Fischer-Mirkin em “O código de vestir” (2001) diz que a escolha de um traje não é um ato mecânico. O escolher é repleto de intenções ocultas e significados só acessíveis aos entendidos, e que o “escolher” muitas vezes ajuda a pessoa a entender o que sua roupa está informando aos outros.

Portanto, a aparência indica sempre a identidade da pessoa, sexo, profissão, etc. Voltando aos anos 1700, parisienses e londrinos cuidavam para que o ditado “a primeira impressão é a que fica”, fosse o que realmente contasse. Não era à toa que passeavam pelas ruas e adentravam nos cafés, com indumentárias que diziam seus status sociais. Na época, a sociedade era delimitada e a indústria da moda tinha o papel fundamental naquele contexto. Tratava-se das famosas “leis suntuárias” que, além de ditar os trajes que eram apropriados à determinada classe social, informava como era a pessoa, o que fazia, etc., fazendo com que a aparência corporal se tornasse uma ficha identitária.

Atualmente, a moda é bastante democrática. Cada indivíduo lança mão do seu estilo e é a partir dele que a identidade se formata. Nesta concepção, muitas vezes é possível identificar a personalidade e interesses através do que se veste. Para garantir a sobrevivência social, é comum ser encontradas “personalidades mutantes”. E a moda possibilita essa mutação, quando ela se mostra como agente modificador. Assim sendo, a moda pode funcionar como uma “fantasia”, cabendo ao indivíduo escolher o que irá vestir, de que forma e como pode se mostrar.

#### A influência da Arquitetura na Moda

Moda e Arquitetura são áreas criativas que tratam de estrutura, proporção e equilíbrio, princípios que norteiam o traçado propositivo, em suas distintas escalas e suportes. Essas artes se aproximam uma vez que vestir e habitar são duas necessidades básicas análogas, que residem na interação entre o eu e o não-eu, entre as pessoas e o meio físico e social.

Voltando ao artigo “*O hábito fala pelo monge*”, Eco (1989) conta que, atualmente a função da roupa é de cobrir e proteger o indivíduo, do calor ou do frio, não passa de cinquenta por cento do conjunto de um vestuário e que o resto é uma opção ideológica, uma mensagem, uma comunicação. O mesmo acontece na arquitetura quando o edifício cede sua função no projeto para ser visto e lido como o discurso que o arquiteto ou quem o encomendou quer passar.

Entendendo que o corpo é o elemento de conexão entre moda e arquitetura, uma vez que componentes - estrutura, volume, transparência, material, etc. - se fazem presentes tanto na arquitetura como também são encontrados na indumentária, não é de se estranhar que estilistas explorem o universo arquitetônico em suas criações e arquitetos inspirem-se na moda para conceber novos conceitos em projetos arquitetônicos.

Em “Registros de uma vivência” (1995), o arquiteto e urbanista Lúcio Costa (1902-1998) diz que o princípio básico da arquitetura é a construção. E que arquitetura não deveria ser o simples construir desordenado, mas o construir de forma “ordenada e organizada no espaço para determinada finalidade e visando a determinada intenção” (COSTA, 1995, p. 246).

Para o arquiteto Aldo Rossi (1931-1997), em “A arquitetura da cidade” (2001), a arquitetura é compreendida como um ambiente construído onde acontecem as relações humanas. Assim, a importância da arquitetura deve-se a essa capacidade intrínseca de projetar os ambientes que juntos formarão a cidade onde:

O elemento coletivo e o elemento privado, sociedade e indivíduo, contra-põem-se e confundem-se na cidade, que é feita de inúmeros pequenos seres que procuram uma acomodação e, junto com ela formando um todo com ela, um pequeno ambiente mais adequado ao ambiente geral (ROSSI, 1995 p. 3).

Em uma palestra na Expo Revestir/2010, o arquiteto italiano Francesco Lucchese, falou que “a moda e a arquitetura nos protegem, nos dão abrigo e expressam nossa identidade pessoal, política, religiosa e cultural.”

Tanto a arquitetura – edifício – como a moda – vestimenta – possuem a função de proteger o homem, bem como nutrem a ideia de abrigo, além do que essas artes sempre dialogaram, expressando o contexto social de um período, apesar de se apresentarem em diferentes linguagens. Sendo a roupa essencialmente criada para cobrir o corpo do indivíduo e a casa para abrigá-lo em proporções maiores.

Linhas retas ou curvas, cores e texturas são palavras difíceis de definir se o assunto trata da moda ou da arquitetura. Na realidade, as duas artes andam juntas, mais juntas do que se imagina, uma vez que tanto uma como outra proclamam tendências e acontecimentos de determinadas épocas com linguagens diferentes, além de expressarem e materializarem ideologias. Dessa forma, tanto a roupa, como a casa e a cidade, tem significações psicológicas de caráter especialmente protetor, de agasalho, de abrigo. Sendo por isso que muitas vezes a moda, nas suas releituras se utiliza das estruturas arquitetônicas para se materializar em peças do vestuário. E, da mesma maneira que um edifício pode influenciar um modelo de traje, ou uma coleção, uma indumentária pode igualmente influenciar um projeto arquitetônico.

O estilista espanhol Cristobal Balenciaga (1895-1972) foi considerado o “arquiteto da moda”, pois soube fazer da arquitetura uma fonte de inspiração para propor roupas em perfeita sintonia com as proporções do corpo feminino. François Baudot (1950-2010) afirmou que:

Balenciaga possuía a maestria absoluta do corte, dominando uma ciência verdadeiramente tecnológica da indumentária e pesquisando incansavelmente a harmonia perfeita entre silhueta, proporções e postura, a arte de Balenciaga se aproxima muito da arquitetura (BAUDOT, 2000 p. 154-158).

Desde o início do século 20 tanto a arquitetura como a moda tiveram a influência do estilo *Art Nouveau* - linhas curvas, formas orgânicas e motivos naturais. Segundo Braga (2007), o corpo feminino tornou-se um verdadeiro repositório de linhas curvas, onde a cintura nunca tinha sido tão fina como naquele momento.

As figuras 01 e 02 demonstram a influência da arquitetura de Gaudí nos modelos da *Belle Époque*, evidenciando a fonte de inspiração desses modelos expostos abaixo.



Fig 1. Casa Milà de Antôni Gaudí – Espanha, 1907

Fig 2. Modelos inspirados na Casa Milà de Antôni Gaudí

Fonte: Chaves, 2017

O engenheiro Yopanan Rebello, em entrevista à Revista AU (nº 133, abril/2005), afirma que “a roupa pode ser vista em primeira instância, como o abrigo imediato, mais próximo da pele humana do que qualquer outro elemento que a arquitetura possa conceber”. E continua dizendo que “ela é uma espécie de arquitetura primeira, abrigo que se descola da pele do homem e se projeta ampliando sua ocupação”.

A Coleção de 2014 “A costura do invisível” do estilista Jum Nakao (1966-) em que a saia, vista abaixo, devido a sua solução estrutural remete a Coberta do Ginásio e da Piscina da Arena Olímpica em Tóquio, projeto do arquiteto japonês Kenzo Tange (1913-2005). Nota-se que a saia e a cobertura apresentam conceitos estruturais semelhantes (Figuras 03 e 04).

Coco Chanel dizia que “Moda é arquitetura: sendo uma questão de proporção”. Fazendo clara referência dos seus *tailleurs* com a Ville Savoye de Le Corbusier (1887-1965), vistos abaixo nas Figuras 05 e 06.

Nos séculos passados, diversos movimentos estreitaram ainda mais a parceria entre esses dois mundos. Não é difícil relacionar as linhas de Chanel com a arquitetura de Le Corbusier e da Bauhaus.

Figs 3 e 4. Coberta do Ginásio e da Piscina da Arena Olímpica de Tóquio, projeto de Kenzo Tange (1968) e Saia de Jum Nakao (2004)

Fonte: Chaves, 2017



Figs 5 e 6. Tailleur Chanel (década de 20) e Ville Savoye de Le Corbusier, 1928

Fonte: Chaves, 2017



Na palestra citada acima, Lucchese assevera que “os materiais são como instrumentos da arquitetura que, assim como a moda, criam a forma, a escultura, etc.”. As figuras 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 14 demonstram a influência da arquitetura na moda.

Figs 7 e 8. Yoshiki Hishinuma e o edifício Tod's (Toyo Ito), Tokyo, 2004  
Fonte: Chaves, 2017



Figs 9 e 10. Coleção Paco Rabanne e o edifício Prada em Tóquio. Projeto de Tadao Ando e Captone, 2009  
Fonte: Chaves, 2017



Figs 11 e 12. Armani e o Palácio de Diamante Ferrara – Itália, 1493  
Fonte: Chaves, 2017



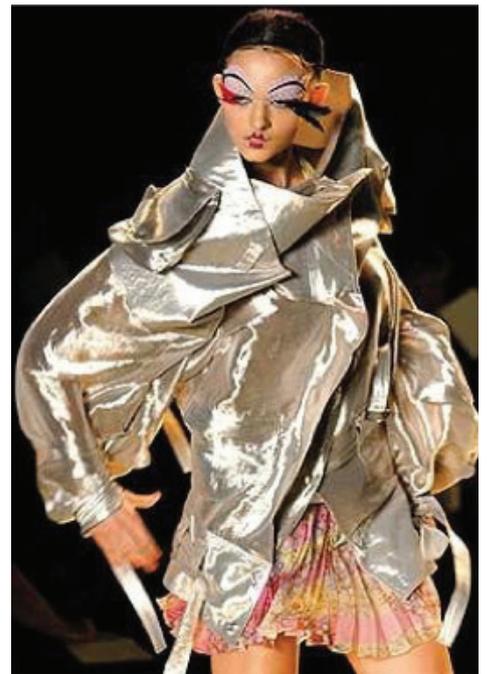
Figs 13 e 14. Produção do Atelier Manfredini e Edifício Mikimoto. Projeto de Toyo Ito – Tóquio, 2005  
Fonte: Chaves, 2017



Muitos afirmam que a arquitetura é a senha para entender a silhueta moderna. A arquitetura alimenta a poética do abrigo - estruturas, volumes, cheios e vazios, luz e sombra, transparências, materiais, cortes e recortes. Na moda, essa escala se materializa no corpo, que muitas vezes olha para o fazer arquitetônico como fonte de inspiração.

Não sem motivo, em uma entrevista, o estilista Reinaldo Lourenço, disse que “A moda é a arquitetura do corpo. É muito importante para a moda pensar com a cabeça de arquiteto. (...) Sempre olhei para a arquitetura. Olhei já para Art Nouveau, Art Deco, Brasília... não tem como viver fazendo moda sem olhar para a arquitetura.”

Sem dúvida, uma das maiores obras da arquitetura da virada do século 20 foi o projeto do arquiteto Frank Gehry para o museu Guggenheim, em Bilbao, na Espanha (1997). Nascida de um desconstrutivismo orgânico, provavelmente inspirou uma das criações do estilista John Galliano (2003), Figuras 15 e 16.



Figs 15 e 16. Museu Guggenheim - Espanha - Projeto de Frank Gehry, 1997. Coleção John Galliano, 2003  
Fonte: Chaves, 2017

O arquiteto Roberto Loeb, autor do projeto de uma fábrica da Natura (2001), sugere que o relacionamento entre arquitetura e moda se situa preponderantemente no campo das atitudes e dos conceitos, afirmando que:

Não penso que haja uma regra fixa ou padrão, depende da sensibilidade e individualidade do designer... Pode-se ler a arquitetura com um olhar de integração ou contraposição. Valem a individualidade e a potência do criador, arquiteto ou designer, valem a inovação e a celebração da vida (CHAVES, 2017).

Se por um lado, alguns arquitetos acreditam que a arquitetura é uma arte maior e mais importante que a moda, por outro se sabe que a importância da moda se encontra no fato de que ela dialoga mais rápido e democraticamente com o público.

### Lina Bo Bardi, Oscar Niemeyer e Ruy Ohtake influenciam estilistas

A influência da arquitetura brasileira na moda pode ser observada nas passarelas com algumas coleções de estilistas brasileiros. Uma das obras mais emblemáticas da arquiteta italiana naturalizada brasileira Lina Bo Bardi (1914-1992) foi usada como a grande inspiração para as releituras da estilista Danielle Jansen, da grife carioca Maria Bonita, para a coleção apresentada no São Paulo Fashion Week - outono/inverno 2010. O desfile aconteceu no Sesc Pompéia, uma obra restaurada, revitalizada e requalificada assinada por Lina.

A escolha do local foi extremamente feliz, pois foi possível observar in loco em que aspectos a arquitetura foi traduzida nas roupas. Os blocos de concreto aparente, as telas que preenchem as janelas sinuosas do prédio estavam ali, redefinidas em forma de tecido. Até as cores, usadas sempre comedido por Lina, foram aplicadas em soluções criativas, como no penteado de estilo geométrico das modelos, que ganharam uma risca colorida do *hair stylist* Celso Kamura.

Danielle informa o porquê da influência de Lina Bo Bardi em sua coleção. “Lina é tão complexa, são tantos ângulos para se olhar, que é impossível dizer por qual aspecto me apaixonei mais”, declara a estilista. Ela destaca o diálogo de Lina entre o moderno e o artesanal, a capacidade de transformar o feio em beleza espontânea e sua paixão pelo Brasil.



Fig 17. A trama do tecido do vestido é idêntica à tela das janelas do Sesc Pompéia. Projeto de restauração de Lina Bo Bardi, 1982 | Fonte: Chaves, 2017

Fig 18. Vestido com retângulos de tecido cinza remetem aos blocos de concreto aparente do projeto de restauração Lina Bo Bardi, 1982

Fonte: Chaves, 2017



Expoente brasileiro da arquitetura moderna e mestre das curvas - inspiradas na mulher - e do concreto armado, sua obra tem inspirado muitos e em vários campos. Em Paris na sexta-feira, dia 05 de março de 2010, o estilista brasileiro Pedro Lourenço, lançou sua primeira coleção desfilada para o inverno daquele ano inspirada em obras de Oscar (1907-2012), especialmente em um dos marcos de sua arquitetura, os *brises*. Logo após o seu desfile o estilista disse que “Quando você sonha muito com alguma coisa, acaba virando realidade”. Talvez tenha acontecido isso com ele. Sobre sua coleção, o estilista explica que foi, realmente, inspirada na obra de Oscar Niemeyer. “Quero falar do Brasil, mas de coisas boas, e não daquela visão colonizada que muitos têm do nosso país”. Pedro inovou com volumes tridimensionais feitos de plástico e/ou couro endurecido. Nas releituras ao usar as tiras horizontais promoveu um toque militar. Também remeteu aos *brises* homenageando a obra de Niemeyer. A excelência do seu trabalho foi traduzida na precisão dos cortes: linhas puras e formas simples. A coleção com vestidos nas cores branca, bege, *nude* e marrom imprimiram uma abordagem autoral, com um toque final futurista que diz muito do estilista. Ao final do desfile, Lourenço disse que acredita que suas “referências ficaram mais abstratas, a partir dali”.

Figs 19, 20 e 21. Residencial Niemeyer (1955), Belo Horizonte (MG) e o Edifício Copan (1966), São Paulo  
Fonte: Chaves, 2017



Figs 22, 23, 24, 25 e 26. Coleção Inverno/2010 de Pedro Lourenço inspirada nas obras de Niemeyer  
Fonte: Chaves, 2017

Figs 27 e 28. Semana da Moda de Paris – 2010. Desfile de Pedro Lourenço inspirada nas obras de Niemeyer  
Fonte: Chaves, 2017



Sendo o arquiteto brasileiro de maior projeção internacional, Niemeyer cria as formas mais originais que o mundo da arquitetura tem revelado e é também influência para criadores do mundo da moda também no exterior. "O paralelo entre Niemeyer e a moda vem através do corpo", informa o arquiteto Carlos Albuquerque em sua tese de doutorado "A Corporificação na Obra de Niemeyer". Ele defende que o que os estilistas veem na arquitetura de Niemeyer é a presença do corpo feminino. Comentando que:

Ao observar a coleção de verão da Balenciaga, vemos que a linha é muito acentuada, transformando-se em volume e estrutura. As linhas das vigas da catedral de Brasília podem ser lidas como a cintura de um corpo feminino... Balenciaga integra suas roupas ao corpo da mulher; Niemeyer se inspira nas curvas femininas para sua arquitetura. Os dois têm em comum um olhar para a vida e para o feminino. Resultam daí desenhos que bebem na mesma fonte: a mulher (CHAVES, 2017).

Já para o arquiteto Arthur Casas, "Balenciaga se inspirou na estética curvilínea e orgânica da obra do arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer para criar uma de suas coleções", a de 2004.



Figs 29 e 30. Croqui do Parque Ibirapuera - SP, Projeto de Niemeyer (1954) e Coleção Balenciaga - Verão/2004  
Fonte: Chaves, 2017

Algumas pessoas dizem que Niemeyer ao projetar a Catedral de Brasília fez a releitura da coroa de Cristo, portanto os "Espinhos de Cristo na Paixão". Outros acreditam que são duas mãos estendidas com os dedos abertos em súplica e outros tantos ainda afirmam que naquele projeto Niemeyer inspirou-se num corpo de mulher. Assim, nas primeiras edições do Capital Fashion Week, a estilista Rejane Cadore em uma de suas coleções, inspirou-se na arquitetura de Niemeyer, especialmente naquele projeto tão discutido, a Catedral de Brasília, como mostram as Figuras 31 e 32.

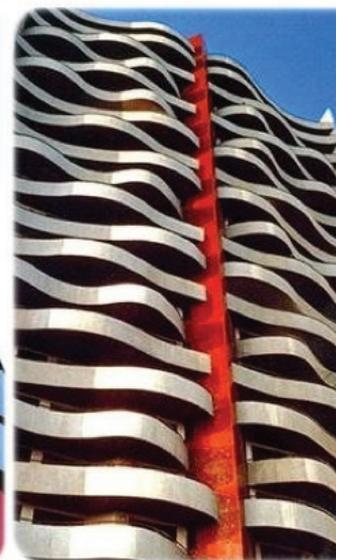


Fig 31. Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida, mais conhecida como Catedral de Brasília - Brasília - DF, Projeto de Oscar Niemeyer (1954)  
Fonte: Chaves, 2017



Fig 32. Modelo da estilista Rejane Cadore inspirado na Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida, mais conhecida como Catedral de Brasília - Brasília - DF, Projeto de Niemeyer, 1954  
Fonte: Chaves, 2017

Outro arquiteto brasileiro com inúmeras obras reconhecidas, também mestre das curvas e da organicidade moderna do século 20 é Ruy Ohtake (1938-). Ohtake se inspira e é inspirador para estilistas, como é o caso de Glória Coelho, que em sua coleção de Verão/2010, desfilada na ocasião do São Paulo Fashion Week, abraçou as ondas, os cheios e vazios, e a sinuosidade vista em vários projetos do arquiteto, trazendo-os para a passarela. É na moda que vemos a força e imponência de edifícios ganhar vida e dar forma ao corpo. É na arquitetura que vemos o corpo influenciando a forma destes grandes - um se apoiando no outro.



Figs 33, 34 e 35. Hotel Renaissance (1997), Centro Cultural Tomie Ohtake (2001) e o Maison de Mauette (1988), em São Paulo  
Fonte: Chaves, 2017



Figs 36, 37, 38, 39 e 40. Coleção de verão 2010 de Glória Coelho inspirada nas obras de Ruy Ohtake  
Fonte: Chaves, 2017

Resumindo, o arquiteto Isay Weinfeld (1952-) diz que “fazer arquitetura é colocar artes plásticas, cinema, culinária, moda, dança e teatro embaixo de um mesmo telhado”. E eu concluo que, moda é colocar artes plásticas, cinema, culinária, arquitetura, dança e teatro costurados em um mesmo corpo.

#### Miguel Gigante e a arquitetura, montanhas e ruínas de Portugal

Foi em março de 2016, que nas várias conversas/entrevistas feitas com o designer e estilista Miguel Gigante, fiquei sabendo que em outubro do ano de 1971, nascia em Covilhã (Portugal), Carlos Miguel Cerdeira Gigante. Filho de um casal ligado à moda e costura, pois os mesmos possuíram uma fábrica de confecção que produzia peças de vestuário. Miguel é dono de uma persistência como poucos. Acredita no que faz e no que ainda poderá fazer, e também é bastante consciente do que terá que enfrentar.



Fig 41. O estilista Miguel Gigante no seu Atelier de Burel, 2016  
Fonte: Chaves, 2017

Antes de trabalhar principalmente com a lã, Miguel lembra que trabalhou na indústria têxtil, além de ter ateliê próprio onde aceitava trabalhos particulares, “por medida das pessoas, fazendo desde uma simples saia a vestidos de noivas, fazíamos de tudo no ateliê, e sempre em parceria com a indústria”, diz Miguel.

Eu acompanhava o cliente desde a escolha do tecido, gabinete de modelagem, corte, costura até o produto acabado. Era essa a minha relação com a indústria. Só há sete anos iniciei o processo, que era um sonho trabalhar o “collant”. Eu gosto mais de trabalhar com o tecido pesado, para o inverno, uma constante por aqui, entretanto também trabalho com o tecido fino, mas é uma coisa forçada, exige um esforço maior de minha parte (CHAVES, 2017).

Miguel é Designer de Moda e antes de começar o curso ele já possuía uma formação técnica. Já trabalhou com modelagem, controle de qualidade, etc., uma vez que seus pais possuíram uma confecção por muitos anos. Sua mãe, falecida há pouco mais de um ano, entre outras qualidades/atividades costurava, bordava, fazia crochê, tricô. Mãe e filho eram desde o início parceiros inseparáveis. Com ela, Miguel foi iniciado na sua vida artística, de costureiro-estilista-designer. Ele comenta que:

Fui criado dentro da fábrica dos meus pais, no meio das costureiras, das máquinas, dos chefes, estilistas, tendo acesso desde muito novo a todo esse universo e todas as informações a respeito do fazer moda. Tive a sorte de ter a mãe que tive. Ela fazia muitas coisas dentro da fábrica e tudo isso que ela sabia eu aprendi com ela, ela me ensinou (CHAVES, 2017).



Figs 42 e 43. O estilista Miguel Gigante no seu Atelier de Burel, 2016

Fonte: Chaves, 2017

Tive a sorte também de descobrir desde muito cedo o que gostava de fazer e nunca mais interrompi um processo evolutivo e normal. O trabalho que faço hoje é muito vinculado, muito inspirado ao território, que é a zona onde vivo. Serras, montanhas e todas as atividades que estão ligadas diretamente a ovelha, a pastorícia, da escolha da lã à sua produção. E todo esse processo é pelo fato de viver aqui. Minha cidade nos anos 20, 30, 40, 50 já foi uma grande potência em termos de indústria nos sítios de lã (CHAVES, 2017).

Toda a influência que o rodeia, o acompanha sempre - da estética, da arquitetura, do patrimônio - ele mostra e demonstra através da sua criação com a matéria prima que é a lã.

Tive contato com uma série de pessoas que trabalharam anos na indústria, e com elas assimilei as informações dos vários processos. Não fiz mais nada do que aproveitar tudo aquilo, todas aquelas informações e juntar, compilar num processo onde busco na minha memória e nas coisas do passado, das minhas raízes, o que resulta com aquilo que deve ser um produto contemporâneo, onde o apelo é vestir uma mulher moderna para haver a troca comercial em um projeto de sustentabilidade. Basicamente o meu início foi por aí (CHAVES, 2017).

Miguel possui um ateliê com uma área em torno de 300 metros quadrados e com um maquinário necessário às atividades ali desenvolvidas.



Figs 44 e 45. Ateliê de Burel do estilista Miguel Gigante, 2016

Fonte: Chaves, 2017

Aqui no ateliê trabalham duas costureiras permanentes e outras dependendo do movimento e estação do ano. Terceirizo o trabalho em tricô à mão e no processo do feitiço do tecido, no tear, da escolha da lã, do fio. No meu ateliê não há teares, pois é um atelier de acabamento, de produto acabado. E assim, fico muito de um lado para outro, dos sítios onde se encontram os teares, a escolha do corte e vai para a ultimação, para fazer o processo de acabamento, controlando ao máximo e de muito perto, para obter um produto o mais original, o mais autêntico possível. Meu produto, meu trabalho final é 100% artesanal (CHAVES, 2017).



Fig 46. Ateliê de Burel do estilista Miguel Gigante, 2016  
Fonte: Chaves, 2017



Nos meus produtos também uso a malha e tricô, além de alguns tecidos feitos pela indústria, mas são tecidos que se assemelham mais a um produto com um espírito menos industrial, tecidos mais complexos na sua construção de perfeita qualidade, conforme o meu critério. São tecidos que, do meu ponto de vista, mais difíceis de massificar por suas características próprias de acabamento, do preço. Na realidade, gosto daquilo que a indústria não quer. É isso que vou buscar. É um material menos comercial, menos amado pelo público consumidor que eu o transformo e ele fica, de uma maneira geral, muito apreciado, no final. Sendo a lã a matéria prima para desenvolver minha produção (CHAVES, 2017).

Figs 47 e 48. Ovelha e lã. Matéria prima do Atelier de Burel, 2010  
Fonte: Chaves, 2017



Figs 49, 50, 51, 52, 53 e 54. Patrimônio Arquitetônico que influencia o estilista Miguel Gigante nas suas coleções, 2016 | Fonte: Chaves, 2017

Quando inicio a criação no ateliê de Burel, minha fonte primeira de inspiração e de influência é o que me rodeia na região, no território. Inspiro-me na arquitetura – principalmente das igrejas e ruínas existentes nas redondezas de Covilhã -, nas serras, nas montanhas. Sei que essa influência transparece em todas as minhas coleções. Eu utilizo poucas cores na minha produção e estas são devido à cor da lã que é o bege, o branco, o verde, os crus com exceção do cinzento. Por causa das estruturas dos tecidos, eu bebo nas minhas criações, das influências que têm os padrões das aldeias históricas, o Patrimônio, os castelos medievais, as igrejas, histórias do povo, suas lendas, pois cada aldeia possui sua lenda! (CHAVES, 2017).

Miguel fala que “os italianos respiram o belo, o gosto, o primor”. Ele reconhece que seu trabalho tem muita influência de tudo o que se respira na Itália, devido à época em que estudou ali. A história da Itália, o patrimônio arquitetônico italiano e a perfeição no acabamento do conjunto artístico ali existente. Tudo lá o inspira!

Meu método de trabalho para algumas unidades das coleções é assim: compro o tecido e mando franjar. Do tecido franjado faço as peças e muitas vezes mantas com franjas. Gosto de peças com franjas. No passado fiz fardamentos. Gosto de coisas, dos tecidos que o povo acha que não presta, que é “lixo”, e eu aproveito porque é material que eu comprei e que vale dinheiro, como já lhe disse.

Meu processo (de criação) começa com e desde os apontamentos, notas, os “*crapuc*” (croquis), medição, corte, costura, passar do ferro, até o produto acabado, é tanta gente que passa (pelo processo) que a informação vai se “deturpando”, vai se modificando. Cada processo há uma margem de erros. Eu faço o molde ao milímetro, um, dois, três milímetros, ponho branduras. Faço a fôrma como se passa a peça. Todo o meu processo de trabalho tem um rigor. Faço todos os “*crapuc*” no cartão. Risco com o lápis ou com giz de alfaiate. Prefiro o lápis, pois dá menos diferença uma vez que é bem mais fino. Depois coloco o cartão sobre o tecido. Se riscar esse tecido grosso, como este sítio, com o giz de alfaiate, o giz é grosso, então quando eu vou cortar, vai dar muita diferença. Aumento dois, três, quatro, cinco, seis milímetros, que fazem no final grande diferença. Isso são coisas particulares de cada processo. Depois do corte vai para preparação, vem a entretela, e tem que se ter muito cuidado para fixá-la, pois se não tem esse cuidado fica torcido. Eu trabalho com viés, se não for bem feito, não fica como quero. Um fator muito importante em meu trabalho é o passar do ferro na peça. O ferro é fundamental na minha produção. A forma como se abre uma costura, como se passa a peça.

Busco no final uma peça bem simples e bem acabada. Isso é o fundamental – a peça com o acabamento impecável, esse é o diferencial. Meu caminho é a simplicidade aliado ao acabamento por excelência. Sou fascinado por corte e costura e o desafiar na minha produção é ter minhas peças com o acabamento perfeito.

Aprendi muito cedo que eu seria incapaz de ser o que sou sem o curso de designer que fiz na Itália. Todas as peças que saem do meu ateliê passam pelas minhas mãos, nem que seja no corte, todas as peças saídas do meu atelier sou eu quem corta. E toda peça-piloto que a faz sou eu. Então digo que faço uma peça de cada peça lançada no mercado.

Com relação à venda das coleções, faço desfiles e exponho em lugares que vêm gente, *shoppings*, feiras, etc. Eu e um colega que por vezes trabalhamos juntos montamos em cinco minutos um espaço, um *stand* e temos como fazer isso, pois nos programamos. Temos material que ao longo do tempo fui fazendo estruturas e adaptando umas peças, montando manequins, e conseguimos montar três stands de exposição ao mesmo tempo. Inclusive um desses já foi montado no Brasil (CHAVES, 2017).



Figs 55, 56 e 57. O estilista Miguel Gigante no seu Atelier de Burel, 2016  
Fonte: Chaves, 2017

Fig 58. O estilista Miguel Gigante em um Hotel expondo sua Coleção, 2016  
Fonte: Chaves, 2017



Fig 59. Vista da cidade de Covilhã onde reside o estilista Miguel Gigante, 2016  
Fonte: Chaves, 2017



Figs 60 e 61. Manequim do Ateliê de Burel. O estilista Miguel Gigante e Liana Chaves usando uma peça do Ateliê de Burel, 2016  
Fonte: Chaves, 2017



Dessa forma fica muito visível nas Coleções em Burel do estilista Miguel Gigante a influência constante do patrimônio cultural, da arquitetura, principalmente a religiosa, das pedras dos degraus das igrejas da cidade de Covilhã e adjacências, dos pastores, do ambiente militar - nos seus fardamentos, bem como nos dos fardamentos dos religiosos.

## Arremates finais

Apesar de ainda existir uma postura equivocada nas Ciências Humanas e Sociais em considerar a moda como frívola, muitos estudiosos de peso, se esforçam em provar o contrário.

Assim mesmo, ainda hoje a pesquisa neste campo tende a ser revestida de um ar duvidoso, quando não excêntrico, como se o mundo da moda fosse outro mundo e as pessoas ligadas a ele estudassem coisas curiosas e bizarras.

E apesar de existir de fato relação entre arquitetura e moda, estudar e/ou escrever sobre essas duas artes constitui um desafio porque embora haja e se presuma a relação entre ambas, ainda não há uma bibliografia específica.

Entre as duas áreas - moda e arquitetura - existem muitas semelhanças, todavia a principal convergência é que ambas têm como princípio primeiro o de abrigar o indivíduo, pois tanto a casa como a roupa possuem significações psicológicas do caráter de abrigo protetor.

Como as duas artes têm a função de proteção, coloco-me ao lado do arquiteto italiano Francesco Lucchese, que em uma palestra na Expo Revestir em 2010 falou que “a moda e a arquitetura nos protegem, nos dão abrigo e expressam nossa identidade pessoal, política, religiosa e cultural”.

Vejo que a influência que existe da Arquitetura na Moda é patente e que a Moda influencia igualmente a Arquitetura.

A moda e a arquitetura, para mim, são artes distintas, muito embora inseparáveis quase que dependentes uma da outra, entretanto nem a moda se encerra no vestir, nem a arquitetura no construir, ambas de uma forma ou de outra se completam.

Assim, tanto a moda como a arquitetura são o efeito colateral das transformações, costumes e comportamentos de uma sociedade. Como nossas vidas, nossas culturas, nossas histórias “as modas e as arquiteturas” são bastante heterogêneas. Dessa forma, a moda tal como a arquitetura vive e convive em harmonia, não existindo a boa e a má, a bonita e a feia, elas existem.

## Referências

- ABREU, Alice Rangel de Paiva. **O avesso da moda**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- ALBUQUERQUE, Carlos. **A Corporificação na Obra de Niemeyer**. Universidade de Brandemburgo, Alemanha. Tese de Doutorado.
- AU. **AU** – Edição 133 - abril/2015 - Disponível em: [www.au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/133/artigo22714-1.aspx](http://www.au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/133/artigo22714-1.aspx). Acesso em: 13.05.2016.
- BARTHES, Roland. **Sistemas da moda**. São Paulo: Edições 70, 1967. BAUDOT, François. **Moda do século**. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade do consumo**. São Paulo: Edições 70, 1981.
- BELL, Quentin. **Mode et société: essai sur la sociologie du vêtement**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- BELTING, Hans. **Imagens, Mídia e Corpo: uma nova abordagem a iconologia**.
- BRAGA, João. **História da Moda: uma narrativa**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2ª edição, 2007.
- CALLAN, Georgina O'Hara. **Enciclopédia da moda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARRANO, Priscila. **Morre o ícone da Arquitetura com 104 anos – Oscar Niemeyer e sua influência na moda**. In: **Estilozzo**. Disponível em: <http://www.estilozzo.com/index.php/noticias/441-morre-o-icone-da-arquitetura-com-104-anos>. Acesso em: 06.12.2012.
- CASTILHO, Kathia. **Moda e Linguagem**. 2ª ed. Ver. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2009.
- CASTILHO, Kathia; GALVÃO, Diana. **A moda do corpo o corpo da moda**. São Paulo: Esfera, 2002.
- CHAVES, Liana M. **A Influência da Arquitetura na Moda Brasileira e Portuguesa**. Relatório de pesquisa de Pós Doutorado. Departamento de Artes Visuais. Centro de Comunicações, Turismo e Artes - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB. Supervisora: Prof. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. Departamento de Artes Plásticas. Escola de Comunicações e Artes (ECA) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2017.
- CHAVES, Liana. **Moda e costura: “a casa e o botão” como viés para inclusão social**. Dissertação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, julho de 2007.
- CIDREIRA, Renata Pitombo. **Os sentidos da moda**. São Paulo: Ed. Annablume, 2005.
- COSTA, Lúcio. **Registro de uma vivência**. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.
- CRANE, Diana. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. São Paulo: SENAC, 2000.
- CROCI, Paula e VITALE, Alejandra. (Org.). **Los cuerpos dociles: hacia un tratado sobre la moda**. Buenos Aires: La marca editora, 2000.
- DISITZER, Márcia e VIEIRA, Silvia. **A moda como ela é**. Rio de Janeiro: Senac, 2006.
- DONAKAZA. **A Barriga do Estilista**. DonaKaza. Disponível em: <http://donakaza.blogspot.com.br/2012/01/barriga-do-estilista-arquitetura-esta.html> Acesso em: 13.05.2016.
- ECO, Umberto et al. **O hábito fala pelo monge**. In **Psicologia do Vestir**. Lisboa, Ed. Assírios & Alvin, 3ª edição, 1989.
- FISCHER-MIRKIN, Toby. **O código do vestir**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- FLÜGEL, J.C. **A psicologia das roupas**. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- FROMENT, Jean-Louis et al. **Fashion passion: 100 anos de moda na OCA**. São Paulo: Brasil Connects Cultura, 2004.
- GIRARD, Suzana Moreira. **A Moda é um mass media**. **A Tarde**, Salvador: janeiro de 1995. Encarte “Moda, Comunicação e Cultura” da Universidade Aberta do Nordeste. Fascículo II.

- GONTIJO, Silvana. **80 anos de moda no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- KALIL, Glória. Novos tempos, novos códigos. **Veja on-line**. Disponível em: [http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/010904/trecho\\_sociedade.html](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/010904/trecho_sociedade.html), Acesso em: 31/10/2006.
- LIMA, Vera. A construção do corpo nas formas da moda. In: CASTILHO, Kathia; GALVÃO, Diana (Org.). **A moda do corpo o corpo da moda**. São Paulo: Ed. Esfera, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e o seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LUCCHESI, Francesco. **Palestra sobre Arquitetura e Moda na feira Revestir 2010**. (Trechos). Disponível em: <http://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/a-moda-e-arquitetura-nunca-estiveram-tao-proximas/>. Acesso em: 30/03/2016.
- MAFFESOLI, Michell. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1998.
- MARHSALL, Sahlins. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **Guerra e paz na aldeia global**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1971.
- MELLO, Márcia Maria Couto. **A arquitetura, urbanismo e a moda**. Disponível em: <http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/3770> Acesso em: 13.05.2016.
- OLIVEROS, Ricardo. **Blog Fora de Moda** – Disponível em: <https://forademoda.wordpress.com/category/kenzo-tange/>. Acesso em: 13.05.2016.
- PAGÈS-DELON, Michèle. **Le corps et ses apparences: i'envers du look**. Paris: Editions L'Harmattan, 1989.
- REBELLO, Yopanan et al. **Tecnologia in Revista AU** – edição 133 – abril/2005.
- ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.
- SIMMEL, Georg. **La pariré et autres essais**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- VINCENT-RICARD, Françoise. **As espirais da moda**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- WILSON, Elizabeth. **Enfeitada de sonhos: moda e modernidade**. Lisboa: 1989.
- ZANDOMENECO, Ingrid Etges. **ARQUITETURA, DESIGNER, INTERIORES**. Disponível em: <http://arqsc.com.br/site/o-corpo-e-o-lugar-as-relacoes-entre-moda-e-arquitetura/> Acesso em: 13.05.2016.

Recebido: 26 de fevereiro de 2020.

Aprovado: 30 de abril de 2020.

Amanda Queiroz Campos \*

# Taxonomia dos tipos de tendências: uma proposta concisa



**Amanda Queiroz Campos** é Doutora em Design na modalidade cotutela (doutorado binacional) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela Bergische Universität Wuppertal (BUW), na Alemanha. Tem mestrado em Design e Expressão Gráfica (UFSC, 2013), graduação em Design pela mesma instituição (UFSC) e também em Moda com Habilitação em Estilismo pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na UDESC, atua como professora de Moda nas áreas de Comunicação, Consumo e Criação. Tem expressiva publicação científica nas áreas de Moda e Design em revistas nacionais e internacionais. Também atua como colaboradora e consultora em comportamento de consumo e em tendências. <amandaqc88@gmail.com>  
ORCID: 0000-0001-9291-2979

**Resumo** A palavra tendência teve uso extensivo e sofre associações forçadas, sendo usada como justificativa ou qualificação de produtos e serviços dos mais diversos fins. Além disso, aplica-se uma gama de taxonomias dentro do escopo semântico da palavra, o que compromete seu entendimento e estudo. O objetivo deste trabalho foi reduzir a complexidade sobre o conceito de tendência e normatizar suas terminologias. A pesquisa realizada teve natureza qualitativa e abordagem analítica. A metodologia decorreu das pesquisas bibliográfica e comparativa, relacionando dados de diferentes autores sobre as taxonomias que aplicavam para caracterizar diferentes tipologias de tendências. Aplicando a codificação axial (Grounded Theory), pode-se reduzir a quantidade de termos em dois: macrotendências e microtendências. Macrotendências correspondem a tendências socioculturais amplas, tendo longa duração e alto impacto. Microtendências são menos duradoras e impactantes, atingem apenas alguns segmentos do mercado ao apresentar orientações para produtos e serviços.

**Palavras chave** Tendências, Estudo de Tendências, Taxonomia.

### **Taxonomy of trends' types: a concise proposal**

**Abstract** *The word trend was extensively used, and forcedly associated with products and services as an argument, qualification, or legitimation. In addition, one sees the application of a range of various taxonomies within the semantic scope of the word, which compromises their understanding and study. The objective of this study was to reduce the complexity of the concept and to standardize its terminologies. The nature of the research was qualitative and analytical. The methodology approach comprised bibliographical and comparative research, contrasting data from different authors regarding the taxonomies applied to characterize different typologies of trends. Applying axial coding (Grounded Theory), the quantity of terms was reduced to two: macro trends and micro trends. Macro trends correspond to broad sociocultural tendencies that have long duration and high impact. Micro trends are less durable and impactful, reaching only a few market segments by presenting guidelines for products and services.*

**Keywords** *Trends, Trend Studies, Taxonomy..*

### **Taxonomía de los tipos de tendencias: una propuesta concisa**

**Resumen** *La palabra tendencia se ha utilizado ampliamente y tiene fuertes asociaciones, siendo utilizada como justificación o calificación de productos y servicios de los más diversos fines. Además, se aplica una gama de taxonomías dentro del alcance semántico de la palabra, lo que compromete su comprensión y estudio. El objetivo de este trabajo fue reducir la complejidad del concepto de tendencia y estandarizar sus terminologías. La investigación realizada tuvo un carácter cualitativo y un enfoque analítico. La metodología resultó de la investigación bibliográfica y comparativa, relacionando datos de diferentes autores sobre las taxonomías que aplicaron para caracterizar diferentes tipos de tendencias. Aplicando la codificación axial (teoría fundamentada), se puede reducir el número de términos en dos: macro tendencias y micro tendencias. Las macro tendencias corresponden a tendencias socioculturales amplias, de larga duración y alto impacto. Las micro tendencias son menos duraderas e impactantes, llegando solo a algunos segmentos del mercado al presentar pautas para productos y servicios.*

**Palabras clave** *Tendencias, Estudio de Tendencias, Taxonomía.*

## Introdução

As tendências dão ênfase às mudanças e sua pesquisa consiste em mapear o contexto sociocultural para oferecer diretrizes às empresas para que delineiem planos de ação fundamentados no futuro. Segundo especialistas de gestão, a determinação de estratégias empresariais não deve ser uma ação intuitiva; requer planejamento e antecedência para que as ações sejam efetivas (PALADINI, 2009). Nos estudos e negócios do design – com ênfase no design de moda –, há o interesse pela prospecção de tendências que antecipam as influências no comportamento e as preferências da sociedade de modo geral.

Profissionais de design e marketing investem quantias consideráveis todos os anos para manter as marcas sintonizadas com as tendências, usando-as como artifícios para manutenção e expansão no mercado. Não surpreendentemente, as empresas especializadas à prospecção de tendências alcançam alto faturamento. As influências observadas, analisadas e editadas pelos pesquisadores de tendências operam como uma espécie de “espelho do futuro do mercado”. Elas correspondem a expressão do espírito do tempo (Zeitgeist) na visualidade e materialidade de produtos.

Coloquialmente, tendência é associada às ideias de moda e à novidade. De acordo com o dicionário, a palavra tem o significado de inclinação, propensão, disposição, intenção, movimento e força determinante (BUARQUE-DE-HOLANDA, 1999). Pode-se afirmar que o termo tendência envolve vetores que indicariam a direção a seguir no futuro próximo ou distante (CAMPOS, 2017). De modo semelhante ao que ocorre com a palavra design, a palavra tendência foi aplicada extensivamente e sofreu associações forçadas. Além do uso extensivo, vê-se a aplicação de uma ampla gama de taxonomias associadas ao significado do termo tendência, entre elas: trend, onda, moda, *fad*, *hype*, megatendência, tendência de curto prazo, tendência de longo prazo, tendência de produto etc.

## Objetivos

Este texto consiste em substrato da tese de doutorado intitulada *Of tradition and creation: the discourse of fashion designers on trend report usage* desenvolvida em modalidade cotutela junto ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (Pós-Design/UFSC) e do Departamento de Artes e Design da Universidade de Wuppertal (Alemanha). De modo geral, a pesquisa abordou o usufruto da informação de tendências de moda por designers de empresas consagradas. Todavia, o recorte selecionado e aprofundado neste artigo objetivou promover a redução de complexidade sobre o conceito e, também, normatizar suas terminologias. Sendo assim, sua principal contribuição é propor a manutenção de apenas duas categorias: macrotendências e microtendências – manutenção fundamentada na pesquisa e interpretação da bibliografia desenvolvidas e que serão apresentadas nas seguintes páginas.

## Metodologia

A pesquisa realizada tem natureza qualitativa e abordagem analítica, sua metodologia decorre da combinação da pesquisa bibliográfica com a comparativa. A abordagem específica de comparação consiste no contraste entre diferentes autores consagrados nos estudos das tendências sobre as taxonomias que aplicavam para caracterizar diferentes tipologias de tendências. Considerou-se as correntes teóricas quanto às suas terminologias adotadas, similaridades e diferenças. A listagem de termos tipológicos levantou, por sua vez, a urgência da explicitação de quais parâmetros de classificação haviam sido considerados para a determinação das diferenças entre as categorias – o que não é explicitado pela maior parte do corpus teórico.

O esclarecimento quanto aos parâmetros comparativos possibilitou estabelecer relações entre os vários conceitos listados pela bibliografia. De forma a reduzir a quantidade de termos, aplicou-se a codificação axial segundo postula a Grounded Theory (CORBIN; STRAUSS, 1990; SONEIRA, 2007). Buscou-se organizar de forma sistemática a ampla gama de termos ao redor de dois termos centrais: *macrotendências* e *microtendências*. Por fim, desenvolveram-se esforços para conceituar ambos esses termos tendo como diretrizes os parâmetros de diferenciação também emergentes da análise e interpretação dos dados bibliográficos.

## O conceito de tendência

Para proceder o estudo das taxonomias de tendências é evidentemente relevante que o termo tendência, em si, seja conceituado. Em relação à dinâmica do mercado, o conceito de tendência atualmente abarca novidades estéticas adotadas em produtos, servindo como ferramentas para coordenação entre oferta e demanda. A literatura histórica produzida sobre o fenômeno das mudanças constantes refere-se a um período em que as tendências ainda não foram institucionalizadas – muitas vezes usando a terminologia modas (LEHNERT, KÜHL e WEISE, 2014; SIMMEL, 2015; VEBLEN, 2013). Ao considerar as modas, os autores abordam as mudanças devido ao gosto pela mudança em si. Porém, tendências não são essencialmente tendências de moda ou envolvem interesse econômico (LIEBERSON, 2000).

A associação entre tendências e moda explica-se pela percepção do ritmo acelerado com que as mudanças ocorrem em roupas, acessórios e penteados. Consideradas estratégicas, tendências fazem referência a um contexto sociocultural, mesmo nos casos em que a explicação sociocultural da tendência se esconde por detrás do desejo pela mudança (SVENDSEN, 2010). As tendências consistem em transformações que envolvem as esferas social, cultural, individual e estética. Tais transformações são aceitas como positivas devido à lógica da ordenação, renovação e normalização da

mudança fundamentada no ethos moda. As tendências podem ser mudanças autolegitimadas, mas elas alinham-se, em maior ou menor grau, com o espírito da época, *Zeitgeist*.

Por sua vez, as consideradas tendências da moda são expressões das tendências socioculturais em esferas estéticas, principalmente por meio de qualidades visuais e táteis aplicadas aos produtos de vestuário. A possibilidade de aplicar tendências em produtos deriva do esforço em prognosticá-las. Estudos de tendências, previsão de tendências e estudos do futuro são práticas de conjecturas de cenários futuros (PETERMANN, 2014; RECH e SILVEIRA, 2017). No campo do design, as tendências são utilizadas para melhorar o desenvolvimento, a inovação e a atração sensorial dos produtos, principalmente através da estética (BUCK, HERMANN e LUBKOWITZ, 1998).

Muitas empresas estão ativamente envolvidas com pesquisa e adoção de tendências, enquanto outras as percebem ceticamente. Se entendermos as tendências apenas como sintomas de curto prazo, não é chocante o comportamento de empresários em evitá-las. No entanto, uma compreensão mais ampla, num espectro com relevância empresarial, associa as tendências com as mudanças relacionadas ao mercado. A previsão de tendências consiste principalmente na identificação de grandes comportamentos e tendências sociais e adaptá-las em direcionamento criativo para produtos e serviços. Essas duas diferentes compreensões de tendência refletem as duas principais tipologias de tendências: tendências socioculturais amplas e tendências orientadas para produtos.

## Terminologias para tendências

A conotação contemporânea de tendência abre um leque de sinônimos, especificações e terminologias dentro do escopo semântico da palavra. Moda, macrotendência, microtendência, megatendência, onda, modinha, *gimmick*, *fad*, *craze* e tendência de curto, médio e longo prazo, etc.. A variedade de termos elucida que em estudos científicos e no mercado profissional há pouca coerência no uso de terminologias. Isso leva à confusão e compromete a concordância dentro do setor e entre profissionais e acadêmicos. Além disso, os parâmetros para a classificação das tendências são, às vezes, arbitrários e vinculam aspectos não diretamente proporcionais; por exemplo, rapidez e amplitude de difusão (ERNER, 2012).

O Quadro 1 foi desenvolvido com o propósito de sistematizar as diferentes categorias utilizadas como referência às tendências. A organização dos dados ainda promove a identificação de convergências e equivalências dentro da gama de expressões. Organizou-se o quadro de modo a apresentar, na primeira coluna o a publicação, o autor e o ano da publicação. A segunda coluna, desenvolvida pelos autores, exhibe os parâmetros considerados para a definição das categorias, essas por sua vez listadas na terceira coluna. As diferentes categorias estão listadas ordenadamente, sendo que aquelas apresentadas inicialmente são menos impactantes e duradouras do que aquelas apresentadas ao fim.

<b>autor, ano e publicação</b>	<b>parâmetro</b>	<b>categorias</b>
Erner, G.(2012) Sociologia das tendências	amplitude de adoção relação de pertencimento ou distinção	tendências massivas tendências confidenciais
Riezu, M.(2009) Coolhunting	duração (ciclo de vida) potencial de impacto amplitude de adoção satisfação de necessidade ou desejo	tendência Fads ou hypes
Godart, F.(2010) Sociologia da moda	duração (ciclo de vida) amplitude de adoção difusão	modas entusiasmos
Kotler, P. & Keller, K.(2006) Marketing Management	duração (ciclo de vida) potencial de impacto previsibilidade base sociocultural	tendência sociocultural moda onda
Solomon, M. (2008) Consumer Behavior	duração (ciclo de vida) potencial de impacto	clássico moda modinha
Buck, Hermann & Lubkowitz (1998) Handbuch Trend-management	duração (ciclo de vida) potencial de impacto	clássico tend. de longo prazo tend. de curto prazo fenômeno de moda
McCracken, G.(2011). Chief Culture Officer	duração (ciclo de vida) potencial de impacto amplitude de adoção base sociocultural	cultura lenta cultura rápida
Caldas, D. (2004) Observatório de sinais	duração (ciclo de vida) base sociocultural	tendências de fundo tendências de curto prazo
Lipovetsky, G. (2012) Qu'est-ce qu'une tendance?	base sociocultural arbitrariedade	tendências pesadas tendências leves
Baldini, M.(2006) The invention of fashion	duração (ciclo de vida) potencial de impacto amplitude de adoção	traje moda fad craze
Naibitt, J.; Aburdene, P.(1991) Megatrends 2000	potencial de impacto base sociocultural	megatendência
Rehn, A. & Lindkvist, M.(2013) Trendspotting	duração (ciclo de vida) potencial de impacto	microtendência macrotendência megatendência gigatendência
Hill, S.(2003) 60 trends in 60 minutes	duração (ciclo de vida) potencial de impacto	história moda modinha

Quadro 1. Sistematização das terminologias aplicadas às categorias de tendências

Fonte: O autor, 2020

Guillaume Erner (2012) apresenta na obra totalmente dedicada às tendências a distinção entre tendências confidenciais e tendências massivas. As confidenciais são pontuais e definem pertencimento a um grupo específico. Já as massivas são de interesse de um grande número de indivíduos. Para ele, compreender a articulação entre as tendências confidenciais e massivas é complexo porque o primeiro tipo investe na distinção de indivíduos e grupos, ao passo que o segundo possibilita a integração no corpo social. Todavia a diferenciação entre os dois tipos pode desaparecer, pois uma tendência massiva é sempre uma confidencial que exultou.

No campo do *coolhunting*, a pesquisadora de tendências Marta Riezu (2009) também apresenta duas categorias para tendências. Pode-se distinguir uma tendência de uma *fad* – termo em inglês que denomina novidade, furor, capricho. No contexto de mercado, uma tendência corresponde a um elemento com duração de cerca de cinco anos, sendo possível que essa tendência sofra alterações para que se mantenha válida durante o período. Já *fads* têm um ciclo de vida mais curto. Sendo amplamente voláteis, afetam a um grupo limitado de consumidores e têm um pequeno potencial para alcançar impacto substancial.

Por conseguinte, para apreender a distinção entre os dois tipos de tendências é necessário fazer as seguintes questões: [1] "quem está por trás dessa tendência?", que se refere ao fator de amplitude; [2] "quais são as possibilidades de essa tendência tornar-se popular?", referenciando seu potencial de impacto; e [3] "ela aparece em mais de um lugar?", considerando novamente a amplitude da adoção, desta vez pela indústria (RIEZU, 2009). A autora elencou outro fator de diferenciação entre as categorias: se satisfaz uma necessidade ou um capricho. A conceituação ignora a categoria desejo, que parece muito mais interessante para explicar as frequentes mudanças da Moda (MEINHOLD, 2013).

Godart (2010) também apresenta apenas duas categorias de tendências: modas e entusiasmos. As modas corresponderiam a mudanças mais estruturadas e duráveis, espalhadas pela sociedade através dos distintos mecanismos sociais de difusão. Já os entusiasmos são correspondentes às *fads* – também empregado por Riezu – que se refere a um fenômeno de popularidade súbita e de curta duração. Enquanto a lógica das modas baseia-se em mecanismos sociais específicos, a lógica dos entusiasmos é randômica.

Kotler e Kelly (2006) fazem distinção entre onda, moda e tendência sociocultural. Os critérios de categorização respondem a duração temporal de cada tendência, sua previsibilidade e seu impacto social, econômico e político. Assim, uma onda é um fenômeno imprevisível, de curtíssima duração e com impacto baixo. É característico das ondas a rápida difusão e o também rápido desaparecimento. Já uma moda tem um alcance um pouco maior, mais duradouro e consistente. Por fim, a tendência sociocultural indica um ciclo de aceitação estável e longo e causa substancial impacto social, econômico e político.

De modo semelhante à Kotler e Keller, Solomon (2008) apresenta a distinção entre modismo, moda e clássico como categorias das tendências.

Ele resume a relação das três com o tempo no gráfico apresentado na Figura 1. A duração de um modismo equivale exatamente ao ciclo de vida de um produto, já uma moda tem uma duração quase três vezes maior, durando cerca de cinco anos. Por sua vez, um clássico afeta um grande número de pessoas por um período temporal mais extenso, gerando inclusive mudanças comportamentais e sociais.

Os pesquisadores alemães Buck, Hermann e Lubkowitz (1998) também expressam graficamente as diferentes tipologias de tendência (Figura 2). As tendências de curto prazo fenecem rapidamente. Uma tendência de longo prazo, mesmo aplicada a um produto, percorre o trajeto mais longo antes de perder seu valor de novidade. Os autores também consideram a possibilidade de uma tendência persistir por tanto tempo no mercado que venha a estabilizar-se como um novo padrão. A última curva representa uma moda, considerando a natureza cíclica das tendências da moda e dos assuntos da mídia, o movimento percorrido é sinuoso, variando entre altos e baixos, de acordo com as fases de degeneração.

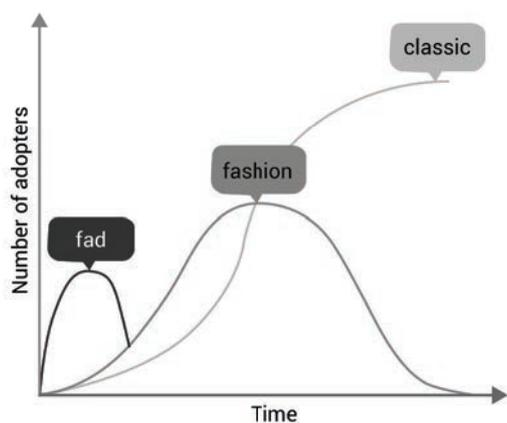


Fig 1. Comparação dos ciclos de aceitação de modismos, modas e clássicos  
Fonte: adaptado de Solomon, 2008, p.34

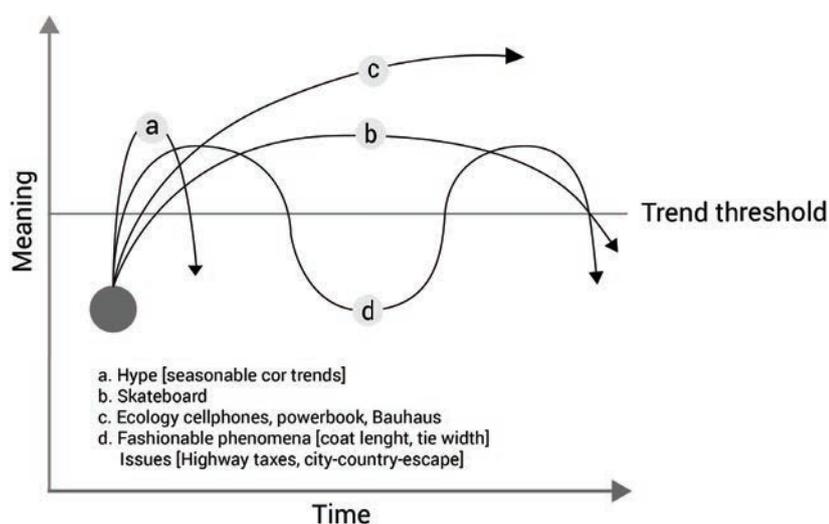


Fig 2. Desenvolvimento típico de tendências  
Fonte: Buck, Hermann & Lubkotivz, 1998, p.67

O antropólogo americano Grant McCracken (2011) desenvolveu a diferenciação entre a cultura rápida e a lenta sem utilizar explicitamente a palavra tendência, todavia fortemente implícita. A sua sistematização é representativa das categorias de tendências de maior e menor impacto, e é especialmente relevante ao considerar que a cultura é um dos elementos cruciais às mudanças absorvidas pela sociedade. A cultura rápida condiz

com as mudanças mais evidentes, perceptíveis e efêmeras. Já a cultura lenta é o pano de fundo e nunca o centro das atenções. É aquilo que está sob a superfície; menos evidente, mapeada e também mais difícil de mapear.

Divisão semelhante é defendida pelo sociólogo e pesquisador de tendências brasileiro Dario Caldas (2015). Para ele, tendências de fundo são aquelas que influenciam aspectos sociais e têm duração mais longa, enquanto tendências de curto prazo têm influência mais passageira e são coloquialmente denominadas fenômenos de moda. Normalmente, as tendências de fundo influenciam diferentes séries de tendências de curto prazo, as quais são mais voláteis e frágeis e geralmente se expressam em produtos por meio de direções estéticas e conceituais.

Gilles Lipovetsky (2012) também propõe duas categorias de tendências: leves e pesadas (em francês, *tendances légères* e *tendances lourdes*). Para o filósofo, tendências leves são movimentos que compreendem parte da arbitrariedade cultural e se inscrevem em uma lógica comercial. Elas são abruptas e ágeis, e refletem aspectos em voga e paixões. Já uma tendência pesada consiste em uma mudança real com significado social, coerência e racionalidade. São mais duradouras nas esferas social e econômica; por exemplo: o aumento da idade do casamento.

Especificamente focado no setor do vestuário, Massimo Baldini (2005) diferencia quatro categorias. O traje é qualquer fenômeno que não sofre modificações. Corresponde à norma, aos costumes, às tradições. A segunda categoria é a de moda, estilo predominante por determinada época, limitado a um período de tempo. Um *fad* equivale a uma epidemia mental ou moda passageira com duração de poucas semanas e atinge um número limitado de pessoas. Já o *craze*, que se assemelha ao *fad* pela rapidez e limitada abrangência, caracteriza-se pelo exagero e excentricidade.

Há também discussões que concernem a diferenciação entre as tendências socioculturais e de comportamento e as tendências de moda, já interpretadas para o nicho de mercado específico. Esse contraste influencia até mesmo o nome dado à prática da pesquisa, bem como suas técnicas. Rech e Silveira (2017) elencaram seis modalidades de estudos de tendência (*trend forecasting; trend research, fashion research, fashion forecasting, lifestyle studies e future studies*). As professoras apresentam que *fashion forecasting* “envolve a coleta de informações como estilos, cores, formas e materiais utilizados como *inputs* para o desenvolvimento de coleções de moda” (RECH; SILVEIRA, 2017, p.10). Já *future studies* compreendem abordagens e métodos amplos aplicados à busca sistematizada e planejada do futuro (Ibid, p.12).

A revisão, sistematização e interpretação da literatura direcionou para a constatação de duas amplas categorias de tendências, uma de maior e outra de menor impacto. Assim, os termos macrotendência e microtendência, foram selecionados para exibir, de forma mais definida e específica, qualidades dessas duas amplas formas de tendência. Sendo assim, os próximos itens darão ênfase às microtendências e macrotendências; bem como conceitos satélite, tais quais mega, gigatendência serão brevemente descritos.

## Macrotendências

Macrotendências têm duração de uma a duas décadas e abarcam mudanças econômicas, políticas e tecnológicas. Elas são altamente impactantes em diferentes setores e relevantes para a construção de novos cenários. As macrotendências são consideradas movimentos ou mudanças socioculturais que influenciam a sociedade por longos períodos de tempo. Seu principal parâmetro é o potencial de impacto, uma vez que alcançam repercussão no estilo de vida da sociedade, principalmente de consumidores, orientando suas preferências e gostos (BRANNON, 2010).

A pesquisa e o direcionamento de macrotendências são considerados essencialmente estratégicos para as mais diversas áreas (MOZOTA, 2010; GIMENO, 2000; McCracken, 2011; BUCK, HERMANN, LUBKOWITZ, 1998, et.al.). Macrotendências são eficazes para o planejamento estratégico a longo prazo e para o desenvolvimento de cenários. Dario Caldas (2007) declarou que as macrotendências são estratégicas na identificação de novos espaços e oportunidades para empresas, pois reverberam correntes socioculturais e possuem impacto mais duradouro na cultura, consumo e comportamento.

Por exemplo, a marca Oysho (figura 3) atende ao segmento *loungewear*; literalmente moda para casa. A aposta do posicionamento da marca atende diretamente à macrotendência *cocooning* (encapsulamento) proposta por Faith Popcorn já em 1999. A tendência expressa o desejo dos indivíduos de permanecer em casa e socializar digitalmente e não pessoalmente. A tendência cresceu com o aumento da internet e tecnologias que permitem que as pessoas minimizem a saída da casa; como serviços de entrega (*delivery*), escritório em casa (*home office*) e centros particulares de entretenimento (*home theater*), etc.

Devido ao fato de serem transformações profundas e de alto impacto, é fundamental para o estudo das macrotendências investigar as unidades de comportamento e conduta social; principalmente nas áreas sociopolíticas, culturais, de estilo de vida, além dos campos da arte, economia, arquitetura, design e gastronomia. Todos esses diferentes setores são de interesse dos pesquisadores de tendência, já que o parâmetro de avaliação da relevância de uma macrotendência é dado pelo impacto exercido nos fluxos e estruturas da sociedade (ZANETTINI, 2012).

Além das macrotendências, há quem aplique o termo megatendência. Naisbitt & Aburdene (1991) sugerem que elas são amplas, nem sempre evidentes e costumam durar duas décadas; o que corrobora com as características das macrotendências. Por sua vez, Lindkvist (2010) apresenta as megatendências e gigatendências como categorias adicionais à categorização dual. "Quando uma macrotendência de um segmento de uma indústria começa a afetar toda a indústria, ela se torna uma megatendência, e quando ela abrange várias indústrias e outros aspectos da sociedade, é uma gigatendência" (REHN & LINDKVIST, 2013, p. 13-14).



Fig 3. Imagem do lookbook Oysho

Fonte: Oysho, 2020

## Microtendências

Por sua vez, microtendências são fenômenos de duração temporal inferior quando comparadas às macrotendências, também alcançando inferior abrangência e amplitude. Elas são altamente representativas da volatilidade contemporânea, representam influências em menor escala e, igualmente, força de intensidade inferior (ZANETTINI, 2012). Observáveis, relacionam-se a mudanças pequenas e perceptíveis que ocorrem cotidianamente ao nosso redor: o que vestimos, o que preferimos comer, sobre quais assuntos preferimos conversar, até mesmo quais palavras utilizamos para expressar-nos.

Um exemplo de microtendência é a chamada *athleisure*. Tal tendência corresponde ao uso de roupas esportivas como roupas de lazer regular, devido ao seu conforto e à indicação de um estilo de vida saudável e relaxado. A *athleisure* combinaria as exigências do estilo de vida rápido, ao aderir funcionalidade e estilo. A microtendência da moda também está relacionada à tendência *fitness*, notável desde o ano de 2010, mas que se mostra de forma mais incisiva desde 2013. A tendência foi benéfica, evidentemente, para marcas de roupas esportivas (*sportswear*), como Adidas, Nike e Puma, que se associaram com renomados estilistas e designers para aprimorarem a oferta de produtos das marcas (Figura 4).

Muitos pesquisadores utilizam microtendências para identificar macrotendências mais amplas e substanciais, o que sugere que há macrotendências por detrás das microtendências, atuando em segundo plano. Pode-se concluir que as microtendências são derivações de impacto mais baixo de tendências de fundo – mais firmemente baseadas em forças sociais e culturais – que influenciam mais diretamente produtos e serviços. As microtendências geralmente são apresentadas como direção do produto. Buck, Hermann e Lubkowitz (1991) consideram que uma tendência de produto é uma tendência dirigida à solução do produto, fundamentada não só em mudanças tecnológicas, mas também em culturais e estéticas, que têm como base os desenvolvimentos do meio onde o produto é desenvolvido e comercializado.

Apesar de fácil de aplicar, este tipo de tendência pode ser perigoso. De acordo com McCracken (2011), elas podem ser uma benção e uma maldição. Ao mesmo tempo em que elas abrem oportunidades fascinantes, são extremamente traiçoeiras porque qualquer mudança no vetor pode causar uma reviravolta que altera completamente o cenário. Muitos preferem não pesquisar microtendências. Há outros que as consideram deveras importantes, pois apresentam indícios notáveis sobre o futuro. Aqueles favoráveis à investigação das microtendências usufruem de seu conteúdo ao extrapolar seus limites para obter um vislumbre mais amplo de eventos (REHN & LINDKVIST, op. cit.). Sendo assim, essa categoria pode fornecer o primeiro passo de um processo longo e profundo de pesquisa prospectiva.



Fig 4. Tendência *athleisure*

Fonte: Farm Rio + Adidas, 2020

## Discussões

Como contribuição final desta pesquisa de revisão e atualização da bibliografia sobre tendências, desenvolveu-se dois quadros resumo dos resultados. O quadro 2 apresenta as duas categorias de tendências, diferenciando-as a partir dos principais parâmetros de sistematização de tendências levantados na pesquisa.

	<b>macrotendência</b>	<b>microtendência</b>
adoção	ampla	restrita
pertencimento	geral	particular
duração	longa	breve
impacto	substancial	sutil
difusão	mais lentamente	mais velozmente
previsibilidade	difícil	fácil
base sociocultural	evidente	oculta

Quadro 2. Sistematização dos atributos das macrotendências e microtendências a partir dos parâmetros de diferenciação. Fonte: O autor, 2020

Outros dois quadros possibilitam a visualização das correspondências de todos os termos levantados na investigação à dupla elegida de termos: macrotendências (Quadro 3) e microtendências (Quadro 4).

<b>categorias semelhantes à de macrotendência</b>	<b>autor/ano</b>
tendências confidenciais	Erner (2012)
tendência	Riezu (2009)
tendência sociocultural	Kotler & Keller (2006)
tendência de longo prazo	Buck, Hermann, Lubkowitz (1998)
cultura lenta	McCracken (2011)
tendências de fundo	Caldas (2015)
tendências pesadas	Lipovetsky (2012)
macrotendência	Rehn & Lindkvist (2013)
<b>fenômenos de impacto e duração superiores aos das macrotendências</b>	<b>autor/ano</b>
megatendência	Naisbitt & Aburdene (1991)
megatendência gigatendência	Rehn & Lindkvist (2013)

Quadro 3. Listagem de terminologias correspondentes às macrotendências

Fonte: O autor, 2020

<b>categorias semelhantes à de microtendência</b>	<b>autor/ano</b>
tendências confidenciais	Erner (2012)
moda(s)	Godart (2010) Kotler & Keller (2006) Solomon (2008) Buck, Hermann, Lubkowitz (1998) Baldini (2005) Hill (2003)
tendência de curto prazo	Buck, Hermann, Lubkowitz (1998) Caldas (2015)
cultura rápida	McCracken (2011)
tendências leves	Lipovetsky (2012)
microtendências	Rehn & Lindkvist (2013)
<b>fenômenos de impacto e duração inferiores aos das microtendências</b>	<b>autor/ano</b>
fads, hypes, craze	Riezu (2009) Solomon (2008) Baldini (2005) Hill (2003)
entusiasmos	Godart (2010)
onda	Kotler & Keller (2006)

Quadro 4. Listagem de terminologias correspondentes às microtendências

Fonte: O autor, 2020

Uma macro-tendência consiste em mudança com efeito duradouro, estendendo-se de cinco a vinte anos. Elas são bem fundamentadas por mudanças em aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos e influenciam diferentes áreas da vida social. Macro-tendências são largamente adotadas, influenciando a população em geral. Devido a tais características, pode-se afirmar que macro-tendências têm relação com os fenômenos intitulados como tendências massivas, socioculturais, pesadas, de fundo, de longa duração e cultura lenta (ERNER, 2012; RIEZO, 2009; KOTLER, LIPOVETSKY, 2012; KELLER, 2006; BUCK, HERMANN, LUBKOWITZ, 1998; MCCRACKEN, 2011; CALDAS, 2004). Expressões ainda mais duradoras de macro-tendências são denominadas megatendências ou gigatendências.

Por sua vez, as micro-tendências geralmente têm menor resistência e impacto. Com duração de até cinco anos, elas podem ser consideradas como a aplicação de macro-tendências em áreas específicas, geralmente relacionadas a aspectos estéticos. Por serem relegadas à aparência e aos atributos expressivos dos objetos e não explicitarem sua relação direta com

as tendências socioculturais e são consideradas arbitrárias. Mesmo tendo difusão viral, raramente abrangem a sociedade de modo completo e fundamental. Outros termos recorrentes são tendências confidenciais, de curto prazo, cultura rápida, tendências leves e moda (Ibid.). Os termos entusiasmo, onda, modinha fad, craze, hype, correspondem a fenômenos de duração e impacto ainda menos intensos. Todavia, situações endêmicas podem tornar-se epidêmicas, ampliando sua abrangência e duração.

## Considerações

Aparentemente consubstanciais à ideia de moda, as tendências influenciam a vida social de modo direto. Da preferência por certas teorias científicas à estrutura das famílias, da nossa relação com os alimentos à nossa relação com os utensílios. Os especialistas da área pedem urgência e seriedade no estudo das e sobre as tendências. O uso desregrado e incerto do termo dificulta sua compreensão, bem como sua aplicação; uma vez que tendências podem ser empregadas de modo estratégico, auxiliando a tomada de decisões.

Este artigo teve como objetivo problematizar teórica e conceitualmente as tendências, principalmente suas taxonomias e categorizações. Dentro de uma gama numerosa e nebulosa de tipologias, propôs-se a utilização dos termos macrotendência e microtendência para designar as duas mais comuns categorias expressas do fenômeno. A bibliografia revisada foi composta de livros reconhecidos sobre a temática, nos quais autores propuseram alguma diferenciação entre dois ou mais tipos de tendências. Evidentemente um estudo mais amplo sobre tendências envolveria outros autores não citados aqui, devido ao fato deles não proporem uma categorização para as tendências. Como proposta para futuras pesquisas, sugere-se estabelecer parâmetros de comparação entre as terminologias aplicadas a áreas específicas do design (como o design de moda, design industrial, design de interiores, design gráfico, e de branding) analisando os termos cunhados, as metodologias de pesquisa aplicadas e as plataformas de informação empregadas.

## Referências

- BRANNON, Evelyn. **Fashion forecasting**. 3a ed. New York: Fairchild Books, 2010.
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fonte, 1999.
- BUCK, Alex; HERMANN, Christoph; LUBKOWITZ, Dirk. **Handbuch Trendmanagement: Innovation und Asthetik als Grundlage unternehmerischer Erfolge**. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine, 1998.
- CALDAS, Dario. **Entrevista por Juliana Dornelles** em 21 de janeiro de 2007. Disponível em: <[http://julianadornelles.com.br/texts/noticias\\_ver/id/232/](http://julianadornelles.com.br/texts/noticias_ver/id/232/)>. Acesso em: 25 nov. 2010.
- CALDAS, Dario. **Observatório de sinais: teoria e prática da pesquisa de tendências**. ed. at. São Paulo: Editora SENAC SP, 2015.
- CAMPOS, Amanda Queiroz. **Of tradition and creation: the discourse of fashion designers on trend report usage**. 2017. Tese (Doutorado em Design) –Universidade Federal de Santa Catarina e Bergische Universität Wuppertal. Florianópolis/Wuppertal, 2017. Disponível em: <<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DocumentServlet?id=7500>>. Acesso em: 11 jan.2018.
- CORBIN, Juliet. STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory**. 3rd edition. London: Sage, 2008.
- ERNER, Guillaume. **Sociología de las tendencias**. 1ª ed. 2ª reimp. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2012.
- FARM RIO + ADIDAS. **Moletom cropped cirandeira**. Disponível em <[http://www.farmrio.com.br/br/produto/moletom-cropped-cirandeira/\\_/A-243140\\_7007.ptbr.farmrio](http://www.farmrio.com.br/br/produto/moletom-cropped-cirandeira/_/A-243140_7007.ptbr.farmrio)> . Acesso em: 2 fev. 2017.
- GIMENO, Jose Maria Ibañez. **Gestion del diseño en la empresa**. Madrid: McGraw-Hill/Inte-rameticana de España, 2000.
- GODART, Frédéric. **Sociologia da moda**. São Paulo: Editora SENAC SP, 2010.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 12ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- LEHNERT, Gertrud; KÜHL, Alicia; WEISE, Katja. (Hg.). **Modetheorie: Klassische Texte aus vier Jahrhunderten**. Fashion Studies. Bielefeld: transcript Verlag, 2014.
- LINDKVIST, Magnus. **O guia do caçador de tendências: como identificar as forças invisíveis que moldam os negócios, a sociedade e a vida**. São Paulo: Editora Gente, 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles. Qu'est-ce qu'une tendance ? p.6-15. In: BACRIE, Lydia (Ed.) **Qu'est-ce qu'une tendance de mode?** Paris: Fédération Française du Prêt à Porter Féminin, 2012.
- MCCRACKEN, Grant. **Chief culture officer: como a cultura pode determinar o sucesso ou fracasso de uma organização**. São Paulo: Aleph, 2011.
- MEINHOLD, Roman. **Fashion myths: a cultural critique**. Wetzlar: Transcript Verlag, 2013.
- MOZOTA, Brigitte Borja de. **Gestão do Design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- NAISBITT, John; ABURDENE, Patricia. **Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990's**. New York: Avon Books, 1991.
- OYSHO. **Coleção Classic Rosette**. Disponível em: <<https://www.oysho.com/pt/editorial/classic-rosette-c1010191501.html>>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão estratégica da qualidade: princípios, métodos e processos**. 2ª ed. São Paulo: Atlas. 2009.

- PETERMANN, Elisabeth. Archeology of the Future. Reconsidering the place and nature of trend forecasting in design discourse. DRS 2014. **Anais...** Umea: University of Design, 2014. np. Disponível em: <<http://www.drs2014.org/media/654126/0164-file1.pdf>> . Acesso em: 7 set. 2015.
- RECH, Sandra; SILVEIRA, Icléia. Abordagem terminológica dos estudos de tendências. 13º Colóquio de Moda – 9ª Edição Internacional, 2017, Bauru, SP. **Anais...** Bauru, SP: UNESP/ABE-PEM, 2017, p. 1-15. Disponível em: <[http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/13-Coloquio-de-Moda\\_2017/GT/gt\\_6/gt\\_6\\_ABORDAGEM\\_TERMINOLOGIA\\_DOS.pdf](http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/13-Coloquio-de-Moda_2017/GT/gt_6/gt_6_ABORDAGEM_TERMINOLOGIA_DOS.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- REHN, Alf; LINDKVIST, Magnus. **Trendspotting: the basics**. Bloomington, IN: Booktango, 2013.
- RIEZU, Marta Dominguez. **Coolhunting: marcando tendencias en la moda**. Barcelona: Paramón Arquitectura y Diseño, 2009.
- SIMMEL, Georg. **Filosofía de la moda**. Madrid: Casimiro Libros, 2015.
- SOLOMON, Michael. **O Comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo**. 7ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- SONEIRA, Abelardo Jorge. La “Teoria fundamentada em los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. p.153-173. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2007.
- VEBLEN, Thorstein. **The theory of the leisure class**. 2nd edition. Project Gutenberg, 2013. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/833/833-h/833-h.htm#link2HCH0006>>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- ZANETTINI, Juliana. **Pesquisa de tendências: uma abordagem sob a ótica do design de moda**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.anhembi.br/ppgdesign/pdfs/26-juliana\\_zanettini.pdf](http://www.anhembi.br/ppgdesign/pdfs/26-juliana_zanettini.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

**Recebido:** 01 de março de 2020.

**Aprovado:** 30 de abril de 2020.

# A Metamorfose da Cultura



**Emanuel Dimas de Melo Pimenta** é Músico, arquiteto, fotógrafo e artista intermedia. Desenvolve projetos de música, arquitetura e urbanismo utilizando tecnologias de Realidade Virtual e Ciberespaço. Trabalhou em colaborações com John Cage, Ornette Coleman, Merce Cunningham, René Berger, Lucrezia De Domizio, William Anastasi, Daniel Charles, Jon Rappoport, Dove Bradshaw, Phill Niblock, entre outros. É membro da Academia de Ciências de New York.  
<edmp@emanuelpimenta.net>  
ORCID: 0000-0001-5693-8629

**Resumo** A cultura, conceito consolidado por Edward Burnett Tylor, que viveu entre 1832 a 1917, um dos pais da antropologia social, como sendo o “conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro da sociedade”, portanto enquanto conjunto de ideias, conhecimento sistematizado, tradições e hábitos em um determinado ethos, tem sido regular objeto de reflexão especialmente a partir do final do século XIX. Filósofos como Daniel Dennett têm especulado sobre os princípios da sua transformação. Desde os anos 1980 Emanuel Pimenta tem escrito e publicado artigos e livros sobre o tema, mas com uma abordagem diferente, essencialmente matemática. Partindo de Charles Sanders Peirce e incorporando a neuroestética, ele estabelece princípios de mutação e de conceituação da cultura como um organismo vivo.

**Palavras chave** Cultura, Semiótica, Teleonomia, Emergência.

### The Metamorphosis of Culture

**Abstract** Culture, concept consolidated by Edward Burnett Tylor, who lived between 1832-1917, one of the fathers of social anthropology, as being the “complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”, therefore, as the set of ideas, systematized knowledge, traditions and habits in a particular ethos, has been regularly debated, particularly since the late nineteenth century. Philosophers like Daniel Dennett have speculated on the principles of its transformation. Emanuel Pimenta has been writing and publishing articles and books on the subject since the 1980s, but with a different approach, essentially mathematical. Starting from Charles Sanders Peirce and incorporating neuroaesthetics, he establishes principles of mutation and conceptualization of culture as an alive organism.

**Keywords** Culture, Semiotics, Teleonomy, Emergence.

### La Metamorfosis de la Cultura

**Resumen** Cultura, concepto que fue consolidado por Edward Burnett Tylor, quien vivió entre 1832 y 1917, uno de los padres de la antropología social, como el “todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”, por lo tanto, como el conjunto de ideas, conocimiento sistematizado, tradiciones y hábitos en un ethos particular, ha sido debatido regularmente, particularmente desde finales del siglo XIX. Filósofos como Daniel Dennett han especulado sobre los principios de su transformación. Emanuel Pimenta ha escrito y publicado artículos y libros sobre el tema desde la década de 1980, pero con un enfoque diferente, esencialmente matemático. A partir de Charles Sanders Peirce e incorporando la neuroestética, establece los principios de mutación y conceptualización de la cultura como un organismo vivo.

**Palabras clave** Cultura, Semiótica, Teleonomía, Emergencia.

ao Pedro Andrade

É o ser humano apenas um erro de Deus? Ou é Deus apenas um erro do ser humano?

Friedrich Nietzsche

Como é maravilhoso termos encontrado um paradoxo. Agora temos alguma esperança em progredir.

Niels Bohr

A minha linguagem é a soma total de mim.

Charles S. Peirce

Tenho escrito sobre a metamorfose da cultura, num processo a que podemos chamar de evolutivo - negativo ou positivo - desde pelo menos o início dos anos 1990.

Em 1999, o filósofo Americano Daniel Dennett, que admiro muito e sigo o seu percurso desde os anos 1980, deu uma conferência na Universidade de Oxford que tinha como título *A Evolução da Cultura*.

Nesse interessante texto, Dennett dizia:

A visão do meme não apenas abre novas perspectivas para a compreensão de padrões na cultura; ela também fornece a base para responder a uma pergunta deixada pelo modelo tradicional de evolução cultural. A visão tradicional pressupõe agentes auto-interessados racionais, com a intenção de comprar e vender, e melhorar sua sorte. De onde eles vieram? A suposição de fundo padrão é que eles são apenas animais, cujo *Cui bono*? A questão deve ser tratada em termos do impacto sobre a aptidão genética, como vimos. Mas quando as pessoas adquirem outros interesses, incluindo interesses diretamente opostos aos seus interesses genéticos, elas entram num novo espaço de possibilidades - algo que nenhum salmão ou mosca da fruta ou urso pode fazer. Como este grande rio de novidades pode começar? (DENNET, 1999, p. 444).

Ele focava a música e os memes.

"Meme" é um conceito criado pelo biólogo Britânico Richard Dawkins em 1976 no seu livro *best seller The Selfish Gene*. Simplificadamente, "meme" é uma ideia, que pode estar na forma de estilo e até mesmo de comportamento, portanto verbal ou não-verbal, que passa de pessoa a pessoa como um vírus, multiplicando-se.

Em 2003, Dennett publicou o livro *Freedom Evolves*, que causou um grande impacto em todo o mundo.

Lembro-me bem de quando ambos os livros surgiram e a forte onda que criaram, particularmente o livro de Dawkins.

Novamente, de forma muito simplificada, Dennett considera a Seleção Natural, princípio ao qual os memes estariam submetidos, como um processo algorítmico, incorporando nele uma dimensão de acaso.

Os brilhantes textos de Dennett me faziam lembrar as teses do biólogo japonês Motoo Kimura, que viveu entre 1924 e 1994 e que em 1968 propunha uma tese neutralista da evolução. Lembro-me de um belíssimo texto dele, que li no início dos anos 1980, onde sugeria o acaso presente no princípio da Seleção Natural. Escrevi sobre isso naquela época.

Dennett concluía a sua deliciosa conferência de 1999 com as seguintes palavras:

Uma das fontes mais persistentes de desconforto sobre memes é a terrível suspeita de que um relato da mente humana em termos de cérebros sendo parasitados por memes minaria as preciosas tradições da criatividade humana. Pelo contrário, acho claro que apenas uma descrição da criatividade em termos de memes tem muita chance de nos dar uma maneira de nos identificarmos com os produtos de nossas próprias mentes. Nós seres humanos extrudamos outros produtos diariamente, mas depois da infância, não tendemos a ver nossas fezes com o orgulho de um autor ou artista. Estes são meros produtos biológicos e, embora tenham sua própria individualidade e idiosincrasia modestas, não é algo que prezamos. Como poderíamos justificar ver com mais orgulho as secreções dos nossos pobres cérebros infectados? Porque nos identificamos com algum subconjunto dos memes que abrigamos. Por quê? Porque entre os memes que abrigamos estão aqueles que valorizam a identificação com apenas esse subconjunto de memes! Sem essa atitude nascida com os memes, seríamos meros loci de interação, mas temos esses memes - são quem nós somos (DENNETT, 1999, p. 450).

Minha abordagem sobre essa questão tem muitas identidades com as ideias de Daniel Dennett, mas também alguns pontos diferentes.

Aquilo a que chamamos de originalidade, algo que busca as origens, traz na sua própria expressão a resposta da sua aspiração: quem aprende consigo mesmo, aprende com alguém muito ignorante, como ensinava Eugène Delacroix.

Vou procurar realizar aqui uma espécie de síntese de muito do que tenho escrito e publicado regularmente desde os anos 1980.

No início desta nossa breve viagem, é necessário precisar o significado de algumas expressões. Afinal, Herbert Read já nos alertava para o facto de muito da história das palavras iluminar a história das ideias.

A palavra evolução surge após a invenção da imprensa de tipos móveis metálicos de Gutenberg a partir do Latim *evolutio* - que indicava a ideia de "folhear as páginas de um livro", na montagem das partículas "e" - que dava a ideia de "para fora" - e "volver", do Latim *volvere* que por sua vez lança as suas antigas raízes no Indo-Europeu \**wel* que transmitia a ideia de algo curvo.

Assim, o uso da palavra evolução, abraçada por Charles Darwin na biologia, e antes dele por Charles Lyell, faz referência direta ao livro como tecnologia pensamental, portanto a um procedimento sensorial bastante especializado.

Já a palavra metamorfose tem a sua genética etimológica na fusão de meta, aqui significando "mudança", e *morphe* indicando a ideia de forma.

Se lidarmos com a cultura como uma espécie de "livro da Natureza" como pregava Francis Bacon, o uso da palavra evolução parece fazer todo o sentido.

Mas, se tomarmos a cultura como um organismo vivo - como tenho defendido desde os anos 1980 - cuja forma é estabelecida pelo cruzamento de atratores na emergência de pregnâncias e saliências, como sugeria René Thom em termos epistemológicos gerais, então a expressão metamorfose me parece muito mais adequada.

A essa precisão, a meu ver de importância nuclear, insinua-se outra.

Tomamos a ideia de cultura como sendo uma espécie de caldo de hábitos, usos, normas e leis de um determinado ethos. Aqui, uma vez mais, a revelação do seu sentido etimológico nos permitirá uma maior clarificação do sentido dessa palavra.

A expressão "cultura" lança suas antigas raízes etimológicas no Indo-Europeu \**kwel* que indicava a ideia de "revolver" e que levou ao significado de "revolver a terra", como cultivo; mas essa ideia de "girar em torno" também apontava para algo como "cercar a presa" durante uma caça. Essa imagem, de uma permanente cerca a um objeto em movimento me parece formidável quando pensamos em cultura. Afinal, estamos sempre mudando, tudo é feito de mudança - e nos faz questionar as identidades entre o cultivo da terra e o que chamamos de cultura.

Por outro lado, inevitavelmente, essa mesma imagem nos conduz ao conceito de ambiente que, curiosamente, guarda semelhante sentido também na sua raiz etimológica.

A palavra "ambiente" lança sua antiga origem no indo-europeu \**ambhi* que indicava exatamente a ideia de "girar em torno" de algo. Não apenas, a palavra *environment* - em inglês ou em francês, por exemplo - surge de *environ*, na fusão de *en* e *viron*, respectivamente "dentro" e "círculo", com o mesmo sentido de "girar em torno" de algo!

Por essa via, e por caminhos diferentes, cultura e ambiente coincidem nos seus respectivos sentidos de "girar em torno" de algo.

Isso nos mostra a cultura enquanto ambiente, como espécie de lugar virtual constituído por múltiplas dimensões sógnicas e que se tornou, através dos artefatos de acumulação de memória, espécies de baterias virais.

Esse organismo - primeiro organismo vivo, autorreplícador e artificial que não possui membrana - constitui a nossa ideosfera, para além da atmosfera e da biosfera, revelada pelo fenómeno da serendipidade.

Comecei a escrever sobre esse encantador organismo virtual ainda nos anos 1980, mas não se trata de uma ideia nova. Encontramos pistas desse conceito já nas magníficas páginas de Charles Sanders Peirce, que viveu entre 1839 e 1914. Embora não seja algo que esteja explicitamente presente na sua obra, é um fenómeno que se torna notável na medida em que mais conhecemos o seu pensamento.

Em julho de 1892, Peirce sugeria o conceito de sinequismo num artigo publicado no *The Monist* - jornal de filosofia criado dois anos antes, em 1890, por Edward C. Hegeler, um importante fabricante de zinco e editor Americano.

Peirce cunhou outras palavras, como pragmatismo ou faneroscopia. Sinequismo nasce do Grego *synéchés*, que significa "contínuo". Ele considerava espaço, tempo e lei como elementos contínuos - antecipando em mais de quinze anos Hermann Minkowski quando afirmou, em 1908, que o "espaço em si mesmo, e tempo em si mesmo, estão condenados a desaparecer em meras sombras, e apenas uma união entre eles preservará uma realidade independente" (MINKOWSKI, 2012, p. 39), na célebre conferência "*Space and Time*", e seu aluno Albert Einstein.

No seu artigo de 1892, *The Law of Mind*, Peirce dizia: "As coisas deste mundo, que parecem tão transitórias para os filósofos, não são contínuas. (...) As coisas realmente contínuas, Espaço, Tempo e Lei são eternas" (PEIRCE, 1892, p. 548) - isto é, não pertencem ao tempo, como não poderiam pertencer.

Sinequismo é um princípio lógico, através do qual compreendemos como nada é apenas matéria ou apenas ideias. Com o sinequismo, a dualidade mente-matéria não pode mais existir e o inexplicável desaparece. Algo pode ser inexplicável numa determinada situação, mas não mais em termos absolutos, porque tudo está ligado.

Conhecer um pouco mais das ideias de Peirce e, em especial, algo sobre a sua genial Teoria Geral dos Signos nos iluminará acerca da natureza do conceito que chamou de sinequismo e de uma concepção especial de transformação do organismo vivo ao qual demos o nome de "cultura".

Charles Sanders Peirce, fabuloso lógico, matemático e filósofo, colocou as coisas de forma muito simples. Tudo o que conhecemos é formado por signos. Por sua vez, um signo é formado por três categorias às quais chamou simplesmente de um, dois e três.

A primeira categoria sígnica, o um, ao qual também chamou de primeiridade, é de natureza linear, não pode ser negada, não possui oposição possível, e constitui, portanto, o universo da qualia, das relações de qualidade. Um sabor, um som, uma emoção, uma sensação estão nessa categoria.

A sua segunda categoria, a secundidade, é o universo completo das relações de existência, o mundo concreto. Nessa categoria, tudo o que existe implica, na sua própria existência, a sua negação. Portanto, toda a existência pertence ao número dois. Um som apenas pode existir se houver o silêncio, a luz apenas pode existir se houver o seu contrário e assim por diante.

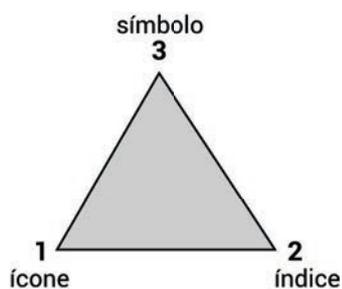


Fig 1 | Fonte: o autor

Essas duas categorias pelo menos foram claramente percebidas e identificadas por Pitágoras.

Toque um objeto - a sensação de solidez implica a possibilidade da sensação oposta, facto que nos faz conscientes da sua "realidade". Por isso, temos o antigo ditado Indiano: "apenas a diferença produz a consciência".

Finalmente, temos o número três, ou terceiridade, terceira categoria sígnica de Peirce, onde está a explicação, a razão, o símbolo, a lei.

Se analisarmos qualquer dos elementos que constituem a terceiridade, veremos que todos são caracterizados pelo número três.

Um pequeno exercício esclarece com facilidade essas relações. Imagine uma flor.

Aquilo que imaginou é uma flor, mas é qualquer flor. Não pedi para que imaginasse uma rosa, um cravo ou qualquer outra flor em particular. Essa "flor" sobre a qual tudo se sabe e, simultaneamente, nada se sabe é o que chamamos uma qualidade.

Tente explicar o que é o sabor de uma fruta, uma maçã por exemplo, a alguém que nunca a tenha experimentado. Por mais que utilizemos metáforas e adjetivos tentando explicar isso, tudo será em vão. Um sabor é inexplicável, porque é uma qualidade, e uma explicação pertence à categoria da terceiridade, do símbolo, da lei.

Mas, quando pedi para que pensasse numa "flor", essa palavra desencadeou um processo, portanto a "flor" enquanto palavra, neste caso, é uma secundidade, pois ela é indicial, ela desencadeia algo, é uma existência concreta.

Entretanto, um signo é uma espécie de fusão a priori dessas três categorias. Ou seja, um signo apenas pode existir se for simultaneamente primeiridade, secundidade e terceiridade. Não há pensamento sem índice, sem qualidade ou sem a dimensão da razão.

Mas, cada uma dessas categorias é caracterizada por uma lógica diferente. Enquanto que para o um não há oposição, ao dois não cabe um terceiro polo. Uma primeiridade é linear; uma secundidade é bilinear, onde a existência concreta é revelada pelos opostos; e uma terceiridade é uma linearidade, uma bilinearidade e um polo triádico operando por indução, dedução e inferência.

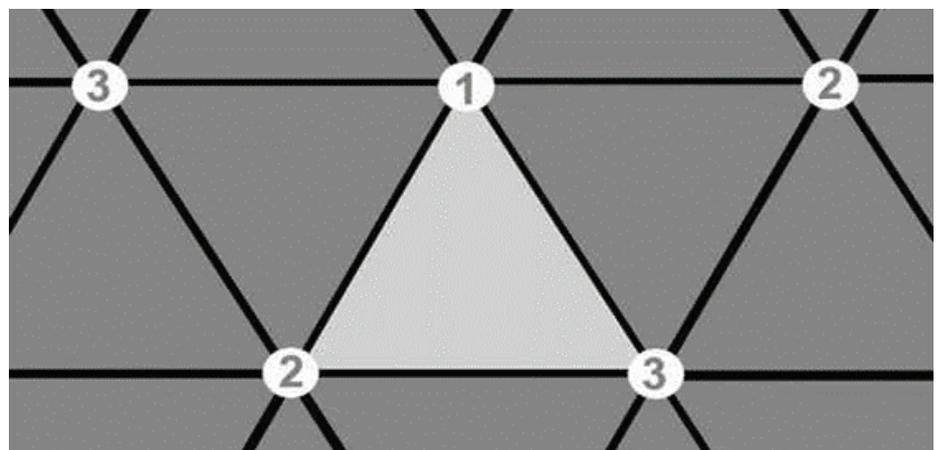


Fig 2 | Fonte: o autor

Portanto, cada um desses polos opera um universo lógico diferente. Se tomarmos o princípio Aristotélico do terceiro excluído descobriremos que uma operacionalidade entre eles é impossível. Como operar três naturezas lógicas diferentes? Esse foi um dos desafios estabelecidos por Peirce.

Trata-se de um problema que tomou uma considerável energia do pensamento filosófico ocidental na discussão entre destino e livre-arbítrio, causalidade local e alocal, assim como a existência ou não dos milagres. Maimonides, que viveu entre 1135 e 1204, já tinha antecipado a solução, que ganharia uma expressão formal em termos lógicos apenas no século XX com o genial matemático Romeno Stéphane Lupasco e o princípio do terceiro incluído.

Num certo sentido, Peirce anteciparia, ainda, o conceito de sinergia, que era vivamente discutido no final do século XIX.

A partir da estrutura fundamental do signo, Peirce passou a desenvolver uma série de relações caracterizando diferentes tipos sógnicos. Por exemplo, quando tratamos de um estilo, estamos lidando com um universo de qualidades que, todavia, são submetidas a uma *terceiridade* ou, em outras palavras, ao universo da lei. Assim, um estilo é uma *terceiridade* de uma *primeiridade*.

Essa articulação lógica, operando categorias diferentes, o lançou a um complexo universo de relações, aos quais foram atribuídos nomes como ícone, índice e símbolo; *qualisigno*, *sinsigno* e *legisigno*; *rema*, *dicente* e *argumento* - são as suas chamadas tricotomias.

Aqui nasceu um problema. Grande parte dos estudiosos de Peirce não compreendeu que ele trabalhava um universo de relações, e passou a replicar insistentemente classificações como se fossem etiquetas, esquecendo-se do fenómeno enquanto processo.

Quando Richard Dawkins criou o conceito de meme, poderia ter chamado simplesmente de signo - uma ideia muito mais interessante.

Conhecendo a natureza lógica do signo, a relação intersignos obedece a determinado desenho lógico, como tenho escrito desde os anos 1980 e como demonstrei também em Instituto de Tecnologia de Tsukuba e no Instituto Technion de Haifa nos anos 1990.

A chave para a expansão desse sistema complexo - pois estamos tratando da metamorfose do pensamento - foi dada pelo próprio Peirce: o significado de um signo é outro signo, de natureza diferente.

Isso indica que todos os signos estão ligados entre si, formando uma espécie de universo de "linhas de força", de forma semelhante à que imaginava Michael Faraday, constituindo campos de força, também num certo sentido como formulou James Clerk Maxwell - ambos contemporâneos de Peirce.

Aqui, começamos a estabelecer uma imagem da estrutura que compõe a ideosfera. Sendo o signo um fenómeno constituído por três diferentes dimensões lógicas, uma primeira reflexão nos leva à compreensão geométrica da sua estrutura.

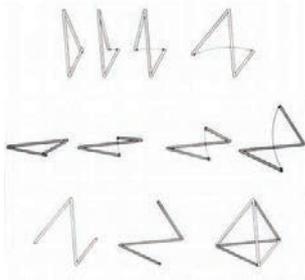


Fig 3 | Fonte: o autor

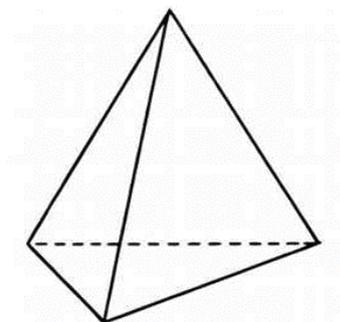


Fig 4 | Fonte: o autor

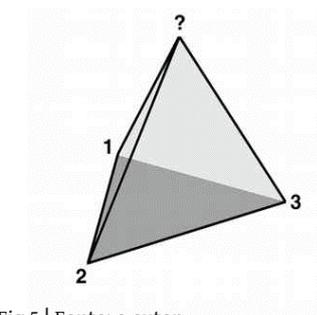


Fig 5 | Fonte: o autor

Quando consideramos a estrutura triádica de Peirce sob uma abordagem bidimensional, a consistência é perfeitamente assegurada. Mas, quando passamos a um tecido de espaço-tempo, que pode ser representado num sistema tridimensional, incorporando o tempo como elemento presente em todo o espaço, tudo muda.

Então, há três estruturas de articulação por excelência. Num primeiro caso, temos uma rede de tetraedros. Mas, então, emergirá a figura do paradoxo.

A expressão paradoxo surge da fusão dos termos Gregos para e doxa, o primeiro significando "lado a lado" e o segundo "opinião", "ideia". Assim, paradoxo não significa oposição, contradição - mas diferentes coisas, lado a lado.

O paradoxo é a expressão por excelência da *qualia*.

O paradoxo é também revelado ainda pela montagem de um grande tetraedro com o uso de tetraedros - tal apenas será possível se aos tetraedros forem intercalados octaedros, expressão por excelência da existência concreta, como veremos a seguir.

Assim, o tetraedro - mínima figura geométrica tridimensional na Natureza - surge como figuração geométrica da *primeiridade*.

Buckminster Fuller dizia:

Tomamos um tetraedro e o associamos a outro tetraedro. Cada um dos dois tetraedros tem quatro faces, quatro vértices e seis arestas. Interligamos os dois tetraedros, como ilustrado, de modo que eles tenham um centro de gravidade comum e seus dois conjuntos de quatro vértices forneçam oito vértices para os cantos de um cubo. Eles estão interposicionados de modo que os vértices fiquem espaçados um do outro num arranjo simétrico como um cubo estruturalmente estável. Cada um desses vértices era uma estrela de energia. Em vez de dois tetraedros separados de quatro estrelas e quatro estrelas, agora temos oito estrelas simetricamente equidistantes do mesmo centro. Todas as estrelas estão mais próximas umas das outras. Existem oito estrelas no céu em vez

de quatro. Não só isso, mas cada estrela agora tem três estrelas mais próximas a ela do que as antigas estrelas costumavam ser. As estrelas, portanto, interagem entre si gravitacionalmente em termos do segundo poder da sua relativa proximidade - de acordo com a lei da gravidade de Newton. À medida que as massas estão se aproximando umas das outras, a sinergia está aumentando seu poder de interação muito rapidamente (FULLER, 1982, p. 8).

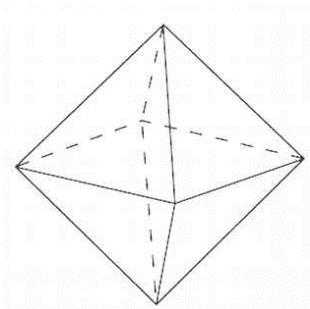


Fig 6 | Fonte: o autor

A segunda estrutura de articulação é o octaedro. Trata-se da única expressão geométrica plenamente consistente na expressão do pensamento triádico de Peirce.

Essa formidável consistência está relacionada à existência concreta do Universo. É aqui que encontramos a *secundidade* e a revelação da estabilidade da condição de existência.

Quando partimos para a *terceiridade*, mundo das leis, dos símbolos, das explicações, que incorpora não apenas o número dois, mas também o número um, deparamo-nos novamente com um problema.

O icosaedro, formado por vinte triângulos, terceiro dos cinco poliedros regulares, é caracterizado - tal como acontece com o tetraedro - pela forte presença do paradoxo. Mas, essa não é a característica essencial da *terceiridade*.

A figuração por excelência da *terceiridade* peirceana será encontrada na figura do cuboctaedro - formado por oito faces triangulares e seis faces quadrangulares. Nele, a distribuição das categorias estabelecerá sempre uma duplicação dum primeiro, de um segundo ou de um terceiro. Ou seja, teremos, ao nível da razão, a articulação sîgnica pensada por Peirce.

O cuboctaedro é, assim, a expressão geométrica essencial da *terceiridade*. Nos anos 1930, Buckminster Fuller ficou tão fascinado por essa figura que decidiu a renomear como Dymaxion - que foi a base para a criação do seu fabuloso mapa mundi sem distorções.

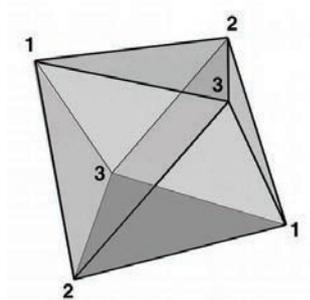


Fig 7 | Fonte: o autor

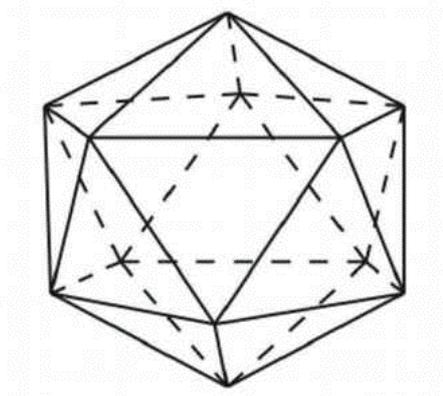


Fig 8 | Fonte: o autor

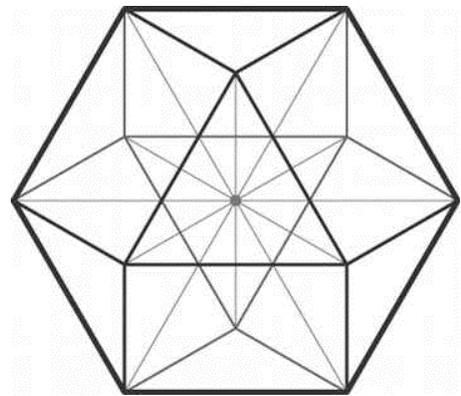


Fig 9 | Fonte: o autor

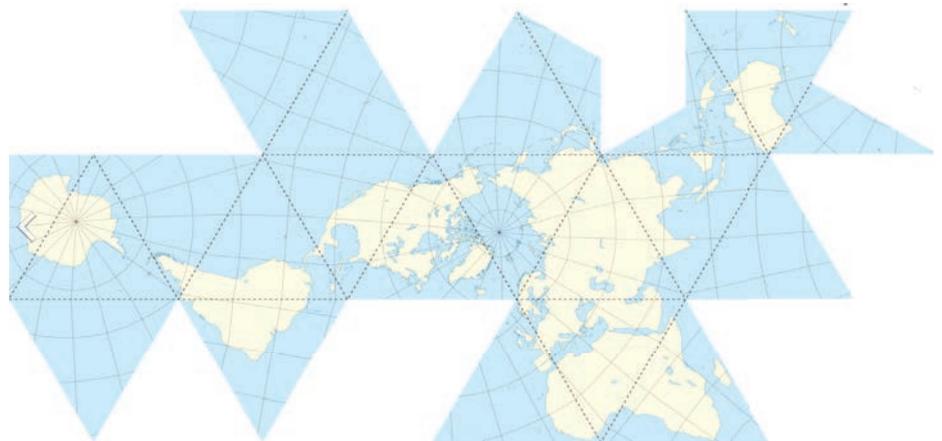


Fig 10. *Dymaxion Air-Ocean World Map*  
 Fonte: Richard Buckminster Fuller, 1946. Eric Gaba – Wikimedia Commons  
 user: Sting (<https://commons.wikimedia.org/wiki/User:Sting>)

Agora, imaginemos um universo de linhas de força, constituindo campos sígnicos, formado simultaneamente por tetraedros, octaedros e cuboctaedros. Como temos a dimensão do tempo, esse desenho de relações passa a ser fractal.

Benoît Mandelbrot, genial matemático Polonês que viveu entre 1924 e 2010, cunhou a expressão "fractal" consolidando descobertas que lançam raízes no pensamento de Leibniz e que fazem direta referência ao *Cantor's dust*, de Georg Cantor, a curva *Koch* - ou estrela de *Koch* - de Helge von Koch e os trabalhos do brilhante matemático Italiano Giuseppe Peano.

Mandelbrot dizia:

Por que a geometria é frequentemente descrita como 'fria' e 'seca'? Uma razão está na sua incapacidade de descrever a forma de uma nuvem, de uma montanha, de um litoral ou de uma árvore. As nuvens não são esferas, as montanhas não são cones, as linhas costeiras não são círculos e a casca da árvore não é lisa, nem os relâmpagos viajam em linha reta. (...) Para uma forma natural complexa, a dimensão é relativa. Isso varia com o observador. O mesmo objeto pode ter mais de uma dimensão, dependendo de como você o mede e do que você quer fazer com ele. E dimensão não precisa de ser um número inteiro; pode ser fracional. Agora, um conceito antigo, dimensão, torna-se completamente moderno. (...) Eu afirmo que muitos padrões da natureza são tão irregulares e fragmentados que, comparados com Euclides - um termo usado neste trabalho para denotar toda a geometria padrão - a natureza exhibe não apenas um grau mais elevado, mas um nível completamente diferente de complexidade... A existência desses padrões nos desafia a estudar essas formas que Euclides deixa de lado como 'sem forma', para investigar a morfologia do 'amorfo' (MANDELBROT, 1982, p. 133).

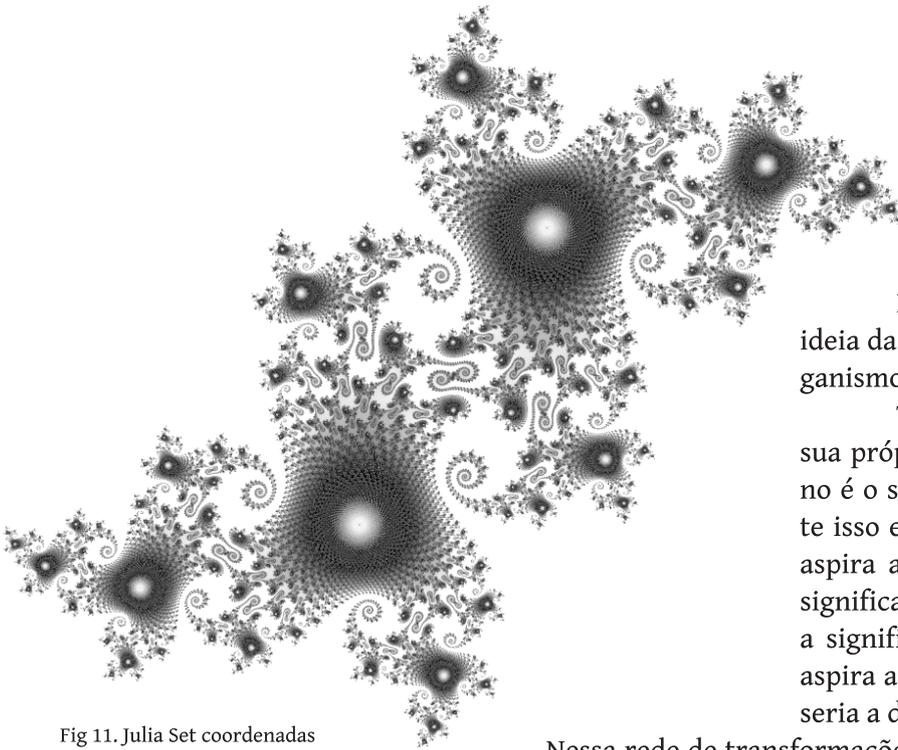


Fig 11. Julia Set coordenadas

(-0.156844471694257101941,  
-0.649707745759247905171)

Fonte: Wikimedia Commons, Equor, 2004

Essa dimensão fractal nos oferece uma ideia da dinâmica de transformações desse organismo vivo ao qual chamamos de cultura.

Trata-se de uma rede dinâmica pela sua própria natureza, pois a aspiração do signo é o seu objeto. Compreendemos claramente isso em tudo o que é linguagem. A história aspira ao facto, mas alcançar essa aspiração significaria a sua anulação. Da mesma forma, a significação de uma palavra, por exemplo, aspira ao seu objeto - mas, uma vez alcançado seria a desintegração da palavra.

Nessa rede de transformações, de natureza concreta, estabelecem-se portanto duas grandes forças de emergência: a teleologia e a teleonomia.

Enquanto a primeira diz respeito à formulação intencional de estruturas hierárquicas, ainda que pertencentes a um cenário de causalidade; a segunda determina a emergência de estruturas hierárquicas sem qualquer tipo de formulação intencional - fenómeno ao qual atribuo a condição de livre-arbítrio.

A teleonomia está na essência do fenómeno da emergência, assim cunhado por Francisco Varela e Umberto Maturana, que encontra direta referência ao conceito de topobiologia cunhado mais tarde pelo neurologista Gerald Edelman.

Todas as linhas de força e campos sígnicos implicam uma natureza fortemente sinérgica revelada pelo princípio de que o significado de um signo é outro signo de natureza diferente.

Mas, estabelece claramente ainda um quadro de evolução metalinear.

Numa estrutura formada por três dimensões lógicas, que apenas são compreensíveis na sua existência simultânea a partir do princípio do terceiro incluído de Stéphane Lupasco, um quadro de evolução metalinear se manifesta essencial.

A expressão metalinear indica a ideia de algo para além - presente na expressão meta - de uma linearidade, mas que a incorpora.

É fácil de compreender como tal acontece em nossas vidas - afinal, estamos lidando com a ideia de "cultura".

Observamos como em geral as pessoas têm dificuldade em se casar, em se associar em grupos. Muitas pessoas acabam os seus dias sozinhas ou acompanhadas de alguém que não amam.

Isso acontece porque aquilo a que chamamos de humano é, na verdade, a cultura - organismo vivo que opera os nossos corpos tomados como hospedeiros, tal como acontece tantas vezes com vírus, bactérias e parasitas.

Assim como as árvores nos usam como meio de sobrevivência através das suas frutas, por exemplo, o organismo cultura nos usa para a sua sobrevivência e expansão. Curiosamente, acreditamos no contrário: que usamos a cultura para a nossa sobrevivência!

Se dois cadáveres humanos forem submetidos a uma autópsia - um com cento e cinquenta mil anos e outro contemporâneo - será impossível detectar a idade através das suas constituições - quer tratemos de gorduras, proteínas, hormonas ou qualquer traço fisiológico.

Certa vez, quando vivia no Brasil, soube de um terrível crime. Mulheres eram brutalmente assassinadas. O assassino foi, finalmente, preso. Assisti pela televisão. Durante o ato da prisão um jornalista que estava presente lhe perguntou: "Por quê fez isso"? E o criminoso respondeu: "Não sei... era como uma caça". Aquele homem estava num "estágio evolutivo" pertencente a um mundo de cerca de cem mil anos atrás.

Há pessoas que pertencem a universos culturais de há cem, quinhentos ou mil anos. Muitas delas reconhecem isso.

Por outro lado, percebemos uma "evolução", e algumas vezes "involuções". Num ou noutro caso, lineares.

Por essa razão estabelecemos a expressão metalinear - algo que funde num mesmo processo uma linearidade e uma não-linearidade.

Como tratamos da ideosfera, esse quadro de linearidade, não-linearidade, linearidade e não-linearidade - tão evidente na estrutura sígnica a partir do pensamento de Peirce - acontece enquanto espaço-tempo.

É nessa dinâmica trama de espaço-tempo que temos a emergência dos arquétipos, como espécies de *moirés* de relações, espécie de nós na complexa rede de articulações sígnicas.

É aqui, ainda, que elaboramos as nossas paletas sensoriais que, através da neuroplasticidade, desenham-nos fisiologicamente. Tornamo-nos autoplastas através de uma aloplastia virtual.

A constituição de nuvens sígnicas em contínua metamorfose alteram plasticamente os nossos cérebros.

Mas ainda devemos ter em mente uma outra dinâmica de evolução, de transformação da cultura.

Em primeiro lugar, consideramos que tudo é feito de mudança. E dado o signo também ser existência concreta, matéria, e tudo estar interconectado, as mudanças naturais conferem uma dinâmica à mutação cultural. No entanto, essa dinâmica baseada em mudanças naturais é extremamente lenta se tomarmos o ciclo de vida humano como referência.

Nas sociedades abertas, livres, há liberdade de ação, de pensamento, de comunicação. Trata-se de uma realidade da crítica permanente.

A palavra crítica tem na raiz Indo-Europeia *\*krei* a sua origem, significando "peneirar", "distinguir". Portanto, crítica não é negação, mas revelação de estruturas eludidas pelo próprio meio.

Assim, nas sociedades abertas surgiu um interessante artefato imaterial a que chamamos de "arte", que é a crítica da cultura no seu *modus operandi*.

A arte é aquilo que produz um permanente processo de auto-conhecimento individual e coletivo em sociedades livres. Não se trata das chamadas arte-sacra, decoração ou ilustração, por exemplo. E não se trata aqui de julgamento de valor.

A arte como crítica da cultura nasce em torno de Giotto, de Leonardo e se expande para alcançar Joseph Beuys, John Cage ou e *cummings* entre outros, por exemplo. Pode estar presente nas obras visuais, na escultura, arquitetura, música ou apenas no pensamento.

O estabelecimento de elementos de diferenciação pela arte acelera todo o processo de epistemologia, está portanto na base da ciência, e confere à cultura um acelerado ritmo de evolução, de desenvolvimento agregador - tal como o livro é um artefato acumulador de memória com base no universo verbal, uma verdadeira bateria viral.

Assim, essa maravilhosa nuvem sígnica, paradoxal artefato funcionando de forma muito semelhante aos fenômenos meteorológicos, revela-nos um organismo pós-humano, nascido há milhares de anos.

Algo que se tornou perceptível apenas depois de termos estabelecido a gigantesca escala dos artefatos eletrônicos de inteligência que constituíram um exoencéfalo - tal como René Berger o chamou. Na verdade, espelho do espelho, trata-se de uma extensão neuronal que é paradoxalmente extensão cultural, tal como aconteceu com o papiro, com o pergaminho e com o papel.

Tudo isso, leva-me a René Berger quando dizia que:

O próximo estágio da nossa espécie, do qual agora sabemos que é e só pode acontecer "misturado", requer um tecnoimaginário espiritual, que ainda temos de inventar. Entre o antropocentrismo e o tecnocentrismo, polos antagônicos igualmente viciosos, um novo começo está surgindo (BERGER, 1992, p. 164).

## Referências

- BERGER, René. **Cybercarnets**. Lausanne: EPFL, 1992.
- BRENNER, Joseph E. **Logic in Reality**. Berlin: Springer, 2008.
- CHERBIT, G. (editor). **Fractals, Non-Integral Dimensions and Applications**. New York: John Wiley, 1991.
- DAWKINS, Richard. **The Selfish Gene**. Oxford University Press, 1976.
- DENNETT, Daniel. **Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology**. Cambridge: The MIT Press, 1981.
- DENNETT, Daniel. **Freedom Evolves**. Viking Books, 2003.
- DENNETT, Daniel. **The Mind's I**. Bantam Books, 1985. (with Douglas Hofstadter)
- EDELMAN, Gerald. **Bright, Air, Brilliant Fire, On the Matter of the Mind**. New York: Basic Books, 1992.
- EDELMAN, Gerald. **The Remembered Present**. New York: Basic Books, 1989.
- EDELMAN, Gerald; TONONI, Giulio. **A Universe of Consciousness**. New York: Basic Books, 2000.
- GAZZANIGA, Michael S. **The Cognitive Neurosciences III**. Cambridge: MIT Press, 2004.
- KIMURA, Motoo. **Molecular Evolution, Protein Polymorphism and the Neutral Theory**. Berlin: Springer Verlag, 1982.
- KIMURA, Motoo; KALLIANPUR, Gopinath et al. **Stochastic Methods In: Biology: Proceedings of a Workshop held in Nagoya, Japan July 8–12 1985 (Lecture Notes in Biomathematics)**. New York: Springer, 1987.
- KIMURA, Motoo. **Théorie Neutraliste de L'Évolution**. Paris: Flammarion, 1983.
- LUPASCO, Stéphane. **L'Énergie et la Matière Vivante**. Paris: Julliard, 1962.
- LUPASCO, Stéphane. **Les Trois Matières**. Paris: Julliard, 1960.
- MANDELBROT, Benoît. **Les Objects Fractals**. Paris: Flammarion, 1975.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **The Tree of Knowledge**. London: Shambhala, 1998.
- MONOD, Jacques. **Le Hasard et la Nécessité**. Paris: Points, 1970.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Antologia Filosófica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Chance, Love and Logic: Philosophical Essay**. Morris Raphael Cohen, 1923.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**, 8 volumes. Charles Hartshorne and Paul Weiss.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos Lógicos**. Madrid: Alianza Universidad, 1968.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Peirce on Signs, Writings on Semiotic**. The University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1991.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Selected Writings**. New York: Dover, 1958.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia, Textos Escolhidos**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Reasoning and the Logic of Things**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- PEIRCE, Charles Sanders. **The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings**, Volume 1 (1867-1893). Indiana University Press, 1991.
- PEIRCE, Charles Sanders. **The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings**, Volume 2 (1893-1913). Indiana University Press, 1991.
- PEITGEN, Hans Otto; RICHTER P. H. **The Beauty of Fractals**. Berlin: Springer Verlag, 1986.

PEITGEN, Hans Otto; SAUPE, Dietmar. **The Science of Fractal Images**. Berlin: Springer Verlag, 1988.

PIMENTA, Emanuel Dimas de Melo. **Hidden Beings**. Locarno: ASA Art and Technology, 2012.

PIMENTA, Emanuel Dimas de Melo. **O Homem Gafanhoto e a Metamorfose da Sociedade Eletrônica**. Locarno: ASA Art and Technology, 2017.

PIMENTA, Emanuel Dimas de Melo. **Teleantropos, A Desmaterialização da Cultura Material**. Lisboa: Estampa, 1999.

PIMENTA, Emanuel Dimas de Melo. **Sociedade Low Power**. Locarno: ASA Art and Technology, 2003.

SCHROEDER, Manfred. **Fractals, Chaos, Order Laws**. New York: W. H. Freeman, 1991.

TAKAYASU, Hideki. **Fractals in the Physical Sciences**. Manchester: Manchester University Press, 1990.

VARELA, Francisco ed al. **The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience**. Cambridge: MIT Press, 1993.

WALDROP, M. Mitchell. **Complexity, The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos**. New York: Simon and Schuster, 1992.

**Recebido:** 22 de abril de 2020.

**Aprovado:** 05 de maio de 2020.

Marcelo Rafael de Carvalho, Mirtes Marins de Oliveira \*

# Lugares da memória na obra de Ayrson Heráclito



Marcelo Rafael de Carvalho é Mes-  
trando pelo PPG Design da Universidade  
Anhembi Morumbi. Bolsista Capes Pro-  
sup/UAM/Bolsa. Possui graduação em  
Comunicação Social pela Universidade  
Mackenzie. Atuou como supervisor do  
serviço educativo do MAB (Museu de  
Arte Brasileira), assistente de coordena-  
ção do educativo do Instituto Cultural  
Itaú e coordenador da ação educativa da  
26ª Bienal de São Paulo.

<marcelorafac@gmail.com>

ORCID: 0000-0001-5134-5963

**Resumo** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a videoinstalação *Os Sacudimentos* (2015), composta por dois vídeos denominados *O Sacudimento da Casa da Torre* (8'32') e *O Sacudimento da Maison des Esclaves em Gorée* (8'32'), obra realizada pelo artista brasileiro Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahia, 1968), a partir da versão exibida no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) em 2018. Como abordagem metodológica foi utilizada, para uma discussão sobre a obra, a perspectiva conceitual de lugares da memória (*les lieux de mémoire*) desenvolvido por Pierre Nora, em 1984. Para Nora, os lugares de memória são aqueles onde a memória se cristaliza e se refugia. Seriam uma espécie de substituto da memória, simbolicamente representam o que resta e o que se perpetua de um outro tempo até o presente.

**Palavras chave** Lugares da memória, Arte contemporânea, Videoinstalação, Arte afro-brasileira.

### Places of memory in the work of Ayrson Heráclito

**Abstract** *The purpose of this article is to reflect on the video installation Os Sacudimentos (2015), a video installation consisting of two videos called O Sacudimento da Casa da Torre (8'32') and O Sacudimento da Maison des Esclaves em Gorée (8'32'), a work by the Brazilian artist Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahia, 1968), based on the version shown at the São Paulo Art Museum Assis Chateaubriand (MASP) in 2018. As a methodological approach, for a discussion of the work, the conceptual perspective of places of memory (les lieux de mémoire) developed by Pierre Nora, in 1984. For Nora, places of memory are those where memory is crystallized and takes refuge. They would be a kind of substitute the memory, which symbolically representing what remains and what is perpetuated from another time to the present.*

**Keywords** *Places of memory, Contemporary art, Video installation, Afro-Brazilian art.*

Mirtes Marins de Oliveira é curadora, pesquisadora e docente do PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi. Pós-Doutorado em Educação - DE-USP. Possui graduação em Educação Artística-Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo (1986), mestrado (1997) e doutorado (2002) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
<mirtescmoliveira@gmail.com >  
ORCID: 0000-0002-7132-0875

### Lugares de memoria en la obra de Ayrson Heráclito

**Resumen** *Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la instalación de video Os Sacudimentos (2015), una instalación de video compuesta por dos videos llamados The Shaking of Casa da Torre (8'32') y The Shaking of Maison des Esclaves em Gorée (8'32'), una obra del artista brasileño Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahía, 1968), basada en la versión expuesta en el Museo de Arte Chateaubriand de São Paulo (MASP) en 2018. Como enfoque metodológico, para una discusión del trabajo, la perspectiva conceptual de los lugares de memoria (les lieux de mémoire) desarrollada por Pierre Nora, en 1984. Para Nora, los lugares de memoria son aquellos donde la memoria se cristaliza y se refugia. Serían una especie de sustituto de la memoria, representando simbólicamente lo que queda y lo que se perpetúa desde otro momento hasta el presente.*

**Palabras clave** *Lugares de memoria, Arte contemporáneo, Videoinstalación, Arte afrobrasileño.*

## Introdução

Nos países da diáspora africana, a revisão das narrativas dos processos de escravidão ganha importância entre artistas afrodescendentes, como no caso do brasileiro Ayrson Heráclito. Na obra desse artista, questões ritualísticas e simbólicas pertencentes à religiosidade de matriz africana são recorrentes. No presente artigo pretende-se refletir, por meio do conceito de lugares da memória (*Les Lieux de Mémoire*) de Pierre Nora<sup>1</sup>, historiador francês conhecido pelos seus trabalhos sobre identidade francesa e memória, sobre a videoinstalação *Os Sacudimentos* de Ayrson Heráclito (2015/2018).

Portanto, o artigo será dividido em três partes. Em uma primeira será apresentado o conceito de lugares da memória de Pierre Nora. Numa segunda um descritivo da obra *Os Sacudimentos*, videoinstalação de Ayrson Heráclito, em sua versão exibida no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) em 2018. Numa terceira, à luz dos conceitos de Pierre Nora, será construída uma reflexão da obra de Ayrson Heráclito.

### Pierre Nora e os lugares da memória

Pierre Nora é historiador francês, comumente associado à terceira geração da chamada Escola de Annales e da corrente historiográfica denominada Nova História (*Nouvelle Histoire*), indicação relacionada aos três volumes da obra *Fazer a História* organizada por Nora junto ao também historiador francês Jacques Le Goff.

Em seu texto “Entre memória e história - a problemática dos lugares”, Pierre Nora diagnosticou uma aceleração da história que resulta numa valorização cada vez maior da memória e seus suportes, os lugares da memória (*les lieux de mémoire*).

De acordo com o autor, a aceleração do ritmo de transformações dos processos históricos, decorrente da mundialização, democratização, massificação e da mediatização da sociedade, causaram um desmoronamento da memória, o fim das sociedades-memória, aquelas que asseguravam a conservação e transmissão de valores e o fim das ideologias-memória, aquelas que garantiam a “passagem regular do passado para o futuro ou indicavam o que se deveria reter do passado para preparar o futuro” (NORA, 1993, p. 8). A dinâmica e rapidez dos fatos e a sensação de efemeridade produziram um passado morto. Conforme esclarece Nora:

uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral sob o impulso de um sentimento histórico profundo. A ascensão à consciência de si mesmo sob o signo do determinado, o fim de alguma coisa desde sempre começada. Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais (NORA, 1993, p. 7).

Processo que evidencia as sociedades condenadas ao esquecimento na contemporaneidade. Sociedades dos vestígios e das trilhas, da história, que investem tanto poder na ideia do novo e no dever da constante mudança. Diferentemente das sociedades tradicionais, que vivem

uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda-poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mito (NORA, 1993, p. 8).

Longe de serem sinônimos, memória e história não se confundem. Opõem-se. Segundo o autor, “a memória aloja a lembrança no sagrado, a história liberta” (NORA, 1993, p.9). e torna a lembrança sempre prosaica

Memória é um processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto, em evolução permanente e suscetível a todas as manipulações, como os esquecimentos e projeções. Assim afirma Nora:

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (...) é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências de cenas, censuras ou projeções (NORA, 1993, p. 9).

Citando Maurice Halbwachs, Nora afirma que existem “tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada.” (NORA, 1993, p.9). A memória está diretamente interligada a uma coletividade.

Halbwachs afirma que a memória está diretamente relacionada a grupos de pertencimento, que possuem causas comuns. O ser humano se compreende como sujeito inserido no tecido social. A memória seria conexão, que emerge na relação com o outro, em especial com as comunidades afetivas.

Memória pressupõe vivência, ao contrário da história que é mediação, registro, é uma operação intelectual.

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que não é mais. (...) uma representação do passado. (...) A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. (...) A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal (NORA, 1993, p. 9).

Quanto menos se vive a memória no interior, maior a necessidade de suportes exteriores. Assim nascem e vivem o que Pierre Nora chama de lugares da memória (*les lieux de mémoire*), lugares onde a memória pulsa e persiste, se encarna tornando-se realidade tangível e simbólica. “Só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. (...) Só entra na categoria se for objeto de um ritual” (NORA, 1993, p. 21).

Os lugares de memória seriam segundo o autor, lugares simultaneamente materiais, simbólicos e funcionais, divergindo somente em graus. Neles a separação entre história e memória não seria rígida, mas constituídos em “um jogo da memória e da história, uma interação dos dois fatores que leva à sua sobredeterminação recíproca” (NORA, 1993, p. 22). Podem ser localizações geográficas, edifícios ou construções, pequenos ou grandes objetos, mas também construções virtuais, pequenos gestos ou performatividades. “A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (NORA, 1993, p. 9).

“Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares” (NORA, 1993, p. 8). Os lugares da memória são um resto de memória. Um refúgio desta. Uma forma substituta, ou como o autor denomina uma memória-prótese.

Os lugares de memória surgem e vivem da constatação que não há mais memória espontânea. Por isso nos tornamos acumuladores de vestígios e produtores de arquivos como nunca antes observado na história da humanidade.

Ayrson Heráclito a unir fronteiras e a sacudir a história

Ayrson Heráclito (Macaúbas, Bahia, 1968) é um artista, curador, professor, mestre em artes visuais pela da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Doutor em comunicação e semiótica pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. No final da década de 1980, inicia suas pesquisas na linguagem da performance ainda enquanto cursava educação artística pela

Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Na década seguinte, durante o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado e permanência em Salvador, aprofundar suas reflexões sobre identidade baiana, realizando seus primeiros trabalhos com dendê, carne de charque e açúcar, materiais simbólicos que virão a se tornar recorrentes em suas obras até os dias atuais, devido ao interesse em suas práticas artísticas nas ligações históricas, políticas, sociais e culturais entre África e Brasil. Sua produção transita entre linguagens como a fotografia, instalação, performance e audiovisual. Tem participado de festivais e mostras em âmbito nacional e internacional como a 57ª edição da Bienal de Veneza (2017); a Afro-Brazilian Contemporary Art, Europalia, Brasil, Bruxelas (2012); Trienal de Luanda (2010), entre outras.

Os Sacudimentos (2018) é uma videoinstalação composta por dois vídeos denominados O Sacudimento da Casa da Torre (8'32') (Figura 1) e O Sacudimento da *Maison des Esclaves em Gorée* (8'32') (Figura 2). Ambos projetados simultaneamente em paredes opostas e espelhados entre si, em uma sala escura, com paredes pintadas de preto, cuja única iluminação provinha das próprias projeções. Como narrativa do vídeo, o que se vê, inicialmente e em cada uma delas, é um close em uma grande árvore. Em cada uma das projeções, a espécie de árvore é diferente. Em seguida, em cada uma das projeções, surgem três homens, todos vestidos de branco, posicionados simetricamente diante de um edifício. Em postura hierática, seguram em cada uma das mãos, maços de folhas e ervas. Na sequência vemos os mesmos homens, empunhando os maços de folhas, entrando e passando-os por todas as paredes dos edifícios. Durante todo o processo podemos escutar o barulho do mar, mesclado com os ruídos do esfregar das folhas nas paredes. Ao final, as folhas são descartadas ao mar no vídeo da *Maison des Esclaves*, e na vegetação local no entorno da Casa da Torre.



Fig 1. Frame de O Sacudimento da Casa da Torre

Fonte: <http://www.premiopia.com/pag/ayrson-heraclito/>

A ação que o vemos realizar em ambos os vídeos – o passar maço de folhas nas paredes – é um ritual conhecido pelos participantes das religiões de matriz africana, como o Candomblé, religião a qual Heráclito pertence. O ritual, que também dá nome a obra, é, segundo aquela matriz, voltado para a limpeza e cura de ambientes domésticos. Segundo a religião, com um maço de folhas e ervas possuidoras de propriedades mágicas, é possível afastar e expulsar os eguns dos ambientes, almas desencarnadas, espíritos de mortos que vagam e lastimam a vida terrena, permanecendo entre os vivos e trazendo infortúnios a estes. Acredita-se que a energia contida nas folhas, seja muito quente, contrária a dos eguns, possibilitando varre-los para fora das casas.

Que edifícios seriam aqueles que Heráclito escolheu para varrer as energias ruins e expulsar os fantasmas? São, ambos, dois importantes sítios arquitetônicos históricos, ligados ao sistema colonial português e a escravidão de povos africanos. Cada um dos vídeos mostra um deles.

O primeiro, a Casa da Torre, localizada no município de Mata de São João, Praia do Forte, no litoral norte na Bahia, possivelmente o maior equipamento administrativo do sistema colonial português construído fora da Europa. O edifício hoje em ruínas, pertenceu a Garcia d'Ávila (1528-1609),

ilustre fazendeiro baiano, riquíssimo, nobre pelos quatro costados e pelas conquistas e títulos honoríficos de seus antepassados, o autor de uma série de torturas e castigos contra seus escravos, que o torna merecedor do deplorável título de o maior carrasco de que até então se tem notícia na história do Brasil. Triste sina: o mais rico e o mais cruel de todos os brasileiros escravistas (MOTT, 2010, p. 67).

Na outra projeção, vemos a *Maison des Esclaves*, na Ilha de Gorée, no Senegal, um dos maiores centros de comércio de escravos do continente africano no passado. Nos porões deste edifício, construído por volta de 1780, famílias eram separadas e mantidas em celas de homens, mulheres e crianças, a espera dos navios que os transportaria para a América na condição de escravizados. Operava como limiar espacial e temporal. O limiar final da construção, tratava-se do que hoje é chamada de porta do não retorno. Ao passar por ela, os indivíduos, eram destituídos de sua humanidade, condenados ao exílio e ao trabalho sem fim que os levaria à morte.

Espelhadas na instalação, frente a frente, as projeções organizam o espaço da sala de projeções do MASP num espaço simbólico. O visitante é inserido corporalmente no centro de um microcosmo e do drama da diáspora africana.

Penetrar em uma videoinstalação é sempre um convite ao envolvimento sinestésico. Nela, todos os sentidos são acionados e sua experiência problematiza o olhar que é parte de um sujeito: não se aceita mais a posição clássica diante da obra, monocular, de um único ponto de vista central. O

espectador pode se movimentar livremente, podendo sair e voltar. Não se encontra unido e fixado à uma cadeira, como na experiência do cinema, no qual se vê vinculado a uma narrativa de forma passiva. A ele é dado um espaço para tomar decisões, encarar, desviar, recuar e avançar. Como testemunha, tem a possibilidade de rememorar a partir de lugares da memória. Lançando um olhar para o passado, reatualizando-o no presente.

### Rememorar e re/escrever<sup>2</sup> a história

Segundo Pierre Nora (1993), nunca se falou tanto em memória, exatamente porque ela não existe mais. Essa recorrência pode ser verificada, no discurso de muitos artistas na contemporaneidade, que têm em suas práticas, a necessidade de consagrar lugares à memória, seja pesquisando, buscando e revelando lugares nos quais a memória se encontra cristalizada ou mesmo criando dispositivos para encarná-la. A intenção com a ocupação desses lugares é de re/escrever narrativas sugerindo a revisão crítica de uma história única, universal e eurocêntrica, como é o caso de Ayrson Heráclito nesse trabalho.



Fig 2. Frame de O Sacudimento da Maison des Esclaves em Gorée

Fonte <http://mafro.ceao.ufba.br/pt-br/exposicoes-temporaria/bori-exposicao-de-ayrso-heraclito>

As escolhas de ambos sítios arquitetônicos, Casa da Torre de Garcia d'Ávila, na Bahia e *Maison des Esclaves*, na Ilha de Gorée, para o artista realizar suas ações, são carregadas de vontade de memória. São escolhas conscientes de lugares nos quais se encontram refugiadas memórias silenciadas pela história oficial branca e europeia. Não se pode esquecer como Nora já afirmou: “a memória é sempre suspeita para a história” (NORA, 1993, p.9).

Nem só de locais geográficos se refere o conceito de lugares da memória de Pierre Nora. A memória não se enraíza só no concreto, na rocha ou em algo palpável. O gesto também pode ser reminiscência, investido de aura simbólica e ritual, exatamente como observamos nos vídeos a varredura com folhas do sacudimento. Toda performatividade observada em ambos os vídeos é sacralizada e fenômeno sempre atual. Gestualidade diretamente relacionada a um grupo de pertencimento, que compartilha causas comuns e concepções semelhantes do mundo, devido suas crenças religiosas.

A própria instalação torna-se um lugar da memória. Espaço concebido pelo artista que reorganiza espacialmente o ambiente de tal maneira ao instalar as projeções frente a frente, que inserindo o visitante no centro da ação, é como se este participasse de um ritual. Porém a dinâmica da experiência com a obra é em parte decidida pelo visitante.

## Considerações Finais

Disputas narrativas por novas definições e organizações geopolíticas na arte, refletem grupos que não se identificam com as perspectivas vigentes. Buscam protagonismo e que suas vozes há muito silenciadas, sejam ouvidas.

A passagem da memória à história, como afirma Nora (1993), coloca os grupos para revitalizarem a sua própria história e identidade. O dever da memória faz de cada um historiador de si mesmo.

No Brasil, artistas afrodescendentes entre outros, atualmente, propõem mudança nessas perspectivas hegemônicas branco-europeias que ainda impregnam todas as esferas do tecido social, inclusive a produção e reprodução de subjetividades. A colonialidade ainda sobrevive, perpassando o colonialismo histórico.

A crise do modelo da história única, linear e universal decorre da erosão dos valores formativos do modernismo junto a aceleração dos processos históricos, resultante da mundialização nos dias atuais. O fim de uma tradição historiográfica baseado num modelo eurocêntrico gera a necessidade e urgência de outras e novas narrativas para além daquelas já estabilizadas.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

- 1 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993
- 2 ARANTES, Priscila. Re/escrituras da Arte Contemporânea - História, Arquivo e Mídia. Sulinas. Porto Alegre. 2015

## Referências

- ANDRADE, Renan; ARANTES, Priscila. Associar, dissimular e zelar: Estratégias de (re)existência na formação da objetuária sacra afro-brasileira. In: **DATJournal**, v. 4, n. 2, p. 77-83. ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29147/dat.v4i2.132>. Acesso em: 16/02/2020.
- ARANTES, Priscila. **Re/escrituras da Arte Contemporânea - História, Arquivo e Mídia**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.
- FORTES, Hugo. Dos objetos às coisas na poética da performance. In: **DATJournal**, v. 3, n. 1, p. 131-146. Jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29147/dat.v3i1.77>. Acesso em: 16/02/2020.
- HERÁCLITO, Ayrson. Ayrson Heráclito > **The Shakings: The meeting of the Atlantic Margins / O Sacudimento: a reunião das Margens Atlânticas**. Disponível em: [https://inresidence.videobrasil.org.br/2015/08/24/os-sacudimentos-a-reuniao-das-margens-atlanticas-projeto-finalizado-durante-o-premio-de-residencia-sesc\\_videobrasil-na-raw-material-company-dacar-senegal/](https://inresidence.videobrasil.org.br/2015/08/24/os-sacudimentos-a-reuniao-das-margens-atlanticas-projeto-finalizado-durante-o-premio-de-residencia-sesc_videobrasil-na-raw-material-company-dacar-senegal/). Acesso em: 04/10/2019.
- MOTT, Luiz. **Bahia Inquisição & Sociedade**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. Tradução de Yara Aun Khouri. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 16/02/2020.

Recebido: 04 de março de 2020.

Aprovado: 05 de maio de 2020.

# Design e resistência: bordados nos bastidores do Coletivo Linhas de Sampa



Fernanda do Nascimento Cintra é pesquisadora na área de design de moda com foco em bordados. Mestranda em Design no PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi (UAM) e bolsista CAPES-PROSUP modalidade Taxa<sup>1</sup>.  
<fernandancintra@gmail.com>  
ORCID: 0000-0003-3018-4413

**Resumo** Este artigo investiga aproximações entre fenômenos socioculturais que articulam design e resistência política, a partir do conceito de “ponto subversivo”, de Rosziska Parker (2010). Nosso enfoque se dá nas ações realizadas pelo Coletivo paulistano Linhas de Sampa, em relação a alguns aspectos do contexto político do Brasil, nos últimos sete anos. A partir de uma abordagem sobre momentos pontuais da história do bordado e diferentes expressões de resistência, o trabalho do Coletivo é apresentado como exemplo da produção de diálogos entre design e política.

**Palavras chave** Design, resistência, bordados, Linhas de Sampa

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

### Design and resistance: embroidery on the frames of Linhas de Sampa Collective

**Abstract** *This article investigates approximations between socio-cultural phenomena that articulate design and political resistance, based on the concept of “subversive stitch”, by Rosziska Parker (2010). Our focus is on the actions carried out by the São Paulo Collective Linhas de Sampa, in relation to some aspects of the political context of Brazil, in the last seven years. From an approach to specific moments in the history of embroidery and different expressions of resistance, the work of the Collective is presented as an example of the production of dialogues between design and politics.*

**Keywords** *Design, resistance, embroidery, Linhas de Sampa*

**Cristiane Mesquita** é psicanalista e terapeuta no Instituto Sedes Sapientiae (SP). Mestre e Doutora em Psicologia pelo Núcleo de Estudos da Subjetividade (PU-C-SP). Pós-Doutorado no Departamento de Artes da Goldsmiths University of London (UK). Professora do PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi.  
<cfmesquita@anhemi.br >  
ORCID: 0000-0001-6860-0676

### Diseño y resistencia: bordado en los bastidores del Colectivo Linhas de Sampa

**Resumen** *Este artículo investiga aproximaciones entre fenómenos socioculturales que articulan diseño y resistencia política, basados en el concepto de “punto subversivo”, por Rosziska Parker (2010). Nos centramos en las acciones llevadas a cabo por el Colectivo de São Paulo Linhas de Sampa, en relación con algunos aspectos del contexto político de Brasil, en los últimos siete años. Desde una aproximación a momentos específicos en la historia del bordado y diferentes expresiones de resistencia, el trabajo del Colectivo se presenta como un ejemplo de la producción de diálogos entre diseño y política.*

**Palabras clave** *Diseño, resistencia, bordado, Linhas de Sampa*

## Introdução

Manifestações no campo do design como roupas e artefatos, assim como técnicas manuais como desenhos e bordados, quando situadas em desalinho com os poderes vigentes podem resistir politicamente de diferentes maneiras: por exemplo, ao questionar os sistemas autoritários; ao combater a repressão da liberdade de expressão; ao conectar-se com o combate às formas opressoras de regulação da vida, entre outras práticas, ao longo da história e em diferentes lugares. O design nesses casos, aparece empregado em sentido amplo e expandido. Por vezes, ao design é atribuído o adjetivo “politizado”, pois, embora este campo conceitual teórico e prático seja sempre político em perspectivas éticas e estéticas, em determinadas situações, ações e produções, tornam-se explícitas as pautas relativas aos sistemas governamentais e ao Estado.

Este artigo integra uma pesquisa de Mestrado<sup>1</sup> em desenvolvimento. O recorte aqui focado busca investigar aproximações entre fenômenos socioculturais que articulam design e resistência política, a partir do conceito de “ponto subversivo” de Rosziska Parker (2010) com um olhar para as práticas de bordados realizadas pelo Coletivo paulistano *Linhas de Sampa*, em relação a alguns aspectos do contexto político do Brasil dos últimos sete anos.

Ao longo das últimas três décadas, o mundo vem enfrentando crises globais. Alguns países mais que outros, vem reproduzindo aspectos dessas crises. No ano de 2008, ocorreu o colapso do sistema financeiro norte-americano<sup>2</sup> que desencadeou o movimento social *Occupy Wall Street* em 2011: um largo protesto contra a desigualdade social e econômica e o setor financeiro. Desde então, é possível observar que as milhares de pessoas que foram às ruas se manifestar naquela ocasião, iniciaram um movimento expressivo de encontros, ocupações e diversas formas de contestação que vem perdurando até os dias de hoje e nos mais diferentes lugares do mundo. São vários os exemplos que podem ser encontrados como reação ao crescimento do conservadorismo e do autoritarismo<sup>3</sup>, tais como os levantes sociais que despontaram com a Primavera Árabe, naquele mesmo ano.

Os eventos em torno da crise econômica norte-americana e da Primavera Árabe podem ser considerados como um dos principais impulsionadores de protestos em todo o mundo, que chegaram inclusive na China, no ano de 2011 e em Hong Kong, em 2014<sup>4</sup>. As formas de luta que emergiram destes movimentos tinham muito em comum, tal como sintetiza Pinheiro-Machado: “foi forjada na rua uma nova geração, que busca, na atuação microscópica e na ação direta, o afeto radical, a criatividade política e a horizontalidade” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 18).

No Brasil, um ciclo de reivindicações começa a ocorrer em 2013, a partir de pautas difusas, numa manifestação que reúne reivindicações ligadas, por exemplo, ao aumento das tarifas de transporte, à corrupção e aos custos do governo com a realização da Copa do Mundo no País. Estas manifestações seguem num crescente e, desde então, é possível notar que os levantes de 2013 deixaram marcas: crescimento do número de coletivos descentralizados e uma relevante ampliação de ativismos ligados aos movimentos feministas, LGBTQI+s e antirracistas, especialmente visíveis nas novas gerações. Nas ruas e avenidas das principais cidades do País, é possível perceber novas formas de organização, de luta, de afeto e de solidariedade social.

Deste mesmo fluxo, surgem inúmeros movimentos culturais que problematizam, questionam e expressam aspectos da situação social e política no País<sup>5</sup>. Entre eles está o Coletivo urbano chamado *Linhas do Horizonte*, nascido na cidade de Belo Horizonte (MG), um grupo de pessoas que se reúne em espaços públicos para usar linhas e agulhas como forma de resistência, bordando panfletos e faixas com desenhos e frases alinhados com pautas políticas, sociais e culturais, relativas ao contexto atual. De acordo com o manifesto do Coletivo, relatado em sua página do *Facebook*:

O *Linhas do Horizonte* é um grupo de resistência, que através do bordado e de outras formas de manifestação artística borda contra toda forma de violência aos direitos humanos, políticos e ambientais: homofobia, racismo, intolerância religiosa, censura, feminicídios e genocídios, etc (LINHAS DO HORIZONTE, 2017).



Fig 1. Tsunami pela Educação, agosto de 2019, São Paulo

Fonte: Imagem acervo Fernanda Cintra, 2019

A partir das ações deste grupo, surgiram outros e, entre eles, encontra-se o *Coletivo Linhas de Sampa*, que é formado por pessoas que bordam em tecidos palavras e desenhos, nas ruas da cidade de São Paulo (SP), defendendo bandeiras que fazem denúncias, questionam e problematizam determinadas causas sociais, opõem-se aos preconceitos e colocam-se a favor dos direitos humanos e políticos das minorias. Seus trabalhos são também conhecidos como “panfletos bordados” (LINHAS DE SAMPA, 2018). Este artigo pretende observar as ações do Coletivo e os modos de distribuição de seus panfletos (figura 1). Depois de delinear o contexto das manifestações brasileiras nos últimos anos (SOUZA, 2016; PINHEIRO-MACHADO, 2019) e de percorrer brevemente uma história do bordado (PARKER, 2010; BRATICH E BUSH, 2011; BORGES, 2019; BARBOSA RAMOS e PRADO, 2019), alinhado às manifestações de resistência, enfocaremos o *Linhas de Sampa* para refletir sobre suas ações, no sentido de realçar articulações entre design e política.

## Nos bastidores da política brasileira: alguns momentos pontuais

Os levantes populares do movimento *Occupy Wall Street*, da Primavera Árabe e tantos outros, ocorreram quase que simultaneamente ao redor do mundo. Imagens dos protestos circulavam de maneira ampla, em decorrência do poder de difusão da *internet* e das plataformas de mídias sociais. Com isso, inaugurou-se uma nova era, quando os objetivos de trabalhar por uma causa e exercer militância se ressignificaram, tendo como ferramenta principal os recursos de conectividade da rede mundial de computadores. É o chamado ativismo *on-line*. Felice et. al. colaboram:

Todas essas experiências, diversas em seus contextos culturais e políticos originaram-se *on-line*, em blogs, sites ou redes temáticas que, de forma autônoma disseminaram suas reivindicações, seus protestos, alcançando em breve tempo proporções que, em muitos casos superaram as fronteiras nacionais (FELICE et. al, 2017, p. 57).

A onda de protestos mundiais reverberou no Brasil, com a ocorrência de grandes manifestações, no ano de 2013. Esta conjuntura vinha formando-se há alguns anos. O período militar havia terminado no ano de 1985 e, via de regra, havia ocorrido o retorno à liberdade de expressão e aos modelos democráticos de eleição de governantes. Apesar desta retomada, nos anos seguintes ao término do regime autoritário, é possível entender que o País continuou sendo liderado por partidos que visavam lucros apenas para a elite, não incentivavam a inclusão social e efetuavam inúmeras privatizações, contexto que abriu espaço para o surgimento de partidos políticos emergentes, em especial aqueles faziam trabalho de base e cresciam em periferias ou em meio à classe trabalhadora (SOUZA, 2016).

No Brasil, “as maiores marchas da história”, contaram com cerca de 13 milhões de pessoas de pessoas, que ocuparam as ruas em 130 cidades (MELO e VAZ, 2018) e são consideradas como um desdobramento das lutas da virada do século XX, ocorridas no mundo todo. Num primeiro momento, os movimentos se configuraram de forma “apartidária”. Suas pautas reivindicavam melhorias nos sistemas de transporte público e em outros serviços oferecidos pelo governo, como saúde e educação. Além disso, se posicionavam contra os abusos corporativos em função da Copa do Mundo que ocorreria no ano seguinte.

Com as estratégias de comunicação ampliadas da *internet* e das redes sociais e sob o lema *Não são só 20 centavos* – valor do aumento das tarifas de transporte – as “Jornadas de Junho”, como ficaram conhecidos estes levantes, levaram milhões de pessoas as ruas de centenas de cidades brasileiras de diferentes estados (MELO e VAZ, 2018). Na chamada “grande mídia” o fenômeno do “apartidarismo”, foi, por muitas vezes, distorcido e disseminado como um evento que pregava o “antipartidarismo” – o que poderia ser facilmente entendido como crítica ao governo vigente. Destas

manifestações, é possível entender que as pautas iniciais difusas foram esvaziadas e a maioria das reivindicações logo foram apropriadas pelas elites, para criticar as políticas do governo em exercício (PINHEIRO-MACHADO, 2019). Entretanto, apesar das distorções compreende-se que os atos reverberaram amplamente, no sentido de abrir um campo fértil de ação para várias formas de ativismo e de militância, em prol das mais diversas causas. Desde então, as Jornadas de Junho estimularam mais e mais pessoas a se organizar, ocupar espaços públicos e manifestar-se por meio de diferentes linguagens e aparatos.

No ano de 2014, os principais protestos enfocavam os investimentos na realização da Copa do Mundo. Os eventos ficaram conhecidos como *Não vai ter Copa*. Manifestantes atuavam contra o torneio nas redes sociais e expressavam denúncias nas ruas das principais capitais do País, denunciando a violência do Estado contra as populações mais vulneráveis e os acordos e licitações superfaturados de obras que não teriam função quando o evento terminasse. Alegavam especialmente que os campos da saúde e educação estavam em crise, necessitando de investimentos (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

Em 2015, novos atos emergiram, desta vez, relacionados com lutas feministas, motivadas por uma sucessão de fatos. O Coletivo feminista *Think Olga*<sup>7</sup> lançou uma campanha chamada *#PrimeiroAssédio*, que convidava mulheres a relatar seus casos de assédio por meio da rede social *Twitter*. Esta ação teve enorme impacto, rendendo mais de 82.000 mensagens. Outros fatores, como um projeto de lei que dificultava a realização de aborto para vítimas de estupro, fizeram com que diversos coletivos feministas se articulassem para organizar protestos levando centenas de mulheres às ruas das principais capitais (ROSSI, 2015).

Naquele mesmo ano, ocorre o rompimento de uma barragem de detritos provenientes da mineração realizada pela empresa Samarco. O fato envolveu o despejo de 39 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro que poluíram a bacia do Rio Doce e ocasionou 19 mortes, na cidade de Mariana (MG). Este acontecimento criou um circuito de manifestações em diferentes regiões do Brasil, majoritariamente denominadas como *Não foi acidente* (BOECKEL, 2015).

No ano de 2016, brasileiros foram às ruas pedir o fim da corrupção. Nesta ocasião, as demandas eram polarizadas, pois se conectavam a posicionamentos contra e a favor ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Roussef (1947 -), em curso naquele momento. Intituladas de *#não-vaitergolpe* e *#ForaDilma*, ocorreram simultaneamente em mais de 300 cidades do País<sup>8</sup> e culminaram na cassação do mandato presidencial, no mês de agosto daquele ano (PINHEIRO-MACHADO E SCALCO, p. 7). Na sequência, as medidas adotadas pelo presidente empossado Michel Temer (1940 -) seguiram produzindo desemprego e quedas econômicas (FERNANDES JR, 2019), fatores que levaram a novas reivindicações em todas as regiões do Brasil com o lema *#ForaTemer* (RUFFATO, 2016). Tais protestos atravessaram o ano de 2016 e continuaram ocorrendo no ano de 2017, com foco contra as reformas trabalhistas propostas pelo governo, entre elas aquelas que incluíam a retirada de direitos dos trabalhadores.

No ano de 2018, o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco (1979-2018) em 14 de março resultou em inúmeros levantes nacionais e internacionais, que reverberavam a pergunta *Quem matou Marielle Franco?*. A socióloga lutava pelos direitos humanos e contra a violência nas favelas do Rio de Janeiro (ABRANTES, 2018), de modo que o ocorrido desencadeou o fortalecimento de vários grupos e reivindicações contra a violência policial nas periferias das grandes cidades (Portal G1, 2018). Neste mesmo ano, consolida-se a prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva<sup>9</sup>, fruto de um processo que caminhava desde as investigações ligadas à Petrobras, empreendidas pela chamada Operação Lava Jato, da Polícia Federal (EL PAÍS, 2018). Inúmeras manifestações contra a prisão levaram às ruas e às redes a frase *#LulaLivre* (BALLOUSSIER, 2018).

Um outro grande movimento de 2018 foi intitulado *#Elenão*, ato convocado por mulheres e com reverberação internacional, contra a candidatura do ex-deputado Jair Bolsonaro<sup>10</sup> à presidência da República. As manifestações ocorreram em diversas regiões, envolvendo mais de 100 cidades e 50 países, no dia 29 de setembro (CARNEIRO ET AL, 2018).

Em 2019, diversos eventos nas ruas seguiram com múltiplas pautas: ambientais, raciais, em favor da educação, contra as políticas e ações do governo vigente, em diferentes áreas. É possível elencar atos relativos a questões ambientais, entre eles, o novo rompimento de barragem de detritos, decorrente da mineração praticada pela empresa Vale do Rio Doce em Brumadinho (MG), desta vez com 270 mortos e destruição avassaladora da região (FELLET e SOUZA, 2019) e os incêndios ocorridos na região amazônica, que desencadearam mais de 2 mil quilômetros quadrados de áreas desmatadas (BARBOSA, 2019). Protestos em favor dos povos indígenas foram realizados em várias cidades no Brasil e do mundo (WATSON, 2019), estendendo-se ao longo de todo o ano, com os assassinatos dos caciques Emyra Wajãpi, no Amapá em Julho (ANDRADE, 2019); e Paulo Guajajara no Maranhão, em Novembro (PORTAL G1, 2019).

Outros atos ocorridos durante o ano de 2019 são disparados por ações contra o racismo. Entre eles destaca-se os *21 Dias de Ativismo Contra o Racismo!*, ato criado pela Organização das Nações Unidas (PORTAL MÍDIA NINJA, 2019). As reivindicações em favor da educação e contra cortes de verbas, denominadas *Tsunami pela Educação*, também foram expressivas e ocorreram em mais de 85 cidades (PORTAL G1, 2019). Os protestos também continuaram contra as intervenções policiais violentas. Em uma destas, no mês de Abril no bairro Guadalupe (RJ), foram disparados mais de 80 tiros sobre o carro de uma família, matando o cantor Evaldo dos Santos Rosa, de 51 anos e o catador Luciano Macedo, de 27 anos; a outra teve como resultado o assassinato da menina Ágatha Félix, de 8 anos, no Complexo de favelas do Alemão (RJ), em Setembro (PORTAL G1, 2019).

É importante ressaltar que, muitas vezes, tais manifestações reclamam simultaneamente por pautas diversas. Os fatores anteriormente descritos desencadearam o surgimento de movimentos sociais e culturais que questionam a situação atual no País. Entre eles, encontram-se os panfletos

bordados pelo *Coletivo Linhas de Sampa*, que no cenário dos últimos dois anos, articulam design, bordado e política. Para introduzir as práticas e técnicas utilizadas pelo grupo, é necessário compreender certas particularidades do campo do bordado, assunto que será tratado no próximo tópico.

## Bordado e resistência: o ponto subversivo

Este tópico apresenta um breve percurso pela história do bordado, a partir do entendimento dessa prática tão antiga e popular. Para tanto, a obra da historiadora britânica Rozsiska Parker, *The Subversive Stitch* (2010) (O Ponto Subversivo, tradução nossa), é importante fonte historiográfica sobre o tema, pois considera o bordado como uma “prática subversiva”, entre outras funções. Segundo Parker (2010), o bordado é conhecido como uma prática para ornamentar tecidos, fazendo uso da agulha, podendo ser feito com linhas ou contas variadas, criando desenhos, texturas, e adornos que permitem infinitas possibilidades de composição. Ganderton (2015) colabora, lembrando que:

Bordado pode ser definido a princípio, como a ornamentação em tecidos com pontos decorativos. É uma prática antiga, que engloba uma riqueza histórica e geográfica, pois os mesmos pontos são encontrados em trabalhos de várias partes do mundo<sup>11</sup> (GANDERTON, 2015, p. 6, tradução nossa).



In new künstlich Model-  
büch/ daer yn mehr dan Sechshundert  
figuren/monster ader stalen besondern/  
wie man in der rechter art: Perlenstich/  
Kera/Lauffter werck / Spanische stiche/  
mit der nadel/voet vnder Kamen/vond  
vnder laden/böden wischen sal/wilche  
stalen al so samen verbeßere sint/vol künstlicher gemacht/  
dan die ersten mit vil mehr neuwe stalen hier by gefast zc.  
Seer nugsich alle/wapensticker/ frauwen/sonstere/vnd mee/  
ger/daer vñ solch Kunst leichtlich so leeren

Dng Nouiau liure auez plusieurs sciences et patrons qui  
nont point estez encos imprimés.

Gedruckt in Cöllen vñ dem Doemhoff  
durch Peter Quentil.

Imjar M. D. XLI.



Fig 2. Homens bordando no séc. XIV e Mulheres bordando pós-renascimento, 1527 | Fonte: Parker (2010, p. 48 p. 62)

O bordado é uma prática composta por diferentes materiais, ferramentas e técnicas. Dentre os materiais, a principal matéria-prima são tecidos, base para receber o trabalho; e linhas, que dão forma, cor e vida aos bordados. As ferramentas utilizadas são diversas, entre elas estão tesouras, agulhas, alfinetes, marcadores de tecido, desmanchadores de pontos, dedos e bastidores. As técnicas utilizadas podem ser as mais variadas, e são elas que formam os inúmeros tipos de pontos e desenhos (IBID, 2015).

Inexiste registro preciso da data de execução do primeiro bordado: “As fontes são dispersas e escassas, assim como os relatos não passam de pontos fragmentados [...] muito do que ocorreu continua esperando revelação” (MALERONKA, 2007, p. 15). Para Parker (2010), o período do Renascimento<sup>12</sup> foi delimitador, no sentido de separar os afazeres por gênero. A figura 2 mostra uma ilustração italiana do século XIV, que representa homens trabalhando como bordadeiros. Ao lado, apresenta mulheres na função de bordadeiras. A partir de então, o bordado passa a ser considerado uma atividade exclusivamente destinada às mulheres e ligada às boas maneiras, tal como costurar e cozinhar, práticas ensinadas nas esferas domésticas, de mãe para filha.

O século XX também evidencia a prática do bordado como exclusividade feminina, fato que pode ser percebido a partir de escolas que incluíam a prática no treinamento de fazeres manuais, dedicados às mulheres: “[...] enquanto os garotos ganhavam livros, as garotas recebiam agulhas e linhas” (PARKER, 2010, p. 193). Após a Segunda Guerra Mundial, as práticas domésticas são novamente incorporadas às revistas femininas, por meio de encartes de modelos para bordar, com a proposta de resgatar conceitos como paz, prosperidade, e abundância, por meio desta atividade que ficara em suspenso durante os anos de batalha (IBID, p. 202).

Neste artigo, é importante destacar alguns exemplos nos quais o bordado e resistência política encontram-se de maneiras expressivas. Entre eles, são dignos de nota os *banners* bordados do Movimento Sufragista; os bordados pela liberação feminina, a partir da década de 1960; e as práticas de bordado empregadas pela designer de moda Zuzu Angel, no contexto da ditadura civil-militar brasileira. Para melhor compreender e estabelecer estas relações, conectadas ao contexto da produção de bordados, nos utilizaremos do conceito de “ponto subversivo”, proposto por Parker (2010):

[...] o bordado, é sem dúvida uma prática cultural que envolve iconografia, estilo e função social [...] bordadores transformam materiais para produzir sentido – e toda uma gama de significados – são invariavelmente notados [...] (PARKER, 2010, p. 6, tradução nossa<sup>13</sup>).

Tendo início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e durante todo o século XIX, a Revolução Industrial consolida o surgimento da indústria como modo majoritário de produção e pela formação do Capitalismo (MORAES, 2017). Ao final do século XIX, em decorrência da industrialização, a inserção das mulheres na vida social e no trabalho se amplia. Atuando nessas instâncias, nas quais até então elas haviam sido silenciadas, emergem manifestações de descontentamento com relação às injustiças de gênero, tais como o direito de receber educação universitária, de exercer a medicina, de ter propriedades em seu nome, entre tantos outros. Algumas dessas manifestações são realizadas por meio de *banners* bordados (PARKER, 2010).

Para que a proposta triunfasse, primeiramente as mulheres reivindicavam pelo direito civil e político ao voto (LLOYD, 1968). O movimento insurgente das “sufragistas” – como eram chamadas – defendia a extensão do direito de voto sem distinção de gênero, etnia, origem ou classe social (PINTO, 2010). As primeiras manifestações surgiram no final do século XIX, na Inglaterra, espalhando-se por alguns outros países industrializados e perdurando até o início do século XX. Inspiradas nos protestos sindicais com greves e paralisações, onde eram usados *banners* impressos e bandeiras sindicais, as feministas produziam materiais expressivos, diferenciando-se graças a habilidade das mulheres com atividades manuais, eclesíásticas, costuras e, principalmente, bordados (IBID, p. 198).



Fig 3. Banner Sufragista, 1907

Fonte: Acervo Museu de Londres

Estas mulheres usavam o bordado para provocar questionamentos sobre o papel feminino na sociedade (PARKER, 2010). O *banner* sufragista da figura 3 é um bordado do ano de 1907, nas cores oficiais do movimento – roxo e verde – e exibe a frase “atos e não palavras” (tradução nossa), com apliques de veludo e delicadas flores de íris, contrastando com a pintura do martelo e da ferradura, que são ferramentas normalmente ligadas à masculinidade. Este conjunto pode ser entendido como uma reivindicação de igualdade entre homens e mulheres.

Outro exemplo no qual é possível notar a relação entre a produção de bordados e contexto sócio-político é o movimento feminista ocorrido na década de 1970, também conhecido como “Segunda Onda Feminista”. O período entre as duas guerras ficou marcado pela decadência dos movimentos feministas, que naquele período, graças à algumas conquistas, fez com que uma maioria de mulheres abandonasse qualquer tipo de militância. Nos Estados Unidos, por exemplo, depois de terem sido inseridas no espaço público e profissional, grande parte das mulheres foram demitidas, deixando seus postos de trabalho aos homens que voltavam da guerra, enquanto eram incentivadas a uma vida prioritariamente doméstica (GARCIA, 2018). As mulheres da Segunda Onda Feminista bordam de maneira subversiva, criticando os valores predominantes na sociedade pós-guerra. Seus bordados incentivam as mulheres a desenvolver seu poder pessoal, bem como uma voz de resistência. Alguns bordados desse período fazem uso de elementos do século XVIII, como apresenta o exemplo na figura 4, que combina a submissão feminina das mulheres Vitorianas<sup>14</sup>, com símbolos feministas e mensagens encorajadoras<sup>15</sup>.



Fig 4. Bordado da Segunda Onda

Feminista, 1970

Fonte: Parker (2010, p. 205)

No Brasil, um exemplo da técnica de bordados com caráter insurgente foi realizado pela designer de moda mineira Zuleika de Souza Netto (1921-1976), conhecida como Zuzu Angel, no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Os acontecimentos da política influenciaram diretamente suas atividades como designer de moda, manifestando sua busca por respostas ao desaparecimento de seu filho Stuart Angel (1946-1971) no ano de 1971. O trabalho produzido por Angel é elaborado a partir de técnicas concentradas em bordados manuais de ponto cheio em estilo *naif*<sup>16</sup>, com formas ingênuas que não seguem padrões e que possuem traços coloridos que imitam cadernos infantis, como pode ser visto na figura 5, com texturas, cores e relevos. Fazem alusão à prisão, à tortura e ao silenciamento, sofridos por Stuart<sup>17</sup>.

Para Borges (2019), as técnicas manuais como os bordados, entre outras práticas, podem ser consideradas capazes de produzir narrativas sobre a cultura popular. Por vezes, são consideradas menos valorosas, quando comparadas equivocadamente com a “alta cultura”. Em suas próprias palavras: “As narrativas construídas sobre a chamada cultura popular são, muitas vezes, assimiladas em campos de oposição em relação a uma pretensa cultura erudita” (BORGES, 2019, p. 7). Tais práticas populares engendram saberes ancestrais, partindo de comunidades indígenas do Brasil e são potencializadas por outras culturas, quando realizadas por africanos e outros imigrantes, que forçosamente ou não, seguiram aportando no País:

Os registros históricos da presença e resistência desses povos permanecem no fazer intelectual e manual da cultura do nosso País [...] as linhas e as tramas são símbolos que costumam e afirmam sociabilidades, reforçando os sentimentos de pertença e de identidade cultural, possibilitando a transmissão de técnicas em momentos de partilha de valores e afetos [...] remetendo à ancestralidade e à permanência das tradições, somadas às transformações próprias do tempo e das gerações (BORGES, 2019, p. 7).



Fig 5. Detalhes dos bordados do vestido túnica

Fonte: Acervo documental do Instituto Zuzu Angel, 1971

As práticas manuais podem ser agentes de mudanças e de resistência, tanto econômicas como sociais ou culturais, pois, em muitos momentos, materializam produtos que geram fontes de renda para comunidades ou indivíduos (BORGES, 2019). Além disso, muitas vezes são responsáveis por fomentar o convívio social. O grupo paulista de bordadeiras *Artesãs da Linha Nove*<sup>18</sup> descreve a importância destas relações e relatam ter encontrado no bordado uma prática de resistência, fortalecimento e de possibilidade de vivenciar situações de solidariedade. No âmbito da cultura é possível observar ainda que “as mulheres se apropriam de suas próprias identidades e as traduzem criativamente, contando suas histórias” (IBID, p. 10).

Aos fatores de mudança elencados por Borges, as proposições de Barbosa Ramos e Prado (2019) acrescentam também aspectos políticos, defendendo que as práticas podem, em certas situações, subverter a função ornamental dos bordados. Algumas vezes aparecem, inclusive, como forma de ativismo:

[...] a partir da reterritorialização dos atos anônimos e domésticos dos trabalhos de agulha que se estendem sobre o espaço público, em que grupos constroem discursos e possíveis diálogos com o público, de forma lúdica e palpável, por meio do craftivismo, forma de ativismo [...] são levantadas uma série de questões que incluem o envolvimento dos sujeitos na ação (BARBOSA RAMOS e PRADO, 2019, PP. 69-74).

Em diálogo, nesta abordagem é pertinente lembrar as proposições do designer e educador austro americano Victor Papanek (1923-1998) em seu livro *Design para o mundo real* (1971), que argumentava a necessidade da ação social dos designers, não visando apenas motivações econômicas, mas explicitando sua ampla relevância: “o designer deve estar consciente de sua responsabilidade social e moral, pois o design é a ferramenta mais poderosa já dada ao homem para modelar seus produtos, seus ambientes e, por extensão, ele próprio” (PAPANEK, 1971, p. 40, tradução nossa<sup>19</sup>).

Nesse contexto, vale lembrar que o bordado é uma técnica originalmente conectada com práticas artesanais, entretanto bastante utilizada no campo do design, sobre uma diversidade de produtos. A própria técnica, bem como alguns destes artefatos podem ser entendidos como produtos que se localizam entre o artesanato e design. A partir desta compilação de exemplos relativos ao bordado, nossa abordagem seguirá com enfoque nas ações do Coletivo paulistano *Linhas de Sampa*.

### **Ações do Coletivo *Linhas de Sampa*: bordando a resistência**

Como mencionado no tópico anterior, muitos grupos praticam atividades manuais como forma de resistência e cidadania e realizam suas atividades de maneira singular e insurgente, entre eles o *Linhas de Sampa*. O Coletivo se mantém ativo nas redes sociais por meio de páginas nas plataformas *Facebook* e *Instagram*. Neste artigo, foram usadas estas fontes, somadas a entrevistas com participantes do grupo, bem como acompanhamento de ações de campo, o que resulta numa compilação de dados relevantes<sup>20</sup>.

O *Linhas de Sampa* iniciou suas atividades graças ao incentivo do grupo *Linhas do Horizonte*, em razão de um encontro que ocorreu durante o Fórum Social Mundial<sup>21</sup> do ano de 2018, em Salvador (BA) entre a coordenadora do Coletivo mineiro – a arquiteta e ativista Leda Leonel – com a socióloga e ativista paulistana Lenira Machado. Este convite propunha expandir o projeto para a cidade de São Paulo, com a participação inicial de sete pessoas.

Atualmente, o grupo conta com um total de 77 participantes, número que costuma oscilar, dependendo da participação ativa nas diferentes ações. São pessoas de classe média, com variadas ocupações: jornalistas, professores, servidores públicos, profissionais da área da saúde e também aposentados. Neste artigo, vale ressaltar que o Coletivo será mencionado de maneira grupal, exceto pelo nome de Lenira, que iniciou o projeto. Em outras palavras, não serão informados os nomes dos integrantes, respeitando a proposta que preconiza horizontalidade nas práticas, tal como apontam BRATICH e BRUSH (2011):

Numa dimensão mais cotidiana, desenvolvem valores e práticas como orientação, construção de comunidade [...] promovem discussão, compartilhamento de habilidades e relacionamentos entre pessoas com diferentes origens [...], especialmente como uma prática politizada de desenvoltura, conhecimento local e formas organizacionais não hierárquicas (BRATICH e BRUSH, 2011, p. 16, tradução nossa<sup>22</sup>).

Na página de *Facebook*, é possível encontrar o manifesto do Coletivo, do qual destaca-se o trecho a seguir: “*Linhas de Sampa* é um grupo autônomo de esquerda, suprapartidário, cujas iniciativas independem de partidos, de outros coletivos, de agremiações, de sindicatos etc.” (LINHAS DE SAMPA, 2018). Realiza seu trabalho por meio de práticas que podem ser entendidas como “criatividade política”. Seus panfletos bordados em tecido, são “bandeiras que se prendem em roupas, sacolas e bolsas e fazem denúncias”, contendo palavras e enunciados que defendem causas ligadas aos direitos humanos, sociais e políticos de grupos minoritários, com o objetivo de preservar a democracia e a justiça e problematizar o estado social e político em que se encontra a sociedade.

Seguindo a lógica dos coletivos (BRATICH E BUSH, 2011), o *Linhas de Sampa* não possui líder, mas sim um colegiado sem hierarquias. O grupo é autofinanciado, não conta com sede própria. Em geral, os integrantes se reúnem mensalmente – normalmente no terceiro domingo de cada mês – na Avenida Paulista, em São Paulo (SP). Nestas reuniões acontecem rodas de bordado, quando também são discutidas as pautas e as agendas das ações. As conversas sobre demandas, eventos e manifestações dos quais pretendem participar, são realizadas de maneira horizontal e democrática, por meio de grupos ativos no serviço de mensagens *WhatsApp*. O Coletivo também organiza oficinas para ensinar técnicas de bordados para comunidades carentes, entre outras intervenções.

Alguns exemplos do trabalho do *Linhas de Sampa* são apresentados a seguir, e mostram panfletos bordados com frases e desenhos (figuras 6 a 12, organizadas pelas autoras, de acordo com as temáticas) em favor das populações que vivem em periferias, contra a violência policial, em prol de lutas femininas, em favor da educação, da democracia, da liberdade. Ou ainda, em oposição aos processos imputados contra o ex-presidente Lula ou em defesa dos povos tradicionais e do meio ambiente.

A singularidade se mostra presente nas práticas realizadas pelo Coletivo *Linhas de Sampa*. É possível perceber que abordam temas coletivos sociais relevantes, porém mitigados por recursos criativos presentes nos desenhos, nas cores, nas texturas e nas palavras. De maneira performática, com varais e rodas de bordado, o grupo dispara ações insurgentes de afeto “radical”. Entendemos o termo “radical”, a partir do conceito amplo da palavra, que se qualifica “por um sensível afastamento do que é usual” (FERREIRA, 1999, p. 937). Graças à internet, o grupo também faz reverberar seu trabalho de maneira abrangente, de forma que podem ser percebidos na definição das atividades do Coletivo, sobretudo: “o desejo de ação, de ganhar voz, e marcar posição” (BARBOSA RAMOS e PRADO, 2019, p. 72).

Fig 6. Bordados contra a violência policial | Fonte: Facebook Coletivo Linhas de Sampa, 2019



Fig 7. Bordados em prol das lutas femininas | Fonte: Facebook Coletivo Linhas de Sampa, 2019 e 2020



Fig 8. Bordados em favor da educação | Fonte: Fotos da autora, 2019



Fig 9. Bordados contra a ditadura civil-militar | Fonte: Fotos da autora e Facebook Coletivo Linhas de Sampa, 2019 e 2020



Fig 10. Bordados contra a prisão do ex-presidente Lula | Fonte: Facebook Coletivo Linhas de Sampa, 2018 e 2019



Fig 11. Bordados em defesa do meio ambiente e dos povos tradicionais | Fonte: Facebook Coletivo Linhas de Sampa, 2019



Fig 12. Bordados contra os acidentes ambientais ocorridos em MG | Fonte: Facebook Coletivo Linhas de Sampa, 2019



Neste caso, as qualidades do bordado se encontram também, no fato de que a atividade exige poucos recursos para ser realizada (tecido, linha e agulha), o que permite que os panfletos sejam produzidos quase que em tempo simultâneo aos acontecimentos. Pode-se relacionar a baixa complexidade operacional da prática com as proposições de Papanek (1971) para projetos de design socialmente responsáveis:

O design, para ser [...] socialmente responsável, deve ser revolucionário e radical (voltando às raízes) no sentido mais verdadeiro. Ele deve se dedicar ao "princípio de menor esforço" [...] em outras palavras, usando o mínimo de recursos para a diversidade máxima [...] ou, fazendo o máximo com o mínimo (PAPANEK, 1971, p. 140, tradução nossa<sup>23</sup>).

## Considerações Finais

Algumas técnicas manuais, artefatos e produtos empregadas do campo no campo do design podem ser entendidas como atos de “resistência”, a partir do conceito do latim *resistentia*, inicialmente compreendido em seu senso comum como “força que se opõe a outra e que não cede a outra; luta em defesa; oposição ou reação à uma forma opressora, força que se opõe ao movimento de um sistema” (FERREIRA, 1999, p. 977).

Por meio da breve revisão histórica conduzida neste artigo, é possível perceber que é recorrente a prática do bordado em universos de lutas predominantemente femininas. Vale comentar a complexidade envolvida nesse tipo de trabalho, que exige boa habilidade física e mental, e paciência para criar os projetos, características consideradas distantes do estereótipo de fragilidade que assombra o universo feminino. O bordado – um gesto emocional, um meio para lidar com sentimentos complexos (PARKER, 2010) – é considerado uma técnica que pode expressar força e integrar atos disruptivos e, até mesmo, subversivos.

É possível verificar conexões entre as práticas de criatividade política realizadas pelo Coletivo *Linhas de Sampa* e o conceito de ponto subversivo (IBID, 2010) que conduz esse artigo, ao identificar nesta produção de bordados, a transformação de materiais para produzir outros sentidos (SERRAL e MESQUITA, 2019), para além dos ornamentais.

Em articulação com as reflexões de Borges (2019), pode-se perceber nas ações do Coletivo *Linhas de Sampa* alguns agentes de mudança e de resistência sociais, ao estabelecer novos vínculos sociais em rodas de bordado, bem como nas outras atividades que o grupo vem praticando. No âmbito cultural, a relevância se dá no enfoque de elementos presentes na cultura nacional, no estímulo das habilidades ligadas a fazeres tradicionais e ainda no fato do grupo lidar com reivindicações do contexto brasileiro. Além disso, os panfletos bordados tornam-se artefatos, situados entre o artesanato e o design, que expressam histórias e símbolos reveladores do que está se passando na subjetividade brasileira, nos últimos anos. Por fim, as proposições de Barbosa Ramos e Prado (2019) contribuem, no sentido de ressaltar que os aspectos políticos dos trabalhos manuais podem ser considerados uma forma potente de ativismo.

1 Design e Resistência: bastidores entre Zuzu Angel e Linhas de Sampa. Iniciada em 2018. Orientadora: Cristiane Mesquita. PPG Design. Universidade Anhembi Morumbi (SP). A pesquisa contextualiza relações entre design e política, por meio dos conceitos de “traje de oposição” e “resistência”. Investiga a técnica do bordado e alguns de seus usos em diferentes momentos do cenário político brasileiro, a saber a ditadura civil-militar (1964-1985) e as manifestações em prol das democracias, enfocando o trabalho da designer de moda brasileira Zuzu Angel (1921-1976), e do Coletivo Linhas de Sampa (2018).

2 A crise imobiliária iniciou com a facilitação no crédito para venda de imóveis, quando as hipotecas eram revendidas para os bancos. A inadimplência das hipotecas fez os valores perderem valor. Bancos faliram, gerando prejuízos ao governo e colapsando o sistema econômico norte-americano (EVANS, 2011).

3 Cerca de 34% dos países do mundo hoje vivem em regimes autoritários. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/mundo/estes-sao-os-regimes-autoritarios-que-ainda-existem-no-mundo/>>. Acesso em 18 de abril de 2020.

4 A Primavera Árabe foi impulsionada nas redes sociais, em uma onda de revolta, que se espalhou por outros países do oriente médio, em protestos contra o autoritarismo; na China, reivindicações do movimento democrático questionavam o modelo do governo Comunista; em Hong Kong, o movimento dos guarda-chuvas clamava contra as interferências do Partido Comunista (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

5 Alguns exemplos de outros movimentos: Movimento Passe Livre, que defende melhorias no transporte coletivo brasileiro, surgido em 2005. Disponível em: <<https://www.mpl.org.br/>>. Acesso em 20 de abril de 2020. Mídia Ninja, grupo ativista de comunicações que busca alternativas à imprensa tradicional e atua fortemente desde as manifestações de 2013. Disponível em: < <https://midianinja.org/>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

6 Emissoras como Rede Globo, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), e outras; jornais como Folha de São Paulo, o Globo, entre outros; revistas semanais como Veja, Época, Isto é, dentre outras.

7 ONG feminista criada em 2013, com o objetivo de empoderar mulheres por meio da informação. Disponível em: < <https://olga-project.herokuapp.com/sobre/>>. Acesso em 21 de abril de 2020.

8 Para mais informações, ver COSTA, Petra. Democracia em vertigem (2018).

9 Luís Inácio Lula da Silva (1945 - ) é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro, e um dos principais fundadores do Partido dos Trabalhadores-PT. Foi o 35º presidente do Brasil, de 2003 a 2011. Ficou preso de abril de 2018 a novembro de 2019. (PINTO, 2017).

10 Jair Messias Bolsonaro (1955 -), membro do Partido Social Liberal e presidente da República desde 2019 (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

11 Do texto original: "Embroidery has been defined simply as the ornamentation of textiles with decorative stitches. It is an ancient craft which encompasses a wealth of history, and the same stitches are used by embroiderers throughout the world".

12 Ocorrido no Ocidente entre os séculos XV e XVI. Característico pela rejeição aos valores da Idade Média (entre os séculos V e XV) e por demonstrar novamente valorização dos valores da Antiguidade Grega e Romana (BURKE, 2008).

13 Do texto original: "Embroidery, is indoubtely, a cultural practice involving iconography, style and a social function [...] that embroiderers do transform materials to produce sense – whole range of meanings – is invariably entirely overlooked".

14 Período do reinado da Rainha Vitória, no Reino Unido, de junho de 1838 a janeiro de 1901, no século XIX. Os homens dominavam, tanto em espaços públicos, como em privado e as mulheres deviam ser submissas e dedicar-se em exclusivo à manutenção do lar e à educação dos filhos (GARCIA, 2018).

15 A dama à esquerda pergunta a mulher que empurra o carrinho: "Como vai a pequena mulher hoje?", usando o símbolo do gênero feminino (♀) para se referir a ela. A outra mulher responde: "Ela está ficando mais forte e raivosa o tempo todo, obrigada". As flores e o sol são adornados pelo símbolo (☉), na base do bordado está a frase: "De pequenos botões, grandes flores crescem" (tradução nossa).

16 Naif é uma estética que não se enquadra nos moldes acadêmicos, em francês, ingênuo, não se enquadra às regras tradicionais de representação (HODGE AND ANSON, 2006).

17 Para mais informações ver: CINTRA, Fernanda do Nascimento; MESQUITA, Cristiane. Traje de oposição e design de moda: roupa de protesto entre as ruas e a passarela de Zuzu Angel. Revista Educação Gráfica, Vol. 23, nº. 03, 2019, Pp. 278-297. Disponível em: <<http://www.educacaografica.inf.br/artigos/traje-de-oposicao-e-design-de-moda-roupa-de-protesto-entre-as-ruas-e-a-passearela-de-zuzu-angel-oppositional-dress-and-fashion-design-protest-clothing-between-streets-and-zuzu-angels-catwa>>; e ANDRADE, Priscila. Zuzu Angel: o poder da moda contra a opressão. Anais do 2º Colóquio de Moda, Salvador, Bahia. 04 a 07 de outubro de 2006. Disponível em: <[http://www.coloquiomoda.com.br/coloquio2017/anais/anais/edicoes/2-Coloquio-de-Moda\\_2006/artigos/94.pdf](http://www.coloquiomoda.com.br/coloquio2017/anais/anais/edicoes/2-Coloquio-de-Moda_2006/artigos/94.pdf)>.

18 As bordadeiras da Linha Nove são moradoras da favela da Linha, favela do Nove, duas das maiores favelas de São Paulo (BORGES, 2019).

19 Do texto original: "[...] the designer must be conscious of his social and moral responsibility. For design is the most powerful tool yet given man with which to shape his products, his environments, and, by extension, himself".

20 Não foram encontradas publicações científicas a respeito do grupo. A entrevista foi concedida por integrantes do Coletivo Linhas de Sampa à autora em 13 de agosto de 2019 e 14 de abril de 2020. As ações acompanhadas foram: Tsunami pela Educação, Avenida Paulista (SP), 13 de agosto de 2019; e movimento Resiste Venezuela, Armazém do Campo (SP), dia 27 de fevereiro de 2020.

21 Encontro anual articulado por movimentos sociais para discutir pautas contra o neoliberalismo e as desigualdades sociais (RELATÓRIO FSM, 2018).

22 Do texto original: "On a more everyday level, craftivists develop values and practices like mentorship, community building [...] promotes discussion, skill-sharing, and relationships among people with different backgrounds [...] especially as a politicized practice of resourcefulness, local knowledge, and nonhierarchical organization forms".

23 Do texto original "Design, if it is to be [...] socially responsive, must be revolutionary and radical (going back to the roots) in the truest sense. It must dedicate itself to nature's 'principle of least effort', in other words, minimum inventory for maximum diversity [...] or, doing the most with the least".

## Referências

- ABRANTES, Talita. **Ao menos 10 cidades terão atos em memória de Marielle Franco**. Exame, São Paulo, 15 de março de 2018. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/brasil/ao-menos-10-estados-terao-atos-em-memoria-de-marielle-franco/>>. Acesso em: 23 de abril de 2020.
- ANDRADE, Bianca. **“Gente estranha tirou a vida do meu pai”**, diz Aikyry Wajãpi. Amazônia Real, Amapá, 10 de setembro de 2019. Disponível em: < <https://amazoniareal.com.br/gente-estranha-tirou-a-vida-do-meu-pai-diz-aikyry-wajapi/>>. Acesso em: 23 de abril de 2020.
- BALLOUSSIER, Anna Virgínia. **Lula Livre domina ato por Luiz Marinho em SP**. Folha de São Paulo. São Paulo, 16 de agosto de 2018. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/lula-livre-domina-ato-por-luiz-marinho-em-sp.shtml>>. Acesso em: 23 de abril de 2020.
- BARBOSA RAMOS, Regina; PRADO, Gilbertto. Uma bomba lançada: Reflexões sobre motivos e efeitos do Yarnbombing. **DATJournal**, V4, N2, 2019b, p. 69-76. Disponível em: < <https://doi.org/10.29147/dat.v4i2.131>>. Acesso em: 01 de abril de 2020.
- BARBOSA, Vanessa. **Inferno na floresta: o que sabemos sobre os incêndios na Amazônia**. São Paulo. Exame, 22 de agosto de 2019. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/brasil/inferno-na-floresta-o-que-sabemos-sobre-os-incendios-na-amazonia/>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.
- BOECKEL, Cristina. **Protesto no Rio cobra punição à Vale por desastre ambiental em Mariana**. G1, Rio de Janeiro, 16 de novembro de 2015. Versão eletrônica Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/protesto-no-rio-cobra-punicao-vale-por-desastre-ambiental-em-mariana.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.
- BORGES, Adélia. **Entremeadas**. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 2019. Catálogo da exposição, 15 out.-09 fev., 2019. Sesc São Paulo.
- BRATICH, Jack Z., BRUSH, Heidi M. Fabricating Activism: Craftwork, Popular Culture, Gender. In **Utopian Studies** Vol. 22, No. 2, Special Issue Craftivism, 2011.
- CARNEIRO, Julia Dias; GRAGNANI, Juliana; ROSSI, Amanda. **#EleNãO: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos**. BBC News Brasil em São Paulo, Rio de Janeiro e Londres, 30 de setembro de 2018. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.
- EL PAÍS. **A cronologia da investigação que levou Lula à prisão**. Madri, 07 de abril de 2018. Versão eletrônica. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/05/politica/1522917041\\_563602.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/05/politica/1522917041_563602.html)>. Acesso em: 24 de abril de 2020.
- EVANS, Trevor. Cinco explicações para a crise financeira internacional. In **Revista Tempo do Mundo**. IPEA. Instituto de pesquisa de economia aplicada. V3 n1. abril de 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6248/1/RTM\\_v3\\_n1\\_Cinco.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6248/1/RTM_v3_n1_Cinco.pdf)>. Acesso em: março de 2020.
- FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete, ROZA, Erick (orgs). **Net-Ativismo: Redes digitais e novas práticas de participação**. Campinas: Papyrus, 2017.
- FELLET, João; SOUZA, Felipe. **Brumadinho é maior acidente de trabalho já registrado no Brasil**. BBC News em São Paulo, 29 de janeiro de 2019. Versão eletrônica. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47012091>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

FERNANDES JR, Florestan. **O Tubo vai fechar**. Brasil 247. São Paulo Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/colunistas/florestanfernandes/385320/O-tubo-vai-fechar.htm>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLORESTI, Felipe. **Manifestações de 'junho de 2013' completam cinco anos: o que mudou?**. Galileu, Rio de Janeiro, 20 de junho de 2018. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2018/06/manifestacoes-de-junho-de-2013-completam-cinco-anos-o-que-mudou.html>>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

G1. **Cidades brasileiras de todo o país têm atos em defesa da educação e contra a reforma da Previdência**. São Paulo, 13 de agosto de 2019. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/13/cidades-brasileiras-tem-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

G1. **Índios protestam contra a morte de Paulino Guajajara e denunciam falta de ação das autoridades**. São Luís, Maranhão, 04 de novembro de 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/11/04/indios-protestam-a-morte-de-paulino-guajajara-e-denunciam-a-falta-de-acao-das-autoridades.ghtml>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

G1. **Mãe é presa pela PM durante protesto contra violência policial**. São Paulo, 02 de julho de 2018. Versão eletrônica. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/mae-e-presa-pela-pm-durante-protesto-contra-violencia-policial.ghtml>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

G1. **Manifestantes fazem ato em SP contra morte de músico baleado pelo Exército no Rio: '80 tiros em uma família negra'**. São Paulo, 14 de abril de 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/14/manifestantes-fazem-ato-em-s-p-contra-morte-de-musico-baleado-pelo-exercito-no-rio-80-tiros-em-uma-familia-negra.ghtml>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

G1. **Rio tem protestos após morte de Ágatha Félix: 'Que a Justiça seja feita'**, diz tia. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2019. Versão eletrônica. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/rio-tem-manifestacao-apos-morte-da-menina-aga-tha-felix.ghtml>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

GANDERTON, Lucinda. **Embroidery**. New York. DK Publishing. 2015.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

HODGE, Nicola; ANSON, Libby. A-Z of art. **The world greatest and most popular artists and their works**. Londres: Carlton, 2006.

LINHAS DE SAMPA, Coletivo. **Bordando por Justiça!** Facebook do Coletivo Linhas de Sampa. São Paulo. 26 de abril de 2018. Disponível em: < <https://m.facebook.com/notes/linhas-de-sampa/linhas-de-sampa-bordando-por-justi%C3%A7a/791440711066517/>>. Acesso em: 01 de abril de 2020.

LINHAS DE SAMPA, Coletivo. **Entrevista concedida por COLETIVO LINHAS DE SAMPA**. Entrevistadora Fernanda do Nascimento Cintra. São Paulo, 2020. Arquivos .mp3 (19 minutos e 12 segundos) e (2 minutos e 40 segundos).

LINHAS DE SAMPA, Coletivo. **Fotos Facebook do Coletivo Linhas de Sampa**. São Paulo. Disponível em: <<https://m.facebook.com/pg/linhasdesampa/photos/>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

- LINHAS DO HORIZONTE, Coletivo. **Nossa História – Linhas do Horizonte – Bordando a resistência**. Facebook do Coletivo Linhas do Horizonte. São Paulo. 26 de dezembro de 2017. Disponível em: < <https://m.facebook.com/notes/linhas-do-horizonte/nossa-historia/1830583390585769/>>. Acesso em: 12 de abril de 2020.
- LLOYD, Trevor. Um sexo em luta. In. **Um sexo em luta: O governo e as sufragistas**. Agitação social e Emigração. São Paulo: Editora Abril, 1968.
- MALERONKA, Wanda. **Fazer roupa virou moda: um figurino de ocupação da mulher** (São Paulo 1920-1950). São Paulo: Senac, 2007.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira; VAZ Paulo Roberto Givaldi. E a corrupção coube em 20 centavos. In. **Galaxia**. n.39 . São Paulo, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/gal/n39/1519-311X-gal-39-0023.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2020.
- MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- MUSEUM OF LONDON. **Suffrage banner**. Museum of London Prints. Disponível em: <<https://www.museumoflondonprints.com/image/177698/suffrage-banner-of-hammersmith-wspu-20th-century>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2019.
- NINJA. **Para fortalecer a luta anti racista, campanha promove 21 dias de ativismo no mês de março**. Mídia Ninja, São Paulo, 09 de março de 2019. Versão eletrônica. Disponível em: <<https://midianinja.org/news/para-fortalecer-a-luta-anti-racista-campanha-promove-21-dias-de-ativismo-no-mes-de-marco/>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.
- PAPANEK, Victor. **Design for the real world: human ecology and social change**. Chicago: Academy Chicago Publishers, 1985.
- PARKER, Rozsika. **The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the femininity**. Londres. IB Taurus , 2010.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo, 2019.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia. Da Esperança ao Ódio: Pobreza e Política do lulismo ao bolsonarismo. In. **Cadernos IHU Idéias**. No. 278. Vol. 16. 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/37751341/Da\\_Esperanca\\_ao\\_Odio\\_Pobreza\\_e\\_Politica\\_do\\_lulismo\\_ao\\_bolsonarismo](https://www.academia.edu/37751341/Da_Esperanca_ao_Odio_Pobreza_e_Politica_do_lulismo_ao_bolsonarismo). Acesso em: 20 de abril de 2020.
- ROSSI, Marina. **As mulheres brasileiras dizem basta**. El País Brasil, São Paulo, 04 de novembro de 2015. Versão eletrônica. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/03/politica/1446573312\\_949111.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/03/politica/1446573312_949111.html)>. Acesso em: 20 de abril de 2020.
- RUFATTO, Luiz. **O “Fora, Temer” Brasil afora**. El País Brasil, São Paulo, 08 de setembro de 2016. Versão Eletrônica. Disponível em: < [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/07/opinion/1473260994\\_023470.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/07/opinion/1473260994_023470.html)> . Acesso em: 21 de abril de 2020.
- SERRAL, Isabelle; MESQUITA, Cristiane. O corpo encontra a roupa: Design de Moda entre normatização e utopia. **DATJournal**, V4, N3, 2019, p. 52-75. Disponível em: < <https://doi.org/10.29147/dat.v4i3.147>>. Acesso em: 15 de abril de 2020.
- SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro. Editora Leya, 2016.
- VALLI, Virgínia. **Eu, Zuzu Angel, procuro meu filho**. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- WATSON, Fiona. **Bolsonaro: 100 dias de guerra contra os povos indígenas**. São Paulo, El País, 16 de abril de 2019. Versão Eletrônica. Disponível em: < [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346\\_439815.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html)>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

Recebido: 19 de março de 2020.

Aprovado: 05 de maio de 2020.