

Ano 10 — Número 11
Junho 2022
ISSN: 2236-4129

TRANS VERSO



DOSSIÊ:
Ensinos Transversos

editora



Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Reitora

Lavínia Rosa Rodrigues

Vice-reitor

Thiago Torres Costa Pereira

Chefe de Gabinete

Raoni Benito da Rocha

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Magda Lucia Chamon

Pró-reitora de Ensino

Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitor de Extensão

Moacyr Laterza Filho

Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais

Diretora

Heloisa Nazaré dos Santos

Vice-diretor

Igor Goulart Toscano Rios

Centro de Extensão:

Nadja Maria Mourão

NUDEC

Vânia Myrrha de Paula e Silva

EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Coordenação

Gabriella Figueiredo Noronha Pinto

Ano 10 – Número 11

Junho 2022

ISSN: 2236-4129

TRANS VERSO

editora



Conselho Editorial

Aziz José de Oliveira Pedrosa

Universidade do Estado de Minas Gerais

Cassia Macieira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Cecília Rodrigues

University of Georgia

Cleomar Rocha

Universidade Federal de Goiás

Glaucinei Rodrigues de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

Gonçalo Mesquita da Silveira de V. e Sousa

Universidade Católica Portuguesa

José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro

Universidade Federal de Goiás

Mariane Garcia Unanue

Universidade Federal de Juiz de Fora

Mauricio Silva Gino

Universidade Federal de Minas Gerais

Moacyr Laterza Filho

Universidade do Estado de Minas Gerais

Patricia Helena Soares Fonseca

Fundação Armando Alvares Penteado

Rodrigo Daniel Levoti Portari

Universidade do Estado de Minas Gerais

Wânia Maria de Araújo

Universidade do Estado de Minas Gerais

Editor

Luiz Henrique Ozanan de Oliveira,
UEMG-ED, Brasil

Comissão Editorial

Giselle Hissa Safar, Dra.

João Paulo de Freitas, Dr.

Vânia Myrrha, de Paula e Silva, MSc.

Yuri Simon Silveira, MSc.

Pareceristas

Angélica Linhares

Giselle Hissa Safar

João Paulo de Freitas

Luiz Lagares

Raphael Grazziano

Samanta Coan

Thatiane Mendes Duque

Vânia Myrrha de Paula e Silva

Projeto Gráfico

Vanessa Araújo da Silva de Castro

Linha Editorial

A Revista Eletrônica Transverso é uma publicação on-line, de periodicidade semestral, do Núcleo de Design e Cultura/Centro de Extensão da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais.

A Revista, por meio de editais de chamada, aceita artigos, ensaios visuais, resenhas e relatos de experiência relacionados à arquitetura, artes visuais, cultura material e imaterial e design, sempre que possível abordando vínculos transdisciplinares com as Letras, as Artes e as Ciências Humanas e Sociais.

Transverso [recurso eletrônico] / Núcleo de Design e Cultura e Centro de Extensão da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. – v. 1, n. 1 (jul. 2010) - . Belo Horizonte: EdUEMG, 2010. – .

Anual: 2010-2016. Semestral: 2017- .

Periódico on-line.

Acesso: <http://revista.uemg.br/index.php/transverso>

ISSN: 2236-4129

1. Desenho (Projetos) - Periódicos. 2. Desenho (Projetos) – Ensino Superior – Brasil. I. Oliveira, Luiz Henrique Ozanan de. (Ed.). II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Escola de Design. III. Título.

CDU: 7.05

Ficha Catalográfica: Ciléia Gomes Faleiro Ferreira



EDITORIAL

Publicar uma revista periodicamente e com qualidade constitui um desafio permanente para nós da equipe editorial da Transverso que, embora ainda não tenha recebido sua qualificação atualizada, conseguiu obter o reconhecimento de pesquisadores de outras partes do mundo que a têm procurado para publicação de seus trabalhos.

Neste número 11 trazemos dois tipos de contribuições: aquelas que atenderam à nossa chamada para o tema *Ensinos Transversos* (poucas, mas de grande qualidade) e aquelas que se adequavam à temática geral da revista, sempre muito bem vindas.

O cuidado na seleção das submissões não nos tem impedido de dar oportunidade a estudantes e jovens pesquisadores ou a trabalhos de caráter artístico ou pessoal, como os ensaios visuais ou os relatos de experiência. Estamos felizes com o resultado alcançado, mas queremos mais. Para nós, da área do Design, a diversidade é importante, assim como a interlocução saudável com outros campos. Somos um periódico jovem que deseja se manter como um espaço para a divulgação científica de qualidade, sem perder a vivacidade da juventude.



SUMÁRIO

**08 Inventando tipos de design:
princípios classificatórios e categorias**

Leandro Tadeu Catapam e Marcos Namba Beccari

21 Nadir Afonso, o pintor das formas matemáticas

Adriana Faísca

**29 Moda e sociedade: uma construção do imaginário e da
modernidade brasileira na segunda metade do século XIX**

Matheus Rafael Gonçalves e Júlia Calvo

**44 Estudo da exposição
“Pepitas Populares: Coleção Celso Brandão”**

Águeda Paranhos Ferro

**53 Ensaio visual – Desenho de arquitetura na banda desenhada: ângulo
de observação, composição da volumetria e distribuição de luz/
sombra**

Shakil Y. Rahim

Dossiê: Ensinos Transversos

**65 A educação pode ser libertadora sem antes libertar a si mesma?
Reflexões para a prática de uma educação
em artes antirracista.**

Genesco Alves de Sousa e Felipe Messias

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

Deborah Camila Viana Cardoso, Claudia Fátima Campos e Edson José Carpintero Rezende

95 Resenha: Conversando com Estudantes de Diseño

Juliana Pontes Ribeiro

99 Escritos de Design – Um percurso narrativo.

Entrevista com Dijon de Moraes

109 Ensaio visual – De onde se projetam os paraquedas

Douglas Pêgo e Carolina Santana



Inventando tipos de design: princípios classificatórios e categorias

Inventando tipos de design: princípios classificatórios e categorias

Leandro Tadeu Catapam, Marcos Namba Beccari

Leandro Tadeu Catapam

É bacharel em Design Gráfico, mestre em Design e doutorando em Design pelo PPGDesign - Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Paraná. Atua como professor no curso de graduação em Design e Artes Visuais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, além de ministrar módulos em cursos de especialização da mesma instituição. Em 2020, publicou o artigo “As produções humanas e as mediações ferramentais” no VII Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas.

Contato: leandrocatapam@gmail.com

Marcos Namba Beccari

Doutor em Educação pela USP. É professor do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Trabalha principalmente com estudos da visualidade, estudos do discurso e estudos crítico-filosóficos em design. Líder do Núcleo de Estudos Discursivos em Arte e Design da UFPR.

Contato: contato@marcosbeccari.com

RESUMO (PT): Este artigo tem como objetivo analisar as categorias referentes à forma, função e bom design a partir do conceito de nominalismo dinâmico. A ideia é estudar os possíveis ecos de uma abordagem filosófica em ordenações classificatórias do campo do design. Metodologicamente, é proposta a apresentação do nominalismo dinâmico de Ian Hacking, situando o conceito e sua aplicação médica e comportamental na criação de tipos de pessoas. A segunda parte realiza uma coleta de classificações a partir de entrevistas com designers do livro Design em Diálogo, para gerar uma discussão e uma síntese conclusiva que intenta perceber como as nomeações classificatórias no design podem transformar-se dinamicamente sob aspectos discursivos e práticos.

Palavras chave: *classificação, nomeação, design, filosofia, discurso*

ABSTRACT (EN): This article aims to analyze the categories related to form, function and good design from the concept of dynamic nominalism. The idea is to study the possible echoes of a philosophical approach in classificatory ordinations in the field of design. Methodologically, Ian Hacking's dynamic nominalism is proposed, situating the concept and its medical and behavioral application in the creation of types of people. The second part performs a collection of classifications based on interviews with designers from the book Design in Dialogue, to generate a discussion and a concluding synthesis that intends to understand how classification nominations in design can dynamically change under discursive and practical aspects.

Keywords: *classification, naming, design, philosophy, discourse*

RESUMEN (ES): Este artículo tiene como objetivo analizar las categorías relacionadas con la forma, la función y el buen diseño a partir del concepto de nominalismo dinámico. La idea es estudiar los posibles ecos de un enfoque filosófico en ordenaciones clasificatorias en el campo del diseño. Metodológicamente, se propone el nominalismo dinámico de Ian Hacking, situando el concepto y su aplicación médica y conductual en la creación de tipos de personas. La segunda parte realiza una recopilación de clasificaciones a partir de entrevistas con diseñadores del libro Design in Dialogue, para generar una discusión y una síntesis final que pretende comprender cómo las nominaciones de clasificación en diseño pueden cambiar dinámicamente bajo aspectos discursivos y prácticos.

Palabras clave: *clasificación, naming, diseño, filosofía, discurso.*

Introdução

As expressões do conhecimento humano comumente apresentam complexidades que dificultam a unificação discursiva, revelando várias frentes de abordagem que nem sempre são convergentes. No campo do design, isso se confirma pelo atravessamento de conceitos e práticas que produzem inúmeras classificações e categorias que versam sobre múltiplos temas como estéticas, estilos, métodos de execução, ferramentas, dinâmicas projetuais, dentre outros.

Tais temas classificatórios podem se desenvolver desde vivências e experiências práticas, bases teóricas com aproximações epistemológicas, ou até mesmo pelo amadurecimento de técnicas e expressão, aliados aos aspectos históricos e sociais.

Partindo desse contexto, o problema de pesquisa formula-se na seguinte pergunta: sob a ótica do conceito de nominalismo dinâmico do filósofo Ian Hacking (1992), de que forma o design gráfico lida com as categorias que o campo produz por meio de seus discursos?

1. Making Up People, Ian Hacking in London Review of Books - Vol. 28 No. 16 · 17 August 2006. <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v28/n16/ian-hacking/making-up-people>.

Para conduzir a investigação, o método visa apresentar primeiramente o conceito de nominalismo dinâmico desenvolvido por Ian Hacking, baseando-se em dois momentos específicos: na primeira publicação do texto *Making up people*, de 1986, e no texto de mesmo nome, publicado em 2006,¹ com a justificativa de apresentar a complementariedade do conceito dada pelo próprio autor.

Em seguida, a proposta concentra-se em como ordenam-se as categorias da forma, função e bom design no design gráfico, por meio da análise dos pontos de vista de designers entrevistados no livro *Design em Diálogo* (HELLER; PETTIT, 2013). A escolha desse livro se deu pelo fato de reunir depoimentos de vários destaques em áreas de atuação diversas, como uma estratégia ilustrativa à observação de ressonâncias entre a teoria filosófica de Hacking (1992) e o design.

Na sequência dos procedimentos metodológicos é apresentada uma discussão seguida de uma conclusão que, por meio do nominalismo dinâmico, visa compreender as implicações epistemológicas entre as classificações e o impacto no contexto da área. Desta maneira, o conceito de Hacking (1992) foi utilizado como perspectiva de análise aos pontos de vista de designers contemporâneos, discursos estes registrados no supramencionado livro *Design em Diálogo*.

Sobre o quão dinâmicas ou estáticas são tais categorias, ou sobre como os discursos dos designers flexibilizam-se ou apegam-se às estruturas classificatórias, buscou-se entender como se dá a construção de conhecimento na área.

O nominalismo dinâmico

Para Hacking (2006), o termo classificar está atrelado a domínios que ultrapassam as noções de nomeação, pois, segundo ele, organizar, ordenar, distinguir, etc., são propriedades que fazem parte da categorização. Assim, o panorama do autor pode ser compreendido ao observarmos o teor de seus estudos filosóficos que lançam novos enfoques sobre como a ciência é constituída e praticada.

Nesse sentido, uma de tais investigações refere-se às classificações de indivíduos enquanto objetos de estudo e como elas afetam esses grupos. Ao mesmo tempo, ao analisar estas relações, Hacking (2006) inclui o aspecto de como os efeitos delas nas pessoas podem também interferir na ordem classificatória, gerando uma movimentação transformadora entre princípios de ordenação e elementos classificados.

Assim, o autor propõe o conceito de nominalismo dinâmico, intentando apresentar uma alternativa aos conceitos tradicionais de nominalismo e realismo, por ele encarados como estáticos. Nessa perspectiva, ele analisa a epistemologia nominalista, segundo a qual categorias e classes são originalmente criadas pelos seres humanos, demarcando e nomeando uma diversidade de aspectos e características (HACKING, 1992).

Ao descrever a ideia de realismo, Hacking (1992) identifica nesta ótica que não é o mundo e o seu conjunto de experiências que se encaixam em categorias criadas, mas que tais características já se apresentam naturalmente. Para melhor compreendermos estes conceitos, a explicação de Boswell (1989) é pertinente:

2. "Realists consider categories to be the footprints of reality ("universals"): they exist because humans perceive a real order in the universe and name it. The order is present without human observation, according to realists; the human contribution is simply the naming and describing of it. Most scientists operate - tacitly - in a realist mode, on the assumption that they are discovering, not inventing, the relationships within the physical world. The scientific method is, in fact, predicated on realist attitudes. On the other hand, the philosophical structure of the modern West is closer to nominalism: the belief that categories are only the names (Latin: nomina) of things agreed upon by humans, and that the "order" people see is their creation rather than their perception." (BOSWELL, 1989, p. 18-19)

Os realistas consideram as categorias como pegadas da realidade (universais): elas existem porque os humanos percebem uma ordem real no universo e a nomeiam. A ordem está presente sem observação humana, de acordo com os realistas; a contribuição humana é simplesmente nomear e descrever isso. A maioria dos cientistas opera - tacitamente - de modo realista, partindo do pressuposto de que estão descobrindo, não inventando, as relações dentro do mundo físico. O método científico é, de fato, baseado em atitudes realistas. Por outro lado, a estrutura filosófica do Ocidente moderno está mais perto do nominalismo: a crença de que as categorias são apenas os nomes (latim: nomina) de coisas acordadas pelos humanos, e que a "ordem" que as pessoas veem é sua criação, e não sua percepção (BOSWELL, 1989, p. 18-19, trad. nossa).²

Logo, ao resumir este embate, observa-se que, enquanto o nominalista entende as classificações como criações humanas que independem do objeto ao qual se referem, o realista compreende que tais nomeações são sugeridas pelos próprios objetos e que as categorias são captadas por essa sugestão inerente.

Por conta disso, Hacking (2006) sugere o nominalismo dinâmico como uma terceira via de entendimento, situando-o num processo relacional em que os nomes interagem com os nomeados, realizando trocas contínuas de aspectos. Essa abordagem subentende um movimento desenvolvido desde o momento da atitude classificatória e suas caracterizações até o comportamento do objeto classificado. O autor compara o objeto da classificação com um alvo que se move e se transforma, com uma mobilidade ontológica que exige uma renovação contínua que reforça ou questiona seus limites.

3. "I do not believe there is a general story to be told about making up people. Each category has its own history. If we wish to present a partial framework in which to describe such events, we might think of two vectors. One is the vector of labeling from above, from a community of experts who create a "reality" that some people make their own. Different from this is the vector of the autonomous behavior of the person so labeled, which presses from below, creating a reality every expert must face". (HACKING, 1992, p. 84)

Hacking (1992, 2006) compõe suas análises a partir de classificações das ciências médicas, cujos exemplos versam sobre o estudo do transtorno de múltipla personalidade e perfis comportamentais, como a homossexualidade e o autismo. Em continuidade, o autor identifica o ato de 'criar tipos de pessoas' como uma constante nas atividades médicas, pela necessidade de catalogação de dados que se tornam úteis nas reincidências de determinadas condições. Tal sorte de exercício médico resulta na criação de pessoas, isto é, na composição de tipos que, em certo sentido classificatório, não existiam antes. No entanto, Hacking (1992) ressalta que, a partir do momento que uma categoria é criada, ela tem uma história própria que desafia os limites originalmente concebidos.³

Assim, o autor estabelece a existência de dois vetores: um que conduz as classificações que cercam a pessoa estudada e outro que pressupõe o comportamento autônomo dela, gerando uma outra realidade que contém a primeira. Nessa perspectiva, ele pretende contextualizar o cenário em que o nominalismo dinâmico atua, sob uma ótica de flexibilidade analítica e conceitual, em movimento, composto por variáveis entre conhecimento, natureza e realidade.

Como consequência dessa argumentação, nota-se como classificar é um tipo de invenção que produz resultados que ultrapassam as nomeações e ordenações categóricas. A seguir, pretende-se ilustrar, por meio da análise de classificações da forma, função e bom design, as ressonâncias deste conceito filosófico no campo profissional em que os designers atuam.

Classificações e categorias do design gráfico contemporâneo

Sob a perspectiva de análise proposta pelo nominalismo dinâmico, neste tópico busca-se ilustrar como uma área de atuação pode produzir classificações dentro de seu discurso e como seus elementos componentes podem se apegar ou se flexibilizar a partir delas. O campo do design foi escolhido por apresentar multiplicidade prático-discursiva em sua constituição histórica e, consequentemente, múltiplas dimensões classificatórias. A busca, por sua vez, por ecos de um conceito filosófico numa área diversa do contexto em que este se aplica constitui um exercício de extração de paralelos epistemológicos para um entendimento sob novas perspectivas dentre um saber de localização definida.

Para a coleta de dados dentro desse contexto de exemplo ilustrativo, o livro *Design em Diálogo* (HELLER; PETTIT, 2013) foi escolhido como base para essa análise por conter entrevistas com designers e suas diferentes visões sobre a área. As entrevistas nele contidas foram coletadas no decorrer da década de 1990, período em que muitas mudanças se apresentavam ao campo, tanto no que diz respeito à inserção das tecnologias digitais, bem como no que concerne às práticas visuais e seus aspectos de confronto e continuidade entre o moderno e o pós-moderno.

As entrevistas apresentam um panorama rico em percepções dos valores do design gráfico numa determinada época e, por não se apresentar de forma linear, revela a multidirecionalidade dos entrevistados, caracterizando o design como um campo complexo e autônomo.

Os designers entrevistados apresentam concepções diversas no seu meio de atuação. Contudo, a forma e a função e o que pode ser considerado como bom design foram as categorias escolhidas para a análise, visto serem temas essenciais tanto na história da área como em suas diversas expressões. Entretanto, depreendeu-se do conteúdo dos relatos dos designers o fato de que não é propriamente a definição de uma categoria ou classificação que vai definir uma prática, e nem o oposto disso. Ou seja, no design, conforme os princípios categóricos se estabelecem como limites, novos tipos de design passam a existir de forma independente em relação ao que existia antes.

Os próximos tópicos visam apresentar como essa dinâmica é estabelecida a partir de percepções dos designers do livro *Design em Diálogo*, sobre possíveis classificações advindas da forma e função e do conceito do que pode ser considerado bom design.

A forma e a função

As reflexões sobre funcionalidade e estética são recorrentes no que diz respeito à definição do que é design em sua diversidade de expressão. A forma seguindo a função, ou a estética subjugada ao aspecto racional/funcional, é observada em argumentos dos designers, mesmo que de diferentes gerações. É o caso de Massimo Vignelli (1931-2014), reconhecido arquiteto e designer na área de identidade visual, ao ser questionado sobre haver espaço para outros tipos de linguagem visual em design: “O que se espera é que um lado cuide do sublime, enquanto o outro cuida do ridículo” (HELLER; PETTIT, 2013, p. 20). Essa afirmação, quando enquadrada sob o viés da forma e função, pode denotar que os aspectos formais ou estéticos podem ser menos importantes.

Já Milton Glaser (1929-2020), ilustrador, educador e designer gráfico, demonstra o desejo de ultrapassar as classificações mais intransigentes: “A gente tem de lutar contra um cânone resistente a fim de poder avançar na direção de algo próprio. [...] Quando se busca outro caminho, o que se acaba fazendo é contestar a ideia dominante” (*ibidem*, p. 211-212).

Entretanto, ao refletir sobre os estilos visuais, Glaser preocupa-se com o fato de eles serem usados num fluxo de modismos efêmeros pouco fundamentados enquanto profundidade formal: “[...] é preciso adotar cada estilo passageiro, e assim permanecer na crista da onda, mesmo quando se reconhece que o estilo da hora é transitório e corriqueiro?” (*ibidem*, p. 217).

Para o designer Paul Rand (1914-1996), detentor de grande expressão na criação de logotipos e identidade visual, a forma é uma manipulação de ideias. Embora nessa afirmação a estética seja valorizada como um veículo importante, ainda é percebida como algo abaixo dos aspectos funcionais, que seriam de ordem mais intelectualizada.

No decorrer do livro, isso se desdobra na preocupação da função social do designer gráfico como elemento propulsor dos estímulos comunicacionais. A ideia de que o perfil profissional do mesmo seja definido apenas como uma atividade de prestação de serviços é rechaçada por Jonathan Barnbrook (1966), designer com ênfase no desenvolvimento tipográfico: “[...] isso expõe a natureza de grande parte do design gráfico — trata-se simplesmente de cumprir razoavelmente a tarefa encomendada, e não de colocar em questão as ideologias culturais” (*ibidem*, p. 39).

Assim, a categoria da forma e função procura se estabelecer em diversos aspectos do design gráfico, ultrapassando a relação entre designer e público por assumir uma visão crítica sobre o posicionamento social de tal atividade. A busca por uma importância maior que a simples transmissão de mensagens indica que, mesmo com os recursos estéticos auxiliando neste feito, ainda devem estar atrelados a uma função maior.

Nessa perspectiva, quando o entrevistado possui um perfil teórico ou ligado ao ensino, também se observa a classificação da forma seguindo a função, como observado em Philip Meggs (1942-2002) e sua produção historiográfica que reforça o cânone em questão: “O conhecimento da história do design pode ajudar os designers a ir além do estilo e da superfície e a entender em nível mais profundo o trabalho que realizam” (*ibidem*, p. 135). Mais uma vez, essa afirmação denota confirmar um princípio classificatório de que a forma seria secundária à função.

Mesmo assim, em alguns momentos das entrevistas percebe-se um comportamento cambiante entre as classificações e os itens classificados, indicando que muitas mudanças em princípios ordenadores podem ser

assimiladas por eles. É o caso de Rick Poyner (1957), co-fundador do site Design Observer e escritor de publicações sobre pós-modernismo no design gráfico, ao comentar sobre as definições profissionais restritivas do design e que a função também pode assumir certos desvios formais.

Para além dessa assimilação, John Plunkett (1952), criador da revista Wired, explica que sua ênfase nos processos de criação no design gráfico coloca-o dentro da concepção clássica do design modernista. Essa afirmação nos conduz a vários princípios modernos aplicados ao campo, dentre eles a forma e a função ocupando um lugar de destaque. Como complemento a essa abordagem, ele corrobora o enunciado classificatório ao referir-se às contribuições dos designers no universo on-line: “[...] do meu ponto de vista, o designer atento às questões de conteúdo tem mais possibilidade de fazer uma contribuição significativa do que o designer mais preocupado com a forma” (*ibidem*, p. 316).

Isto posto, constata-se que, por meio de diferentes enfoques, a forma e a função são termos que geram perfis classificatórios expressos por uma hierarquia e, se houver algum tipo de deslocamento nisso, o resultado pode não se enquadrar no conceito de design ou até mesmo ser classificado como de baixa qualidade ou superficial.

Mesmo assim, em alguns comentários dos entrevistados notou-se que foi por meio da forma que se buscou a criação de novos tipos de design ou novas posturas discursivas, justamente quando as classificações se tornaram restritivas. Milton Glaser define as bases desse tipo de busca por atualização:

De certo modo, isso representa o mesmo tipo de reação a um sistema rígido que acaba por energizar as pessoas em busca de alternativas. Por outro lado, me parece que, se a ideia é ser revolucionário, é melhor fazer isso com conhecimento de causa (*ibidem*, p. 213).

Ao indicar o conhecimento de causa em sua afirmação, a reação aos padrões formais ainda é submetida aos filtros que apontam para uma racionalização como princípio de validação da expressão.

O bom design

Após as considerações sobre a forma e a função enquanto elementos reguladores da expressão, o foco agora reside em compreender como o conceito de bom design pode ser encarado como uma categoria e se ele apresenta alguma flexibilização dinâmica enquanto classificação, assim como vimos na perspectiva de análise de Hacking (1992).

Uma primeira dificuldade nessa tarefa foi a dispersão argumentativa sobre o que poderia ser considerado como bom ou mau design nos depoimentos do livro. O panorama incerto advindo de tal constatação é consciente por alguns e confunde-se com a própria definição da área, resultando no questionamento sobre o que significa design. A reflexão nesse sentido é percebida nas indagações de Milton Glaser:

O design é uma ocupação que garante um emprego básico para muita gente que faz produtos utilitários? É uma técnica que requer habilidades objetivas e mensuráveis que devem ser preservadas? É uma arte que serve como meio poderoso de expressão pessoal? É uma profissão cujos membros podem influenciar a saúde e o bem-estar do público em geral? É uma disciplina que envolve uma

investigação filosófica sobre a natureza da verdade, da beleza e da realidade? É um instrumento de mudança ou manipulação social? (*ibidem*, p. 222).

As perguntas de Glaser sintetizam a angústia de designers que sentem sua atividade descaracterizar-se em aspectos de mera prestação de serviços, intelectualização acadêmica ou instrumentalização técnica. Assim, ao se estabelecer como princípio classificatório o termo bom design, temos uma indicação de algum tipo de regulação ao campo.

Isso pode ser observado nas colocações de Massimo Vignelli:

Há dois tipos de designer gráfico: um deles está arraigado na história, na semiótica e na solução de problemas; o outro tem mais raízes nas artes liberais — pintura, artes visuais, publicidade, tendências e moda. E são dois caminhos bem distintos. O primeiro tipo está mais interessado em examinar a natureza do problema e organizar a informação. E esse tipo de design que nos interessa. Para mim, design gráfico é organizar a informação. Já o outro tipo se preocupa mais com a aparência e está sempre querendo mudar as coisas. Quer ser atualizado, belo, acompanhar as tendências (*ibidem*, p. 18).

Embora essa divisão refira-se ao tópico anterior, Vignelli localiza a importância da estruturação e, nessa ótica, o design precisa funcionar para ser considerado bom. Vindo ao encontro dessa argumentação, o designer Ivan Chermayeff (1932-2017), com formação em artes plásticas, assinala seu ponto de vista sobre a caracterização do bom design:

O que define o design é a solução de problemas; se ninguém está ouvindo, não está solucionado. Nesse caso, isso significa que está alguém ou além do público e dos objetivos. Quando falamos de design, estamos falando do bom design, e ele funciona quando é pensando e explicitado nos limites das circunstâncias do nosso mundo, quaisquer que sejam (*ibidem*, p. 206).

Novamente, os aspectos racionais direcionam esse pensamento sobre o tema, por atrelar noções de funcionalidade aplicadas ao resultado. Entretanto, aqui surge uma primeira deficiência do conceito, já vista no tópico anterior: a redução do papel do designer gráfico a um prestador de serviços e sua contraposição expressa pelo desejo de expressão e mensagem significativa.

Assim, o primeiro obstáculo à classificação do bom design esbarra na problemática entre a forma e a função vista no tópico anterior, isto é: como se desvencilhar de uma postura de resolução de problemas e, ao mesmo tempo, manter a expressividade estética e a importância comunicativa de ideias e valores?

As respostas de alguns designers oferecem caminhos para a reflexão sobre este problema, mas ao mesmo tempo não fornecem respostas sobre o que é o bom design. A pesquisadora e designer Ellen Lupton (1963) enquadra a atividade como uma forma de pensar e não apenas como uma profissão.

Em complementariedade a isso, Katherine McCoy (1945), conhecida pelo seu trabalho na instituição de ensino Cranbrook Academy of Art e notabilizada pela contestação dos pressupostos modernistas, se posiciona no sentido de questionar as lutas entre as concepções de design:

Eu me recuso a considerar o design (ou a vida) como algo que deve ser desta ou daquela maneira apenas. (Porque tanta gente, na área do design, acha que suas concepções só podem ser justificadas em detrimento das outras?) A disciplina é ampla e abrange muitos tipos de práticas: por que não pode ter também uma ampla diversidade de teorias, métodos, filosofias, práticas e personalidades? (*ibidem*, p. 191).

Em virtude de um espectro tão amplo, a busca pela especificidade do bom design distancia-se da apreensão, mas confirma outro aspecto presente em alguns entrevistados: do design enquanto portador de mensagem transformadora tanto para o público específico como para a sociedade em geral. Tal idealização pode ser um reflexo da falta de fundamentos únicos à atividade e que gera os debates supracitados. A esta busca por sentido alia-se um discurso de cunho social que problematiza os aspectos comerciais da profissão e, em outros momentos, atém-se a aspectos de relevância enquanto produção material e informativa.

Em consonância a essa argumentação, o designer Tibor Kalman (1949-1999), conhecido pelo seu trabalho na revista *Colors*, apresenta sua visão sobre a importância do design gráfico e sua expressão, quando indagado sobre sua mudança de foco em sua atuação profissional:

Isso ocorreu porque vislumbrei que o outro caminho não seria suficiente para manter o meu interesse no design. A missão surgiu quando comecei a me perguntar: “O que é produzido pelos designers faz do mundo um lugar mais agradável, mais interessante ou melhor?” (*ibidem*, p. 279).

Outro aspecto relevante na observação destes indícios classificatórios é definido paradoxalmente: ao passo que alguns exploram caminhos indiretos para a classificação da excelência em design, outros assumem uma postura calcada na observação do que pode ser considerado bom, sob a premissa de que o exercício deste reconhecimento é o aprendizado para produzi-las. A partir de tantas frentes possíveis referentes ao bom design, adicionalmente é citada a importância do recuo da fronteira do estilo para a retomada do conteúdo, especificamente citada no livro pelo designer e pesquisador britânico Rick Poyner.

Sendo assim, o bom design estabelece conexões aos termos forma e função, enfatizando a hierarquia entre eles e reafirmando o design associado à resolução de problemas. Mesmo como uma categoria difusa e inconstante, observa-se alguns aspectos de base que tendem a expressar um princípio classificatório nesse sentido.

Discussão

A argumentação de Hacking (1992) destaca as relações mútuas entre as classificações e as coisas classificadas, modificando e atualizando as estruturas de ambas. Mesmo que o conteúdo dos entrevistados seja tomado como um exemplo ilustrativo e não como uma aplicação direta do conceito filosófico, é nítido como os limites categóricos podem atuar no campo do design, requisitando uma revisão constante.

Isso propicia o aparecimento de novos tipos de design, visto observar-se nos depoimentos dos designers o argumento de Hacking (1992) sobre a história das classificações e suas delimitações. Percebe-se que, sobretudo, os designers persistem em questionar os limites em várias esferas de sua atuação e o resultado desse movimento dá ao campo um contorno flexível, constantemente indefinido.

Porém, em alguns depoimentos foram observadas categorias que almejam um maior alicerce ao contexto do design gráfico e, à medida que tais categorias são difundidas por nomes reconhecíveis da área, isso pode consolidar princípios com o objetivo de fortalecê-la. Entretanto, o design tende a se expandir ainda mais quando tais limitações são definidas, em virtude da inserção de apêndices que podem figurar como novas percepções.

Assim, relacionando a abordagem de Hacking (1992) ao tema, é perceptível que no design também há a movimentação entre princípios classificatórios e elementos classificados. Essa instabilidade conceitual é traduzida em diferentes concepções de design que podem variar sob aspectos culturais e sociais. Nas entrevistas analisadas, o panorama americano pode se assemelhar e se diferenciar a outros cenários, e é pertinente observar que essas diferentes concepções podem coexistir em proximidade.

O suporte no argumento filosófico de Hacking (1992) se apresentou como um recurso instrumental possível, advindo de uma área aparentemente distante, com a intenção de detectar ecos dessa abordagem filosófica numa ordenação epistemológica de um campo. Nessa perspectiva, o designer gráfico, crítico de design e educador Michael Bierut (1957) define o que pode ser considerada uma crítica de design efetiva: “Os bons textos sempre estão vinculados a aspectos mais amplos do que o objeto em discussão, e até mesmo vinculados a coisas que não fazem parte do design gráfico” (*ibidem*, p. 236).

O design, e especificamente o design gráfico, almeja se estabelecer como uma categoria autônoma que esbarra na diversidade de perspectivas que desfavorecem o estabelecimento de uma direção única e consistente e, ao analisarmos o texto intitulado *The D.I.Y Debate* (2006), é importante destacar como essa indefinição de contornos pode preocupar os designers atuantes.

Steven Heller (1950), organizador do livro de entrevistas aqui estudado, ao debater com a designer Ellen Lupton, revela tal inquietação:

Ao tornar nosso trabalho tão fácil de fazer, estamos desvalorizando nossa profissão. Eu gosto da democracia como todos, mas por causa das novas tecnologias, a definição de “amador” em áreas como design gráfico, fotografia, filme e música, dentre outras, está em redefinição. Com tudo tão democrático, podemos perder o status de elite que nos dá credibilidade (LUPTON, 2006, s. p., trad. nossa).⁴

Essa preocupação pode ser encarada como um sintoma da fragilidade classificatória em torno do design gráfico. No entanto, conforme verificado nas entrevistas, o estabelecimento de categorias nem sempre produz uma unidade. Um conflito constante dentro do design denota que classificações não versam apenas em ordenar elementos e, sim, em torno do reconhecimento da autonomia do campo. No debate supracitado, Lupton estabelece o contraponto pontuando a amplitude alcançada:

A editoração eletrônica não eliminou o design gráfico; na verdade, o campo ficou maior, em parte porque o público em geral ganhou uma melhor compreensão do design trabalhando com ferramentas semelhantes às que usamos. As pessoas se tornaram mais educadas sobre design brincando (e trabalhando) com fontes e computadores (*ibidem*, s. p., trad. nossa).⁵

A afirmação indica o quanto a área amadureceu em termos de abrangência, mas revela o quanto essa maturidade é, ela própria, uma categoria que

4. “By making our work so easy to do we are devaluing our profession. I like democracy as much as the next person, but because of new technologies, the definition of “amateur” in fields like graphic design, photography, film and music, among others, is being redefined. With everything so democratic, we can lose the elite status that gives us credibility.” (LUPTON, 2006, s. p.)

5. “Desktop publishing didn’t wipe out graphic design; in fact, the field got bigger, in part because the general public had gained a better understanding of design by working with tools similar to those we were using. People became more educated about design by playing around (and working) with fonts and computers.” (LUPTON, 2006, s. p.)

os designers buscam cultivar, em detrimento de cânones da atividade. Nesse sentido, o conceito de nominalismo dinâmico aqui explorado pode apresentar um caminho para o entendimento de como se comportam os limites classificatórios.

Mais precisamente, ao observarmos como os tipos de design podem se sobrepor em uma constante busca de autonomia, entende-se como as classificações precisam acompanhar a história das coisas classificadas. Esse dinamismo pode reconhecer a multiplicidade e seus valores independentes, o que por si só é uma nova categorização menos limitada.

Conclusão

Para finalizar este estudo, busca-se compreender como as categorias no design gráfico contemporâneo podem ser estabelecidas, gerando novas formas de expressão na área. O problema investigado trouxe a possibilidade de verificação de como as classificações e os elementos classificados se comportam nesse contexto indefinido que permeia a caracterização do que é o design gráfico.

A instrumentalização por meio da abordagem filosófica permite compreender, sob uma perspectiva de um outro campo, como se dão as movimentações classificatórias e seu escopo nominalista ou realista, no que concerne à pesquisa científica. Em consonância à abordagem de Hacking, observa-se que, assim como na área médica, na qual novos tipos de pessoas são criados a partir de categorias estabelecidas, no design também existem tensões entre direcionamentos classificatórios, ora auxiliando numa melhor consolidação da área ora causando movimentos contrários que se multiplicam em novas formas de expressão.

Ao sugerir o nominalismo dinâmico, Ian Hacking propõe uma flexibilização de princípios classificatórios para gerar abrangência à análise dos tipos de pessoas criados, considerando especificidades que nem sempre são definidas previamente numa classificação. Ou seja, uma atenção a essa movimentação dos elementos classificados se faz pertinente ao melhor entendimento do seu comportamento.

Uma possível lacuna no presente estudo pode ser identificada no objeto de estudo de Hacking e o que aqui se intentou investigar: enquanto o autor se refere às categorias intersubjetivas, ou de relações entre o indivíduo e seu entorno, como o autismo e a homossexualidade, as opiniões advindas das entrevistas ora analisadas formam um quadro de opiniões subjetivas que apenas se encaminham para uma análise das variações de estilos no design.

Na abordagem aqui levada a cabo, ainda há a presença de uma dualidade, sobre ser adequada ou não a diversidade dos tipos de design, no entanto o objetivo foi identificar o quanto, no design, pode ser aplicado o nominalismo dinâmico de Hacking, referente aos princípios classificatórios e aos elementos classificados em movimentação constante e não uniforme.

Uma outra brecha nesta perspectiva de análise remete ao panorama americano e de período histórico definido do livro *Design em Diálogo*, de Steven Heller *et al.* A instabilidade ali observada, traduzida em diferentes concepções de design, pode variar sob aspectos locais, culturais e sociais, assemelhando-se ou diferenciando-se em outros cenários. Mas um

ponto relevante observado no escopo dessa análise é que diferentes concepções podem coexistir em proximidade, isto é, nos depoimentos existem vários designers de um mesmo contexto social que apresentam diferentes concepções sobre sua atividade. Portanto, foi apresentada uma possibilidade de mapeamento desta diversidade, o que pode ser encarado como um esboço para investigações em outras conjunturas, ou como um exemplo ilustrativo de como se estudar categorias e classificações no campo do design.

A motivação central deste estudo foi a de observar que o estabelecimento de polos regulatórios à expressão do design não impede os designers de gerarem novas formas de expressão ao campo. Ou seja, não é a ausência de classificações, que muitas vezes foi adotada pelos designers como epítetos superficiais do pós-modernismo, e tampouco o oposto, expresso por um agrupamento de princípios intocáveis e únicos, que melhor caracterizará o design gráfico. Ao estender a abordagem do nominalismo dinâmico sobre este contexto, conclui-se que é possível cultivar as classificações, mas também que é preciso reconhecer as movimentações que flexibilizam os limites e consolidam a expressão multiforme do design gráfico.

Referências



BOSWELL, J. Revolutions, Universals and Sexual Categories. In: Duberman, M; Vicinus, M; Chauncey Jr., G., **Hidden from History: Reclaiming the Gay and Lesbian Past**. New York: Meridian, 1989, pp 18-19.

HACKING, I. Making up people. In: Stein, E. (Org.). **Forms of Desire**. New York: Routledge, 1992, pp. 69-88.

HACKING, I. **Making up people**. London Review of Books, 2006. Disponível em <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v28/n16/ian-hacking/making-up-people>

HELLER, S.; PETIT, E. **Design em diálogo: 24 entrevistas por Steven Heller e Elinor Pettit**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LUPTON, E.; HELLER, S. **The D.I.Y.** Debate. AIGA, 24 jan. 2006.

Recebido em: 28/08/2021

Aprovado em: 21/10/2021



Nadir Afonso, o pintor das formas matemáticas

1.O artigo apresenta, de forma sumária, o segundo capítulo da dissertação de mestrado “Manifesto sobre a Osmose das Artes - a metamorfose do espaço na obra de Nadir Afonso” da autoria de Adriana Faísca sob a orientação do Prof. Doutor Rui Cardoso e Prof. Doutor Luís Viegas. O documento foi submetido a algumas alterações e, portanto, não corresponde ao original. Alterações efetuadas: adaptação para o formato de artigo; reestruturação cronológica, de modo a clarificar a leitura da obra apresentada; adaptação ao acordo ortográfico que se encontra em vigor.

Adriana Margarida dos Santos Faísca

É arquiteta, membro efetivo na Ordem dos Arquitetos de Portugal. Mestre em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, Portugal (2020), onde atualmente está inscrita no Programa de Doutoramento. Participou no programa de intercâmbio na Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo na Universidade de Buenos Aires, Argentina (2018). Em 2020 iniciou o projeto “Osmose”, um espaço de investigação pessoal, onde procura analisar o cruzamento de diferentes práticas artísticas, com especial foco na relação entre Arquitetura e Pintura. Contato: info.afaisca@gmail.com

Nadir Afonso, o pintor das formas matemáticas ¹

Adriana Margarida dos Santos Faísca

RESUMO (PT): A dissertação de mestrado “Manifesto sobre a Osmose das Artes” analisa a relação de dualidade entre arquitetura e pintura ao longo do tempo, desde o renascimento à contemporaneidade. Este artigo apresenta de maneira sumária o caso de estudo da dissertação, a obra do arquiteto-pintor Nadir Afonso. A investigação sobre a obra de Nadir torna-se importante para a comunidade científica pelo seu contributo na arte contemporânea portuguesa, onde o convívio com diferentes arquitetos e artistas — como Le Corbusier, Fernand Lèger, Oscar Niemeyer, Victor Vasarely — proporcionou a construção de uma obra singular, articulando teoria e prática. Destacam-se neste artigo dois períodos da obra de Nadir, nos quais o cruzamento entre as duas artes existe com maior evidência: i) O período do “Pré-Geometrismo” e ii) O período do “Espacillimité”.

Palavras chave: arte moderna portuguesa; arquitetura; pintura; obra de arte

ABSTRACT (EN): The master’s thesis “Art Osmosis Manifesto” analyzes the double relationship between architecture and painting over time, from the Renaissance to the contemporary. This article briefly presents the case study of the thesis the work of the architect-painter Nadir Afonso. Research on Nadir’s work becomes important for the scientific community due to his contribution to contemporary Portuguese art, where interactions with different architects and artists - such as Le Corbusier, Fernand Lèger, Oscar Niemeyer, Victor Vasarely - have allowed the construction of a singular work, articulating theory and practice. In this article, two periods of Nadir’s work stand out, in which the intersection between the two arts exists with greater evidence: i) The period of “pre-Geometrism” e ii) The period of “Espacillimité”.

Keywords: modern portuguese art; architecture; paint; artwork

RESUMEN (ES): La tesis de maestría “Manifiesto sobre la ósmosis de las artes” analiza la doble relación entre arquitectura y pintura a lo largo del tiempo, desde el Renacimiento hasta la actualidad. Este artículo presenta brevemente el caso de estudio de la tesis, obra del arquitecto-pintor Nadir Afonso. La investigación sobre la obra de Nadir adquiere importancia para la comunidad científica debido a su contribución al arte portugués contemporáneo, donde las interacciones con diferentes arquitectos y artistas - como Le Corbusier, Fernand Lèger, Oscar Niemeyer, Victor Vasarely - han permitido la construcción de una obra singular, articular teoría y práctica. En este artículo se destacan dos períodos de la obra de Nadir, en los que la intersección entre las dos artes se da con mayor evidencia: i) El período del “Pre-Geometrismo” e ii) El período de “espacillimidad”.

Palabras clave: arte portugués moderno; arquitectura; pintura; obra de arte



Figura 1. Cronologia sobre a obra de Nadir FONSO
Fonte: FAISCA, 2020, p. 76

Nadir Afonso nasceu a 4 de dezembro de 1920, em Chaves, Portugal, numa época em que a Europa se recuperava da I Guerra Mundial. A sua família, de aptidão artística, impulsionou o desenvolvimento prematuro de Nadir, que, com apenas quatro anos de idade, já desenhava um círculo perfeito na sala da sua casa (CEPEDA, 2013, p. 18). Durante a sua juventude, pintou ainda várias obras da paisagem de Chaves, através de pinceladas largas em diferentes direções que remetiam para a linguagem de artistas expressionistas, como é o caso de Paul Cézanne (AFONSO, 2010, p. 51). Estas obras enquadram-se no período pictórico “Primeiros Trabalhos”.

2. Esquissos é um termo do português de Portugal equivalente a esboços ou croquis. (nota do editor)

3. Este grupo tinha como objetivo expor de modo livre a sua arte afastando-se da linguagem lisboeta.

4. Das obras deste período destaca-se “A Ribeira” de 1942, com a qual Nadir integra a coleção a coleção do Museu de Arte Contemporânea ao lado de pintores como Dórdio Gomes, Júlio Pomar, Almada e Carlos Botelho.

Em 1938, Nadir iniciou os seus estudos na Escola de Belas Artes do Porto, onde ingressou no curso de arquitetura, apesar da sua intenção inicial em matricular-se no curso de pintura. Na instituição, Nadir distinguiu-se pela personalidade singular, “fazendo” arquitetura do mesmo modo que fazia pintura, utilizando “cor nos esquissos² e manchas de luz nos projetos” (CEPEDA, 2013, p. 21). Em 1940, criou, juntamente com os seus colegas, o “Grupo dos Independentes”³, onde voltou a destacar-se pela sua participação consecutiva enquanto pintor. As obras desta fase pertencem ao período “Primeira Modernidade.”⁴ Outro episódio significativo, da sua personalidade aconteceu durante uma experiência estética em Évora, dirigida pelo professor Dórdio Gomes e organizada pela Escola de Belas Artes do Porto, onde mais uma vez Nadir participou como pintor (AFONSO, 2010, p. 53). Nessa viagem, Nadir desenvolveu obras pictóricas que integram o “Período Surrealista”, como é o caso da obra “Évora Surrealista”.

O interesse pelo meio artístico parisiense levou Nadir a abandonar Portugal e a mudar-se para a capital francesa. Neste contexto, iniciou uma colaboração com o arquiteto suíço Le Corbusier, no ATBAT “Atelier des Bâtitseurs”, onde participou ativamente em diversos projetos de arquitetura como na Unidade de Habitação de Marselha e a fábrica Claude *et Duval* e o *Modulor*. Após a pressão de vários colaboradores - e segundo a sugestão de André Wogenscky - Le Corbusier reduziu a carga horária de Nadir para este poder pintar. Este acontecimento possibilitou o desenvolvimento dos seus estudos sobre a essência da obra de arte e originou o período do “Pré-Geometrismo”, dividido em dois momentos. No primeiro, Nadir desenvolveu composições com formas elementares de cor primária/neutra, pelo fato de estarem intrinsecamente em equilíbrio — formas matemáticas (PINTO DE ALMEIDA, 2016). Das obras pictóricas desta fase destaca-se “Composição Geométrica” de 1947.

Ele percebe que “esta matemática existe, ela é própria da arte e do artista, trabalhador intuitivo e sensível e tudo depende do trabalho (...) a percepção intuitiva do homem que trabalha as formas sente a sua exactidão assim como a relação matemática entre elas, mas o seu raciocínio torna-se impossível de explicar (PINTO DE ALMEIDA, 2016, p. 173).

No segundo momento, Nadir Afonso desenvolveu composições com formas complexas, através da repetição, decomposição e multiplicação da forma elementar. (PINTO DE ALMEIDA; 2016). Das obras desta fase destaca-se “Spirale Bleu” de 1952-54. Nesta obra, tal como Lèger em “Formes Mécaniques” de 1919, Nadir utiliza a forma circular, repetindo-a, decompondo-a e segmentando-a, transformando o que antes era simples em complexo.

A sua evolução não permanece, contudo, nas formas da geometria: a cinética. (...) A arte (...) procurará exprimir não tanto as formas

estáticas da geometria, mas - através de um movimento (...) as operações reais que as encadeiam e à luz das quais a forma geométrica não passa de um sedimento natural (AFONSO, 1999, p. 65).

A dimensão sensível sobre a forma geométrica surgiu pela primeira vez na obra pictórica de Nadir durante a sua colaboração com Le Corbusier, consequência da sua proximidade com obras excepcionais que potencializaram o desenvolvimento da sua sensibilidade (CHOUPINA, 2017, p. 51). Neste sentido, essa colaboração tornou-se um momento chave por marcar duas fases distintas da obra de Nadir, uma acadêmica e outra profissional/explorativa. Essa sensibilidade pela forma e pelo espaço é igualmente visível na obra arquitetônica de Le Corbusier que, por meio da utilização do "Modulor", buscava a harmonia (CHOUPINA, 2017, p. 51).

[A] aplicação sistemática das medidas harmoniosas do Modulor cria um estudo de agregação unitário que se pode qualificar de textural. Com efeito, tanto a fachada como os volumes no interior, as superfícies do pavimento, dos tectos e das paredes, a influência decisiva dos cortes por todo o edifício, são intimamente gerados pela coerência das medidas, e todos os aspectos e, consequentemente, todas as sensações se encontram harmonizados entre si. Sentimo-nos assim, bastante perto das obras da natureza que surgem de dentro para fora, unindo nas três dimensões todas as diversidades, todas as intenções tornadas impecavelmente harmoniosas entre si (LE CORBUSIER, 2010, p. 102).

5. Excerto original "Every form can be recognized at once for the thing it represents, though the representational details are reduced to a minimum. And because of their solid volumes all forms have the character of objects or fragments of objects" (SCHMALENBACH; 1991: 16)

No decorrer do período "Pré-Geometrismo", Nadir integrou o meio artístico parisiense e conheceu vários artistas como "Pablo Picasso, Amédée Ozenfant, Alexander Calder, Max Ernst, Giorgio de Chirico, Jean Cocteau (...) e Fernand Léger". (CEPEDA, 2013, p. 60). Este último, de quem se tornou discípulo, acabou por convidar Nadir a usufruir do seu atelier, possibilitando uma confraternização entre a obra dos dois artistas. A obra de Léger caracterizou-se pela invocação de temas associados à industrialização das cidades, nos quais o artista recorria à utilização da forma geométrica. Para Léger "Cada forma pode ser reconhecida de uma só vez por aquilo que representa, reconhecendo que os detalhes de representação são reduzidos ao mínimo. E devido aos volumes sólidos todas as formas têm carácter de objetos ou fragmentos de objetos".⁵

Contudo, embora os dois artistas partilhassem algumas características formais, a sua intenção distanciou-se. Para Léger, a obra de arte nascia de uma posição política e social, enquanto para Nadir, a obra de arte era fruto da intenção do artista, respondendo majoritariamente a leis matemáticas (AFONSO, 1995, p.17). Nesse contexto, para Nadir, o tema da obra seria um reflexo das leis da natureza.

Outro artista igualmente importante na obra de Nadir Afonso foi Victor Vasarely que, tal como ele, procurava compreender a essência sobre a obra de arte, utilizando a forma geométrica. Para Nadir, Vasarely não era apenas um amigo, mas também um grande artista. Contudo, a influência direta de Vasarely na sua obra foi nula, uma vez que para Nadir "ninguém influencia ninguém. Uma pessoa tem de trabalhar sozinha para fazer uma obra original" (AFONSO, 1995, p. 19).

No período "Pré-Geometrismo" Nadir adquiriu a percepção de que o objeto representado na arte poderia "evoluir" por meio da simplificação da sua forma. Nesse sentido, quanto menos elementos o definissem maior seria a sua relação geométrica (AFONSO, 1999, p. 67). Foi no seguimento deste pensamento que desenvolveu os períodos posteriores, o "Período Barroco" e o "Período Egípcio" — que se caracterizaram pela presença de formas soltas

e motivos arquitetônicos. O “Período Barroco” exprime uma linguagem com elementos disformes, por meio do recurso a ritmos ribombantes que aludem a formas puramente abstratas. No “Período Egípcio”, Nadir invoca temas do antigo Egito como a mitologia e a escrita hieroglífica.

Mais tarde, e após a colaboração com Oscar Niemeyer, no Brasil - momento transformador na sua obra pela introdução da linha curva - Nadir regressou a Paris onde iniciou uma colaboração com Candilis, Josic e Woods. Nessa fase, nascia na capital francesa um movimento que tinha como objetivo explorar a arte cinética (AFONSO, 1990, p. 171) e Nadir participou, juntamente com vários artistas reconhecidos, da exposição organizada pela Galeria Denise Réne. Às obras deste período deu-se o nome de “Espacillimité”, 1954-59.

A ideia de movimento na Arte é visível nos últimos séculos como um motivo de exploração/representação. Na pintura, a representação do movimento surgiu com os pintores impressionistas, que ao tentarem retratar a paisagem, pintavam diferentes tons, remetendo ao movimento do corpo celeste. No início do século XX, com o Cubismo, a representação do movimento voltou a ser explorada, desta vez pela quarta dimensão. Na escultura, surgiram artistas como Umberto Boccioni, que exploravam o movimento através da repetição de elementos que constituíam a obra. Na arquitetura, o movimento foi sentido na forma e no espaço, em obras como a Torre Einstein de Erich Mendelsohn, ou a Villa Savoye de Le Corbusier, nas quais o desenho da obra exprime o desejo de movimento contínuo.

Na colaboração com Candilis, Josic e Woods, Nadir desenvolveu diversos projetos urbanísticos como Bagnols-sur-Cèze, Balata e Agadir (CEPEDA, 2013, p. 65). Nesse período foi convidado a projetar um Teatro Rotativo, no qual associou as ideias da arte cinética (corpo/espaço/movimento) à arquitetura. Nesse projeto Nadir idealizou um espaço livre, no qual o visitante percorria o espaço e observava em diferentes planos a projeção de imagens.

6. Nadir Afonso em RTP Arquivos, Uma Exposição de Nadir Afonso, 1971-03-07, min. 00:23

Para mim a arte cinética é uma articulação dos espaços, arte por conseguinte geométrica, e a arte dos sons, a arte dos ritmos. É na conjugação por conseguinte, do espaço e do tempo que reside a arte cinética. Há por conseguinte uma diferença na minha concepção da arte cinética e dos outros pintores, os outros pintores procuram movimento, para mim é na fusão (...) leis reais, leis dos espaços geométricos e leis do ritmo.⁶

Nas obras pictóricas deste período, do mesmo modo que no Teatro Rotativo, Nadir procurava um “motivo” que provocasse o movimento. Neste sentido desenvolveu um aparelho mecânico que permitia à tela mover-se ciclicamente. Paralelamente ao aparelho, Nadir pintou ainda obras que aludiam a esse tema, repetindo formas - como quadrado, triângulo, círculo - segundo a desintegração, deformação e multiplicação das mesmas. Embora as obras desse período apresentem algumas semelhanças com as do período do “Pré-Geometrismo” pela invocação da forma geométrica elementar, ou complexa, Nadir abandonou o forte cromatismo das cores primárias e começou a utilizar composições horizontais de fundo branco.

As primeiras formas geométricas pintadas por Nadir, logo no princípio, depressa dão lugar a simples traços de cor orientadas como partículas atômicas em continuo movimento orbital (...) Contudo existe sempre uma estrutura que define como “argumento” principal, sem que isso impeça o artista de anotar também pequenos acréscimos que qualificam o lugar representado (PINTO DE ALMEIDA, 2016, p. 321).

O “Espacillimité” pretendia, assim, captar o movimento na pintura, já que na escultura e na arquitetura essa idealização seria facilmente adaptada ao movimento do corpo. A percepção de que o corpo poderia percorrer livremente o espaço sem estar contido, já tinha sido idealizada por Le Corbusier, no desenho de fachadas e plantas livres, com os *“cinq points de l’architecture moderne”*. Contudo, só nos anos 1950, é que Nadir (por meio dos estudos da arte cinética) idealizou um movimento do corpo e espaço mutuamente (AFONSO, 1990, p. 172).

No ano de 1960, Nadir Afonso decidiu passar uma temporada em Portugal, uma vez que o seu pai estava doente, e iniciou, pela primeira vez, carreira a título individual. Durante esta fase, escreveu o seu segundo livro, *“Les Mécanismes de la Création Artistique”*.

A sua obra arquitetónica, em Portugal, demonstra uma afinidade com a arquitetura moderna europeia e brasileira, resultado das suas colaborações. A obra a “Panificadora de Chaves” destaca-se pela articulação dos espaços, numa independência de circuito livre e cobertura com três abóbadas em casca de concreto armado em contraste com os panos envidraçados ortogonais e linguagem corbusiana na estruturação da malha ortogonal. A cor, nesta obra, destaca-se pela sua vertente comunicativa que invoca a presença de Le Corbusier, com o “bordeaux” vivo e o azul claro, utilizado na Unidade de Habitação de Marselha e na Fábrica Saint-Dié (CEPEDA, 2013, p. 164). A obra é exemplo da sensibilidade arquitetônica de Nadir, que, apesar de ter abandonado a prática de arquiteto nos anos 60, manteve a arquitetura como tema na suas criações pictóricas.

Nadir expôs, ao longo de toda a sua vida, a problemática existente na concepção artística da obra de arte, na qual explica, por meio dos seus estudos de natureza científico-teórica, os motivos que a caracterizam. Nesse sentido, Nadir estabelece, logo de início, que o objeto natural existe segundo as regras da natureza e por isso responde aos próprios atributos extrínsecos (AFONSO, 2010, p. 55). Em contrapartida, o objeto artificial subdivide-se em objeto (quando segue apenas a função, e por isso responde à qualidade qualitativa) e objeto artístico (que define, por conseguinte, a obra de arte).

A obra de arte, caracteriza-se pela permanência eterna dos seus valores qualitativos e quantitativos independentemente do período em que se insere, o que leva a que uma obra do renascimento seja harmoniosa embora estejamos num período contemporâneo.

A obra de arte deveria, por conseguinte, obedecer como qualquer outro produto da acção humana às funções mutáveis (...) mas não obedece: a obra de arte não é evolutiva; não há arte que esteja ultrapassada, nem há, a despeito do que entende o esteta, arte de “vanguarda”. A matemática, a essência da arte não é evolutiva (AFONSO, 2010, p. 56).

Após a análise da obra de Nadir Afonso é possível compreender que a relação entre as duas Artes existe segundo um processo de construção e desconstrução do real ao longo do tempo. A Pintura, enquanto processo criativo do arquiteto, apresenta-se como um instrumento de trabalho, onde a composição - jogo de formas, cor e sombra — possibilita uma nova compreensão do espaço, uma vez que estimula o seu “gesto”/sensibilidade. Assim, a pintura podia ser utilizada pelo arquiteto como um método de trabalho de exploração individual, podendo ainda dissociar-se da própria arquitetura enquanto arte independente. Contudo, a conexão entre as duas artes existe pela partilha dos mesmos atributos.

Referências:

AFONSO, Laura. **A Crítica na OBRA de Nadir Afonso**: o caso das obras de título citadino, 2010. 211 fls. Dissertação. (mestrado em Estudos do Patrimônio) — Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, 2010.

AFONSO, Nadir. **Da Vida e Obra**, Lisboa: Bertrand, 1990

AFONSO, Nadir. **Manifesto — O Tempo Não Existe**, Lisboa: Dinalivro e Nadir Afonso, 2010

AFONSO, Nadir. **O Sentido da Arte**, Lisboa: Livros Horizonte, 1999

AFONSO, Nadir. **Síntese Estética**, Porto: Árvore - Centro de Actividades Artísticas, 1995

CEPEDA, João, **Nadir Afonso. - Arquitecto**, Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2013

CHOUPINA, António, **Nadir Afonso. - Arquitectura sobre tela**. Chaves: Câmara Municipal de Chaves, 2017

FAÍSCA, Adriana. (2020) **Manifesto sobre a Osmose das Artes** - a metamorfose do espaço na obra de Nadir Afonso, Porto, 2020. 222 fls. Dissertação (Mestrado Integrado em Arquitetura) — Universidade do Porto, Porto, 2020.

LE CORBUSIER, **Le Modulor**. trad. Marta Sequeira. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

PINTO DE ALMEIDA, Bernardo, **Nadir Afonso. - Chaves para uma obra**. Chaves: Fundação Nadir Afonso, 2016.

SCHMALENBACH, Werner, **Fernand Lèger**. 2 ed., London: Thames and Hudson, 1991.

Recebido: 31/08/2021

Aprovado: 01/11/2021



**Moda e sociedade: uma construção do
imaginário e da modernidade brasileira na
segunda metade do século XIX**

Moda e sociedade: uma construção do imaginário e da modernidade brasileira na segunda metade do século XIX

Matheus Rafael Gonçalves, Júlia Calvo

Matheus Rafael Gonçalves

Graduando em História pela PUC MINAS, foi orientando da prof.^a Júlia Calvo no Projeto de Bolsa de Iniciação Científica (PROBIC) entre os anos de 2019 e 2020, durante o qual pesquisaram a História das mulheres, da moda e da modernidade no século XIX.

Contato: matheusrgistoria@gmail.com

Júlia Calvo

Doutora em Ciências Sociais pela PUC Minas, Mestre em Educação (UFMT), graduada em História (PUC Minas). Professora Adjunto IV do Departamento de História da PUC Minas, Pesquisadora voluntária do Instituto Histórico Israelita Mineiro e Coordenadora da área de História do Programa Residência Pedagógica.

Contato: juliacalvo1@gmail.com

RESUMO (PT): A presente pesquisa inicia-se pelo desejo de compreender como a moda atua em conjunto com a sociedade carioca do século XIX, ou seja, a sociedade de Corte, ressaltando os traços do pensamento moderno e dos impactos que a modernidade teria no Brasil Imperial. No entanto a moda vestiu as senhoras, sendo necessário recortar ainda mais nosso objeto, buscando as vestimentas das mulheres e a modernidade destes sujeitos. A moda, a mulher e a sociedade de Corte tornaram-se elementos da modernidade brasileira do século XIX.

Palavras chave: moda; modernidade; feminino

ABSTRACT (EN): This research begins with the desire to understand how fashion works together with the Rio society of the 19th century, that is, the society of Corte, emphasizing the traces of modern thought and the impacts that modernity would have in Imperial Brazil. However, fashion dressed the ladies, making it necessary to cut our object even more, seeking women's clothing and the modernity of these subjects. Fashion, women and society in Corte became elements of Brazilian modernity in the 19th century.

Keywords: fashion; modernity; feminine

RESUMEN (ES): La presente investigación comienza con el deseo de comprender cómo la moda trabaja en conjunto con la sociedad carioca del siglo XIX, es decir, la sociedad de Corte, enfatizando las huellas del pensamiento moderno y los impactos que tendría la modernidad en el Brasil Imperial. Sin embargo, la moda vistió a las damas, por lo que fue necesario recortar aún más nuestro objeto, buscando la indumentaria femenina y la modernidad de estos temas. Moda, mujer y sociedad en Corte se convirtieron en elementos de la modernidad brasileña en el siglo XIX.

Palabras clave: moda; modernidad; femenino

As primeiras vestimentas

A sociedade da corte brasileira ao longo do século XIX tornou-se uma referência para o comportamento e, com certa volúpia, foi alvo de olhares desejosos de seus hábitos e costumes, tornando-se uma vitrine para o restante do Império. Um de seus maiores produtos era a moda e os signos do vestir-se. Para quem se veste? O que se veste? Perguntas essas que dizem muito das transformações da sociedade e como ela percebe os fenômenos que a tangenciam. A roupa ganha um tom, torna-se espelho daquilo que se deseja, ou mesmo rejeita e, sobretudo no Império, a vestimenta será linguagem simbólica para aquelas personagens silenciadas e invisibilizadas: a mulher da corte.

Aliado ao vestir-se temos uma outra grande influência, uma força tão grande e tão densa quanto a presença inglesa: a modernidade. Com o fim do primeiro Reinado e o período da turbulência — que de acordo com Carvalho (2012) durou até 1850 — a modernidade vai moldar a própria percepção de mundo e de Brasil nos trópicos, bem como impactar na forma como a sociedade da corte se entende. A “modernidade” pode ser percebida na associação da expectativa e desejo do Imperador pela construção de uma sociedade urbana com a realidade paradoxal de uma sociedade excludente, na qual permanecem a escravidão e a tradição coloniais. A modernidade corresponde assim, ao mundo do desejo do imperador já que não pôde configurar o princípio de rompimento com o passado e o estabelecimento de um novo mundo. Não é, assim, exatamente “moderna”. Equivale à uma vontade de ser pertencente ao outro, ao civilizado, ao industrializado e ao glamouroso, importada da Europa.

A roupa destaca-se como elemento distintivo na sociedade da corte carioca, na qual a aparência e a concorrência são formas de poder, estimulando o consumo e a necessidade de se destacar em relação ao outro. O vestir-se é tão importante quanto frequentar o teatro, a rua do Ouvidor, ou os cafés do centro da capital do Império. Vestir-se é revelar-se à sociedade, é deslocar-se entre os interesses e os interessados, é socializar-se e impor-se aos olhos daqueles que estão aptos a assistir ao espetáculo teatral da vida na corte.

Com que roupa se veste a modernidade tropical

A modernidade como fenômeno diz respeito a um processo de afirmação dos princípios liberais burgueses, que valorizam a racionalidade e a ciência como formas de conformar as sociedades e o mundo. Essa modernidade torna-se a diretriz para as sociedades contemporâneas, por meio da adoção de modelos culturais, políticos, sociais, jurídicos e econômicos. Com o passar do tempo e as transformações do mundo a modernidade se atualiza e atualiza as relações entre sujeitos, governos e a própria cultura.

A modernidade brasileira é tardia quando pensamos na organização estrutural e macro da sociedade. Relaciona-se ao desenvolvimento industrial e capitalista do Brasil, e, portanto, entre os anos 1930 e 1980. Entretanto, durante o segundo Reinado, centrado espacialmente na Corte do Rio de Janeiro, vivencia-se uma experiência de modernidade que analisaremos ao longo desse artigo. Diante dessa reflexão, concordamos em ampliar a noção de modernidade para exaltarmos sua fluidez e adaptação. A modernidade líquida sugerida por Bauman, direciona o olhar para uma modernidade que longe de ser agente totalizante é fenômeno de ressignificação, como ele aponta:

Hoje, os padrões e configurações não são mais 'dados', e menos ainda 'autoevidentes'; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um forma desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de proceder a política da vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do 'sistema' para a 'sociedade', da 'política' para as 'políticas da vida' — ou desceram do nível do 'macro' para o nível do 'micro' do convívio social (BAUMAN, 2001, p. 15).

A modernidade que desembarcou no Império brasileiro, em especial na transição entre o período regencial e o segundo Reinado, era fruto de uma apropriação cultural. Ainda que adaptada à sociedade da corte, que sofrera intensa modificação na transição de governos, a modernidade, que aqui pairava como uma densa névoa, foi importada dos costumes franceses. Ela se apresenta sob diversas formas, como a retirada da vida comercial da extinta rua Direita e sua transposição para a recém criada Rua do Ouvidor e a importação de hábitos como o de frequentar os cafés, o teatro, a livraria, reflexos dos desejados costumes franceses que aqui desembarcaram desde a abertura dos portos e tornaram-se mais resistentes e persistentes com D. Pedro II. Como aponta Del Priore (2016)

Na primeira época do reinado de d. Pedro II, entre 1840 e a Guerra do Paraguai, se copiava tanto os esplendores do Segundo Império francês, quanto seus maus costumes. Paris dominava o mundo. O Rio de Janeiro se contagiava por imitação (DEL PRIORE, 2016, p. 273).

A modernidade no Império ainda é regida pelos agentes sociais e históricos aos quais visava interpelar. No Brasil, a modernidade é acometida de um sentido paradoxal do desenvolvimento. Somos modernos, pouco industrializados e ainda coexistimos com a escravidão. Lillia Schwarcz apresenta o panorama contraditório da sociedade imperial nos anos de 1850:

O 'comércio infame' passa a sofrer grande pressão da Inglaterra, que em tal conjectura diplomática sentia-se lesada no que se referia ao tráfico de escravos. Sem esquecer o contexto internacional, marcado por uma grande expansão comercial, o fato é que Londres progressivamente estabelecia uma distinção entre os países em que a escravidão era autorizada e aqueles que mantinham o tráfico, embora proibido. Assim, apesar de compactuar com o tráfico, o Estado tinha na interdição uma condição fundamental para legitimar sua autonomia política. Por outro lado, a manutenção do negócio jogava o Brasil dentro do grupo de 'nações bárbaras', imagem essa bem oposta à feição civilizada que o Império brasileiro sempre procurou passar (SCHWARCZ, 1998, p. 101).

Desta forma a modernidade do Império é apresentada ainda como um elemento da construção da identidade nacional, reforçando uma relação entre a modernidade enquanto processo civilizatório e distintivo. A imagem que o Brasil almejava para si contava ainda com uma aprovação do outro, neste caso, o outro era a potência comercial do século XIX, a Inglaterra. Assim o ideal de modernidade que pairava sobre a brasilidade estava vinculado às nações europeias, sendo a França sinônimo da civilidade e cultura e a Inglaterra se apresentando como a civilidade moderna e industrial, parceira comercial, que nos possibilitou romper com o antigo, ou seja, com

o Pacto colonial e com o Antigo Regime português. É neste panorama que a modernidade brasileira se enraizará, pois ela terá de assumir para além de uma forma fluida, uma densa estrutura para definir o que é ser brasileiro, uma negação do português, mas que não é inglês ou mesmo francês.

Os aspectos culturais não estão isentos do avanço da modernidade, e é aqui que nos debruçamos. E neste sentido não podemos deixar de ressaltar as relações de gênero. Numa sociedade tida como tradicional, exatamente como a corte da capital, o gênero assume uma grande importância para delimitar os agentes sociais. Os imperativos estão postos: o que era coisa de 'homem' e coisa de 'mulher'. Ainda que tenhamos sido reféns do processo civilizador francês, no Brasil, as potências culturais importadas foram adaptadas e ressignificadas.

Marcadas as diferenças entre os gêneros podemos compreender como a modernidade é simbolicamente apregoada ao homem, o moderno, o renovador, aquele que transita e reflete entre o antigo e o novo. Há de se compreender os elementos que colocaram o universo no umbigo fálico do personagem masculino, ou dito como tal. Assim aponta Del Priore (2016) ao sistematizar e caracterizar os espaços de sociabilidades tidos como masculinos, os bares, cafés e até mesmo as livrarias. É então que se reforça a noção baumaniana sobre a modernidade líquida, pois percebemos que o conceito da modernidade sempre foi modificado conforme o sujeito, assim ao assumirmos que há uma dicotomia entre os papéis do gênero, devemos assumir que o conceito modernidade também irá se associar aos gêneros. Assumindo então que existem e coexistem uma modernidade que é masculina por essência dada como natural. E outra modernidade, ainda que submissa aos padrões comportamentais, existe e resiste na figura da mulher, uma modernidade feminina que ressignifica a outra e estabelece comportamentos, sentimentos e interfere na maneira como essa personagem se mostra ao seu universo, neste caso a corte imperial.

À moda do Império

A História não se constitui por um amontoado de fatos isolados. A História do Brasil também não. O século XIX foi decisivo para a formação da nação que então se construía. É preciso pontuar que o processo de emancipação, mesmo que dentro de um contexto mais amplo de transformação de mundo pós-revoluções burguesas e processos emancipatórios nas Américas, possui especificidades quando comparado aos movimentos que ocorreram na América Latina e nos Estados Unidos.

Nosso processo emancipatório resguardou sua unidade ao adotar a continuidade de uma monarquia, constitucional, governada por um imperador que constituía o poder executivo. Foi determinada por um pacto das elites que foi além da ruptura do exclusivo comercial e se orientou para um processo de continuidade também na estrutura e infraestrutura do Estado e da sociedade, mantendo principalmente a escravidão e a orientação religiosa católica. Essa base elitista, essencial para compreensão da nossa modernidade, se estabeleceu na capital do Império e, nas associações estabelecidas pelo poder e pelo privilégio e, assim constituíram a nobreza no Brasil, carregada de seu aspecto singular. Junto ao monarca e participando do funcionalismo público, a parcela mais distintiva dessa sociedade nobre vai servir de referência e proteção ao próprio sistema, assumindo-se como Corte. A construção da representação da corte brasileira em muito se assemelha com a análise de Elias (2001) em sua obra *A sociedade de corte*:

[...] No entanto, os reis que assim contribuíram para essa transformação eram, por sua vez, extremamente afetados por ela. Eles nunca se encontravam fora da nobreza, como os burgueses estariam depois. A respeito deste, podemos dizer com toda razão que descartaram gradativamente os costumes nobres como modelo, e que acabaram derrubando a nobreza a partir de fora, como portadores de uma atitude própria, não nobre. [...] (ELIAS, 2001, p. 162).

Percebemos que a formação da corte carioca seguiu esse caminho, no qual a burguesia se enriqueceu e passou a ocupar o espaço na sociedade que outrora, na época de D. João VI, era determinado pela presença de uma nobreza hereditária, mesmo que falida. Estabelece-se uma corte pautada no seu poder que estava além das posses de escravos e terras, mas no status advindo das relações sociais que eram mediadas pelas formas associativas e pela ligação com a autoridade real. Dependia da presença do monarca, e tal dependência reflete como essa corte se representa. Essas latências sociais da corte carioca, tornam-se ainda mais fortes com o regime de D. Pedro II e seu imaginário de sociedade moderna. Revela-se assim que o fazer parte da corte inclui seguir a inspiração real, frequentar os cafés, seguir os manuais de civilidade, vestir-se de acordo, consumir bens e cultura.

Neste contexto em que se reafirma a presença da corte brasileira, temos de ressaltar que esta camada social é importada e remodelada ainda no episódio da transmigração para o Brasil em 1808. Assim sendo, a corte brasileira é uma invenção necessária para que houvesse uma transformação do imaginário colonial, com o desembarque da estrutura administrativa portuguesa na colônia americana. Um pedaço do Antigo Regime chegou por aqui introduzindo uma distinção social. Mas vale lembrar que a corte que aqui surgiu foi estabelecida de maneira diferente da estrutura social portuguesa na Europa, a nobreza ganhou um contorno 'à brasileira', perdeu sua hereditariedade. O título pertencia a um dono, ele era nominal e somente podia ser usado por seu proprietário; a nobreza não era mais familiar, ou atrelada ao sobrenome do indivíduo, principalmente após a constituição de 1824 promulgada por D. Pedro I, como aponta Schwarcz (1998):

Formalizava-se, dessa maneira, o nascimento de uma nobreza que surgia umbilicalmente vinculada ao imperador, guardando-se, porém, algumas originalidades. Em lugar do que acontecia no modelo europeu, que recompensava os bons serviços com títulos não só vitalícios como hereditários, no Brasil os nobres 'nascem e ficam jovens'. A hereditariedade só era garantida para o sangue real, enquanto a titularidade se resumia ao seu legítimo proprietário (SCHWARCZ, 1998, p. 160).

1. Vale ressaltar que o golpe da maior idade, ocorrido em 1840, foi uma articulação entre as elites brasileiras que visavam assegurar a centralização do poder político e do território, ameaçados pelas revoltas de cunho separatista que eclodiam no Império.

Ainda com uma visão moderna de si, a sociedade de corte, sobretudo aquela que se estabeleceu a partir de 1848 quando D. Pedro II ascendeu ao poder¹, vivia e convivia com elementos paradoxais. A capital do Império convivia com os reflexos da escravidão, ainda que houvesse uma pressão externa da Inglaterra para que o tráfico negreiro fosse interrompido. A sociedade imperial se alicerçava nesta força de trabalho, colocando-nos, aos olhos da maior potência comercial do período, como uma nação bárbara como apontou Lília Schwarcz (1998).

Com o fim do tráfico (4 de setembro de 1850), ainda que representasse uma enorme perda econômica, estabeleceu-se o processo de modernização do Estado, reforçando-se os ideais almejados por D. Pedro II, que modificariam completamente a vida na corte. A implantação das linhas férreas nesse

período aproximou a corte de outras localidades e contribuiu para que o ideal de modernidade se espalhasse pelo interior do Império. Outro elemento econômico que contribuiu para a modernização do Império foi a produção cafeeira que crescera de forma impressionante nos anos seguintes à proibição do tráfico negreiro, às custas de um processo de branqueamento da população com a introdução da mão de obra imigrante europeia.

Retomando a fluidez de Bauman (2001) é possível perceber que, no caso brasileiro, a modernidade se confundiu com modernização. Entre tantos paradoxos, viver numa sociedade com estrada de ferro, com modistas de inspiração francesa, com acesso a serviços e bens de consumo diversos deu sentido à modernidade brasileira, mesmo que a estrutura econômica e social continuasse agrícola, escravista e exportadora.

Na segunda metade dos oitocentos, outros aspectos de D. Pedro II se tornaram mais presentes no imaginário da corte imperial como a formação e a educação que o imperador recebera dentro dos costumes europeus, refletindo, em seu reinado, na fundação de instituições científicas e culturais entre as quais se destaca o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, criado ainda durante o período regencial com apoio e homenagens ao imperador, com a finalidade de disseminar uma formação cultural, ainda que elitizada. Percebe-se uma aproximação desta formação com a cultura francesa e inglesa, que foi expandida para o imaginário da sociedade cortesã:

Durante todo o seu reinado, d. Pedro criou ou patrocinou, ou as duas coisas, várias instituições culturais. Ainda na Regência, foram fundadas, sob seu patrocínio duas das mais importantes instituições culturais do país: o Colégio Pedro II, em 1837, e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, ambos na capital do Império. [...] A atuação do imperador estendeu-se também à proteção e ao incentivo à música e às artes plásticas. Era costume seu conceder bolsas de estudos aos alunos da Escola de Belas Artes que se destacassem entre os colegas (CARVALHO, 2012, p. 29).

A política de D. Pedro II, ainda que consoante com a constituição de 1824, em que se garante uma aproximação daquilo que foi o Antigo Regime, foi permeada de ações que contribuíram para a formação de uma elite cultural no período, favorecendo a forte presença da cultura estrangeira no país, principalmente aquela com caráter civilizatório, como a francesa. A própria aproximação do Império à produção artística da época indica como foi alicerçada a formação cultural do segundo Reinado. A modernidade, ainda que tardiamente, encontra no pensamento do Imperador e em sua representação perante a sociedade da corte, terreno fértil para se integrar.

Ao falarmos das transformações ocorridas no Império, por meio do protagonismo do imperador, não podemos deixar de destacar a influência dessa modernidade na cidade do Rio de Janeiro. O surgimento do epicentro cultural da capital, a Rua do Ouvidor e suas contribuições para expandir o pensamento da modernidade e daqueles tidos como “bons costumes”. O deslocamento deste centro que outrora ficava a cargo da Rua Direita, agora marginalizada devido à sua íntima relação com a escravidão e o comércio infame. Tal deslocamento de centralidade ocorre no momento em que se almeja, tanto por parte do poder quanto por parte da sociedade de corte, distanciar-se da imagem de nação bárbara decorrente do uso da mão de obra escravizada. Esta nova centralidade assumiu de vez a francofilia, até em seus aspectos físicos e arquitetônicos estão impregnados pela imagem parisiense. O novo, surgente no centro da capital imperial, remete ao não tão novo e moderno importado da Europa.

Quando iniciamos a pesquisa, não vislumbrávamos e nem tínhamos a pretensão de distinguir as ações de gênero na formação social da corte carioca, mas ao adotarmos elementos como a moda, ou as modas — no seu sentido comportamental, acabamos por nos encontrar com a historiografia do gênero, em especial da mulher que vivia a corte imperial. Neste sentido o gênero ganhou um *status* de recipiente desta modernidade liquefeita, a modernidade que acometeu a sociedade carioca do século XIX. O feminino transformou-se em recipiente, naquilo que dá forma ao líquido da modernidade e como tal, ganhou contornos outros para além da percepção social e generalizada. A discussão da modernidade se renovou como nas flexões e torções do tempo, espaço e sujeito.

A moda como fator social, transparece a modernidade pretendida com as transformações ocorrentes no segundo Reinado, ganha contornos outros e expressa a individualidade, a coletividade, a modernidade e o gênero. Embora saibamos que a discussão de gênero não se limita somente à antiga dicotomia masculino e feminino, esta pesquisa deve ser entendida dentro da dinâmica dicotômica do próprio modelo social do Império brasileiro

O habito de vestir-se está, e muito, relacionado com o indivíduo e em como este se relaciona com seu meio social, o que confere à moda um *status* de fenômeno cultural, no qual representações diversas atravessaram as sociedades desde que passamos a compreender que o vestir-se não se restringiu ao caráter protetor, e adquiriu a função de comunicação, distinção, separação e deslocamento social. No século XIX estes contornos se reafirmaram, ou melhor, se intensificaram. A moda, agora, estava relacionada ao expansionismo comercial inglês e às revoluções industriais ocorridas na Europa - mais que nunca um produto e como tal veio a ser explorado dentro de suas funções sociais. Como aponta Crane (2006)

A moda sempre estabeleceu uma pauta social para as mulheres, e as maneiras de vestir-se são sempre motivadas socialmente. No século XIX, essa pauta era conservadora, calcada numa concepção amplamente aceita dos papéis femininos (CRANE, 2006, p. 53).

Neste breve fragmento podemos perceber como a moda, assim como a modernidade, se caracteriza pela fluidez, se adaptando e assumindo pressupostos da sociedade em que se insere, relacionando-se com o tempo, adquirindo feições de acordo com o pensamento vigente. Suas inspirações estão atreladas às pessoas, sociedades e contextos, o que lhe garante um estatuto de fonte histórica, capaz de construir uma narrativa sobre determinado grupo social, que neste trabalho é a corte carioca no século XIX. A moda enquanto fenômeno social, não deve ser apreendida de forma isolada, os fatores que constroem suas representações são tão importantes quanto necessários para que possamos compreendê-la e compreender a sociedade em que ela reside, como aponta Lipovetsky (2009):

Nem força elementar da vida coletiva, nem princípio permanente de transformação das sociedades enraizado nos dados gerais da espécie humana, a moda é formação essencialmente sócio-histórica, circunscrita a um tipo de sociedade. Não é invocado uma suposta universalidade da moda que se revelarão seus efeitos fascinantes e seu poder na vida social, mas delimitando estritamente sua extensão histórica (LIPOVETSKY, 2009, p. 24-25).

Assim tentar entender a moda de forma distante do contexto social e histórico em que ela está inserida, não seria possível. Ela é uma expressão destes fatores e deve ser entendida como um elemento representativo do período. No caso da presente pesquisa ela ganha contornos da representação de um grupo, as mulheres que vivenciavam e experimentavam a corte carioca. O vestir-se e sua representação tornam-se expressões da modernidade, conceito este, relacionado de forma muito direta à representação da mulher, estabelece-se então como um reforço para que possamos narrar uma modernidade feminina na sociedade carioca do século XIX. A moda enquanto fruto da sociedade e do tempo apresentou uma inquietação em relação à masculinidade atribuída ao conceito de modernidade. Sendo sempre entendida como o rompimento entre o velho e o novo, a modernidade ganhou, principalmente nos oitocentos, o caráter desenvolvimentista e inovador, relacionado ao masculino, à representação do homem. A modernidade quando relacionada à mulher, estaria em segundo plano, ou apenas como uma consequência da modernidade masculina, num fenômeno de causa-efeito.

Dê vestimentas às senhoras

2. Joana ou Juana Paula Manso de Noronha (1819-1875), foi uma intelectual de origem argentina considerada pioneira na literatura e no feminismo na Argentina, Brasil e Uruguai. Em 1852 naturalizou-se brasileira com o objetivo de estudar Medicina, sonho nunca realizado, pois foi recusada por ser mulher. Fundou em 1º de janeiro de 1852 o Jornal das Senhoras, do qual deixou a direção três meses depois. Em 1853 voltou definitivamente para Buenos Aires onde continuou sua trajetória profissional da literatura e na educação (LOBO, 2009).

3. As nossas Assignantes. In O Jornal das Senhoras. Edição nº1 de 1 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=1>. Acesso em: 05 maio 2019.

Ao pensarmos a mulher na corte brasileira, sobretudo em sua participação na construção do Império, consideramos analisar revistas e publicações que circularam no período. Foi então que nos deparamos com uma fonte riquíssima e voltada para as mulheres, O Jornal das Senhoras, publicação que iniciou sua circulação em 1 de janeiro de 1852, e foi até dezembro de 1855, na intenção de informar e atualizar as senhoras da sociedade brasileira sobre seu papel. Já em sua primeira edição o jornal se propôs a dialogar sobre uma possível emancipação das mulheres brasileiras. Em sua apresentação, a editora chefe Joanna Paulo Manso de Noronha² introduz:

Ora pois, uma senhora a testa de uma redacção de jornal! que bicho de sete cabeças será?

Contudo em França, em Inglaterra, em Italia, na Hespanha, nos Estados-Unidos, em Portugal mesmo, os exemplos abundão de senhoras dedicadas a literatura collaborando em diferentes jornaes³.

Essa percepção do papel da mulher em outras regiões do mundo, estabelecendo um vínculo com a modernidade que circulava por elas, inseria uma noção do ideal da mulher neste contexto de modernização. A apresentação do jornal para as senhoras da sociedade imperial vai no caminho contrário ao do conservadorismo. A modernidade para a mulher é apontada como um rompimento das tradições que circulavam em torno do sujeito feminino.

A primeira edição do Jornal das Senhoras, foi caracterizada pelo debate do que se entendia como mulher em 1852, e como ela, enquanto sujeito, estava inserida na produção do moderno, fosse lá fora ou nos trópicos imperiais. Ao ressaltar os trabalhos que as mulheres, principalmente, as europeias desenvolviam, a editora garante uma credibilidade de seus argumentos, relacionando o jornal com o consumo do estrangeirismo, por parte da sociedade imperial. Ainda no tocante à construção de sua credibilidade Joanna faz uma comparação entre as sociedades da América do Sul e aquelas dos países citados:

4. As nossas Assignantes. In O Jornal das Senhoras. Edição nº1 de 1 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=1>. Acesso em: 05 maio 2019.

Por ventura a America do Sul, ella só, ficará estacionaria nas suas idéas, quando o mundo inteiro marcha ao progresso e tende ao aperfeiçoamento moral e material da sociedade?⁴

Contorna-se então a necessidade de um progresso e aperfeiçoamento da sociedade sul-americana, em comparação aos países europeus principalmente, reforçando a necessidade de consumir inclusive a modernização social destes outros. No entanto vale ressaltar que tais demandas eram direcionadas às mulheres indicando-lhes um caminho para sua emancipação, até mesmo para a modernização delas.

Em suas duas primeiras edições o Jornal das Senhoras e sua editora chefe se dedicaram a construir uma imagem da mulher emancipada e moderna. O corpo editorial do jornal apresentou a coluna *A mulher*, na primeira edição publicada em janeiro de 1852, contendo uma conceituação, ou mesmo uma tentativa de definição daquilo que eles chamaram de “indefinível”: a mulher. Nesta coluna a redatora apresenta uma sociedade que negligencia a mulher, que a transforma num elemento esvaziado de vontades e desejos, pensamentos e comportamento. Uma sociedade que associa a imagem da mulher ao pecado assim como nas narrativas bíblicas de Eva e Adão.

Desta forma a editora, ao tentar definir o que seria a mulher, acaba por vezes numa reprodução, mesmo que crítica, da definição feita por outros personagens como a própria religião, e sobretudo, repetindo o olhar masculino sobre elas. Como podemos perceber na crítica em relação à representação da mulher na narrativa de Adão e Eva:

5. A Mulher. In O Jornal das Senhoras. Edição nº1 de 1 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=1>. Acesso em: 05 maio 2019

A malicia da mulher é de longa data... data no processo de nosso pae Adão... Elle coitadinho era innocente; foi a mulher quem o perdeu! Marotinha! Fazel-o comer a tal fructa! Ella fez mal; Olhem que senão fosse a isso decerto o Jornal das Senhoras não vinha ao mundo, porque naturalmente Adão e Eva ficavão eternamente no Paraíso a olhar um para o outro e a Stirpe misera d'Adam não vinha ao mundo para continuar a comer a fructa que faz indigestão á gente⁵.

6. A Mulher. In O Jornal das Senhoras. Edição nº1 de 1 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=1>. Acesso em: 05 maio 2019

No entanto não percebemos neste primeiro contato com as leitoras, uma definição da mulher que seja feita por ela, a editora mulher, apresentando-se como ela se imagina diante da postura do sexo ou do gênero, reafirmando sua percepção de um sujeito “indefinível” como a mesma apontou no início de sua coluna na publicação: “Não é mau principio para uma Jornalista começar por definir aquillo que é indefinivel.”⁶

É interessante o conteúdo apresentado para definir a mulher e os recursos de linguagem por ela escolhidos, que refletem representações de mundo sobre a mulher e do lugar da mulher nessa sociedade, a começar pelo próprio nome do Jornal: Jornal das Senhoras. Cabe perguntar quem são as senhoras? O que são as senhoras? Que posição familiar e social as distinguem? Nessa percepção, quando opta por tentar definir quem é a mulher, apropria-se de quem fala sobre a mulher: os homens. A editora chefe é uma mulher, mas quando busca definir a mulher, fica claro a referência da representação de quem manda no mundo e que não é a mulher, que raramente tem voz.

É importante refletir também que a editora do Jornal traduz uma concepção de mundo diferente da brasileira. É uma mulher letrada, aparentemente trabalhadora. A mulher brasileira trabalhadora é a mulher do povo, raramente letrada e raramente com espaço para escrever ou ser ouvida. No caso de Joanna Noronha, mais do que uma mulher, ela é uma mulher com um trabalho, que lhe dá a possibilidade de vislumbrar uma posição de emancipação. Muito importante é que a própria condição de escrita lhe

atribui uma distinção: ela utiliza-se do campo da erudição e, como editora de Jornal, indica que possui consciência da importância do seu trabalho como influenciadora de costumes, comportamentos e ideias.

Ela fala para as mulheres brasileiras da Corte que têm acesso ao consumo e aos padrões da modernidade e, nesse aspecto, se aproximam da concepção de mundo da editora chefe Joanna Paulo Manso de Noronha. Por outro lado, vivenciam o conservadorismo brasileiro, fruto das relações patriarcais que são definidoras de uma mulher que se diferencia do homem sob o aspecto biológico, principalmente vinculada ao propósito da maternidade, e social, do lugar e papel que ocupam na sociedade do Rio de Janeiro.

Voltando ao conteúdo da primeira edição, no processo de conceituar e identificar o que seria a mulher, Joana Noronha finaliza sua coluna com uma busca pela emancipação moral da mulher, contribuindo para disseminar um ideal de que esta deveria superar o imaginário criado pelas religiosidades e sustentado pela percepção da sociedade. Isso somente seria possível, por meio de uma reforma na educação, educação que não estava pautada somente no letramento de suas leitoras, mas também na emancipação cultural das mulheres.

7. A Mulher. In O Jornal das Senhoras. Edição nº1 de 1 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=1>. Acesso em: 05 maio 2019.

Reformar a sua educação moral; deixem os homens de considerala como sua propriedade.

Seja o que Deos a fez: ser que pensa, e não coisa que se muda de lugar sem ser consultada; e então quando assim for fallaremos.

Entretanto este Jornal dedicado exclusivamente as Senhoras tratará desses direitos e dessa educação, cuja principal tendencia é a emancipação moral da Mulher⁷.

Ela é uma militante que tem relação com os movimentos feministas que vão mudar as relações de poder social e de gênero no mundo “civilizado”, porém, no Brasil, há um choque de realidade. Mulheres devem ser subservientes, obedientes e vinculadas ao espaço doméstico. Romper com a realidade poderia comprometer um potencial bom casamento futuro ou implodir um casamento já existente. As tradições definidoras de mulher no Brasil relacionam o casamento à própria felicidade do feminino. São dois pilares fundantes da relação de gênero no Brasil: O casamento, que era associado à felicidade pessoal da mulher já que, era por meio do casamento que se consolidava sua posição social e sua estabilidade; e o patriarcalismo, impositivo nele a obediência ao marido como norma, ditada pela tradição e pelo imaginário. A mulher como o sexo “frágil” necessitava da figura masculina para proteção e lhe devia assim, colaboração no trabalho e submissão no comportamento (DEL PRIORE, 1995).

Pensar assim na possibilidade (e necessidade) da emancipação moral da mulher, no mundo e, principalmente no Brasil, se faz em referência a um mundo masculino, que se define na centralidade do homem. Na visão de Joanna de Noronha, o homem é posto como uma régua que possibilita esta mudança no comportamento da mulher, quando a autora em seu texto pede aos homens que deixem de pensa-las como propriedade privada. Trecho este que vai ao encontro com o que aponta Souza (2019):

Mas não se desiste impunemente de velhos hábitos que anos de vida bloqueada desenvolveram como uma segunda natureza. E lançando-se no áspero mundo dos homens, a mulher viu-se dilacerada entre dois polos, vivendo simultaneamente em dois mundos, com duas ordens diversas de valores (SOUZA, 2019, p. 106).

Indicando como a relação das mulheres na sociedade que chega à segunda metade do século XIX, está diretamente ligada à sua relação com a casa, o lar, e sua educação está atenta à sua emancipação que estava atrelada ao casamento como ainda aponta Souza (2019):

De um momento para outro, a mulher burguesa viu-se mais ou menos sem ter o que fazer e seu único objetivo — agora que nas classes médias e altas perdera o valor econômico, transformando-se em grupo dependente — era casar. Um tal estado de coisas favorecia o desenvolvimento daqueles recursos que entram em jogo na competição sexual e, no pequeno espaço de tempo que mediava entre a vida da menina e da senhora, a moça entregava-se ao aprendizado da música e das maneiras, aos interesses pelos vestidos, vivendo na expectativa da chegada do marido (SOUZA, 2019, p. 89).

Quando o Jornal se apresenta à sociedade é para o grupo das mulheres, chamadas por Souza (2019), de burguesas que ele se direcionou, indicando a quem pertenceria a emancipação moral, que a redação queria promover, buscando mulheres das classes média e alta que tinham acesso ao letramento e principalmente ao domínio de idiomas e culturas. Isso fica evidente ao longo de suas edições quando faz uma rebuscada indicação de modas francesas e por vezes inglesa, além de promover a manutenção de colunas, novelas e folhetins baseados em um universo estrangeiro.

A segunda edição do Jornal das Senhoras, publicado em 11 de janeiro de 1852, traz a continuidade da coluna A mulher, renomeada Emancipação moral da Mulher e na qual se debate o que seria este processo de emancipação. E logo já nos aponta a importância do pensamento masculino ao pontuar que não se trata de uma mudança total do imaginário que circunda a mulher:

8. A Mulher. In O Jornal das Senhoras. Edição nº1 de 1 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=1>. Acesso em: 05 maio 2019.

Não se trata de levantar o estandarte da rebelião. Rebelião inútil; o que nós vamos dizer, não são delírios utopistas, são verdades eternas, e que estão ao alcance de todas as inteligências, mesmo medíocres⁸.

Mais uma vez a condição da mulher é atrelada ao universo masculino. Na emancipação feminina abordada pelo Jornal das Senhoras, o homem está presente como uma sombra, ou melhor, como um juiz que permite ou não este processo, estabelecendo uma relação quase idílica e romântica da importância da mulher, reduzindo a mudança ao suposto sentimentalismo feminino.

Nota-se que a “missão da mulher” aparece no jornal como um paradoxo com relação à necessária emancipação moral. Não é uma emancipação no sentido real, mas uma preparação melhor da mulher a partir do contato com a cultura e seu refinamento. O capitalismo no mundo assegurou a emergência da modernidade e do indivíduo e o que discutimos aqui é que a modernidade brasileira reproduz elementos externos, adaptando-os às necessidades locais. Com relação à mulher, o capitalismo aprofundou as diferenças e trouxe uma desvantagem social relacionada a subvalorização das capacidades femininas e sua localização periférica no sistema produtivo, cabendo à mulher, o ordenamento do poder privado (familiar e materno).

Outro aspecto que o jornal destaca, é a educação dos filhos, tarefa que, por ser considerada exclusivamente feminina, abria espaço para que a mulher assumisse uma postura de ensinar seus filhos sobre outras formas de

tratamento da mulher. Como se a lógica desta mulher moderna, surgente na sociedade de corte do Império brasileiro, dependesse da aprovação dos homens e que ela viria pela educação que as mães derem aos seus filhos. Aponta-se então uma divisão dos papéis entre o homem e a mulher, quebrando aquilo que a primeira edição propunha sobre uma formação moderna da mulher da corte do Império.

9. Emancipação moral da Mulher. In O Jornal das Senhoras. Edição nº2 de 11 de janeiro de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700096&pagfiz=9>. Acesso em: 05 maio 2019.

Nós sabemos perfeitamente, que toda a família necessita de um chefe, e que o chefe natural da família, é o homem.

Sem duvida, que ha deveres naturaes que prendem a mulher ao lar domestico, porém é precisamente desde o seio de sua família que ella pode ter uma influencia directa, sobre essa família, sobre a nação e sobre a humanidade inteira⁹.

É nesse contexto do papel da mulher e suas experimentações sociais dentro da sociedade de corte, que o vestir-se ganha contornos de expressão social e da dita emancipação moral que Joanna de Noronha aponta em suas colunas. O Jornal das Senhoras passa a ser importante veículo na divulgação daquilo que eram conhecidos como bons costumes, ou seja, o ideal da mulher burguesa que Souza (2019) aponta em sua obra que, aliás, vale ressaltar, é aquela branca livre, ou seja, não são as escravizadas ou as negras forras.

A moda, por sua vez, expressará um ideal francês do vestir-se, importando hábitos e costumes de fora, bem como ocorre com o ideal de modernidade. O que era uma tendência francesa chegará à mulher da Corte e será apontado como modelo a ser seguido e copiado. Como fenômeno social contudo, a moda não se restringirá a copiar o que vem de fora, mas irá absorvê-lo e transformá-lo para se adaptar à realidade local. Na sociedade da Corte, em especial as mulheres, o fizeram. As cariocas adaptavam os bons costumes importados de Paris ao seu contexto social que se pretendia moderno e vivia um paradoxo diante de seu conservadorismo. Seria, assim como o liberalismo, uma modernidade à brasileira?

Esse conservadorismo que se presencia na sociedade brasileira a partir da segunda metade do século XIX, marcou diversas relações em que a mulher estava inserida, podendo ser percebido inclusive em suas roupas, mudança de decote, comprimento das mangas, e mais camadas de tecidos e peças extras para compor o visual. Quando analisamos o desenvolvimento das edições do Jornal das Senhoras torna-se evidente o avanço deste sentimento de retomada da tradição. A publicação inicia seu processo de retomada do conservadorismo com a troca da editora chefe, Joanna que deixa de representar o Jornal das Senhoras ainda na terceira edição e as transformações são sensivelmente sentidas em suas edições lançadas no meio de 1852. Outra questão que nos indica o avanço do pensamento conservador, ainda que fantasiado pelo ideal modernista que deslumbrava a sociedade brasileira a época, é a constante mudança geográfica da editora. Em suas primeiras edições, ou seja, nas duas primeiras lançadas em 1852, a editora estava localizada no epicentro da vida intelectual da corte, na disputadíssima rua do Ouvidor, o que garantia à publicação um retorno imediato de seu impacto na sociedade. Já na edição 26, lançada em 27 de julho do mesmo ano, ela estava abrigada à rua da Carioca, ou seja, um pouco distante da principal centralidade do Rio de Janeiro, mas ainda assim podia vivenciar e experimentar o alcance de suas publicação por estar localizada próxima à rua do Ouvidor.

A modernidade que se é vislumbrada no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, aponta para uma relação paradoxal entre o moderno que se pretende e uma forte presença do conservadorismo, contribuindo, inclusive, para sua tardia chegada ao Brasil.

Ao pensarmos a sociedade de Corte, que transita pela capital imperial brasileira na segunda metade dos oitocentos, buscamos compreender como a mulher foi inserida na construção da modernidade que queremos apontar.

A moda e a sociedade são elementos que não se pode dividir, subtrair ou invisibilizar, sendo elas íntimas e interdependentes. Não existiria Moda sem uma sociedade, pois o vestir-se tem contornos da teatralidade que a sociedade permite. Sendo assim, ao analisarmos o fenômeno moda, analisamos como a sociedade em seu contexto se percebe. E é neste momento de representações da sociedade carioca do século XIX que a modernidade toma corpo, forma e contorno. Uma modernidade que não é somente externa aos sujeitos, mas que se apropria deles para ganhar evidências e contornos, que como a água, assume o formato de seu recipiente, a modernidade irá assumir os padrões da sociedade em que ela se instala.

O Jornal das Senhoras, fonte utilizada para analisarmos a mulher e seus costumes, possibilitou que nossa pesquisa ganhasse outros contornos, ao trazer de forma contundente o papel da mulher na sociedade moderna que a Corte queria transparecer. Foi necessário recortar a pesquisa ainda mais, para que pudéssemos compreender a modernidade e como ela se vinculava ao feminino naquele momento. Buscamos elementos que pudesse nortear nossa hipótese de uma modernidade feminina, assumindo as teorias de BAUMAN, que indicam uma modernidade em constante mudança, e mais, que pode ser sentida e representada não por um bloco sólido, mas pelas idiossincrasias sociais, ou seja, por diversas camadas e suas especificidades.

Não acreditamos que chegaremos a uma conclusão aos moldes daquelas deterministas, mesmo porque estudamos a sociedade, localizada ainda no século XIX e não podemos revivê-la e, ainda que pudéssemos nossos olhares seriam os da atualidade. Por isso não julgamos ser primordial determinar que os conceitos aqui aplicados e por vezes questionados, são ou serão absolutos. Sendo assim seguimos com nossa pesquisa para que possamos chegar a respostas e consequentemente a novas perguntas.

Referencias

- BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. As marcas do Período. In.: CARVALHO, José Murilo de (coord.). **A construção nacional**: 1830-1889. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012 (V.2)
- CRANE, Diana. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. São Paulo: Editora Senac, 2006
- DEL PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira**: Império. São Paulo: Le Ya, 2016.
- DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LIPOVETSKY, Giles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LOBO, Luiza. Juana Manso: uma exilada em três pátrias. **Revista Gênero**. Niterói, v. 9, n. 2, p. 47-74, 1. sem. 2009
- NEVES, Lúcia Maria Bastos. Estado e Política na Independência. In.: GRINBERG, Keila, SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial: 1808 — 1831**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009 (V.1) p. 95-136.
- SCHWARCZ, Lília Mortiz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOUZA, Gilda de Melo e. **O espírito das roupas**: a moda no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Jornal das Senhoras (1852 — 1855)**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx/bib=700096&pagfis=0>

Recebido em: 18/08/2021

Aprovado em: 02/11/2021



**Estudo da exposição “Pepitas Populares:
Coleção Celso Brandão”**

1. Embora este trabalho se enquadre como relato de experiência, a equipe editorial manteve o texto da autora que se refere a ele como artigo (Nota do Editor).

Estudo da exposição “Pepitas Populares: Coleção Celso Brandão”¹

Águeda dos Santos Paranhos Ferro

Águeda dos Santos Paranhos Ferro

Bacharelado em Design pela UFAL (Universidade Federal de Alagoas). Pós-graduação em andamento: MBA em Design Thinking e Gestão de Negócios. Colaboradora PIBIC 2020/2021: Análise de ambientes de alimentação em self-service: elaboração de diretrizes ergonômicas pós-pandemia de Covid-19 (Orientação de Thaisa Sampaio Sarmiento). Uma das autoras do trabalho Análise ergonômica comparativa entre estabelecimentos de serviços de alimentação em campus universitário (Anais do VIII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e do IX Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. São Paulo: Blucher, 2020)

Contato: paranhosagueda.ferro@gmail.com

RESUMO (PT): Este artigo estuda a interdisciplinaridade entre Design de interiores e Museologia, a partir de uma exposição temporária real em um Museu de Arte Popular, objetivando investigar uma experiência em que a relação entre Design e expografia agrega valor para ambas as áreas do conhecimento e, principalmente para o usuário final do projeto. A metodologia utilizada foi mista, baseada em princípios ergonômicos de ambientes construídos e planejamento de exposições, possibilitando consolidar de forma concreta um projeto real em estudo científico.

Palavras chave: design, interdisciplinaridade, projeto expositivo.

ABSTRACT (EN): This article studies the interdisciplinarity between Interior Design and Museology, from a real temporary exhibition in a Museum of Popular Art, aiming to investigate an experience in which the relationship between Design and expography adds value to both areas of knowledge and, mainly, to the end user of the project. The methodology used is mixed, based on ergonomic principles of built environments and exhibition planning, making it possible to concretely consolidate a real project in scientific study.

Keywords: design, interdisciplinarity, exhibition project.

RESUMEN (ES): Este artículo estudia la interdisciplinaria entre Diseño de Interiores y Museología, a partir de una exposición temporal real en un Museo de Arte Popular, con el objetivo de indagar en una experiencia en la que la relación entre Diseño y expografía aporta valor a ambas áreas de conocimiento y, principalmente, al usuario final del proyecto. La metodología utilizada es mixta, basada en principios ergonómicos de entornos construidos y planificación de exposiciones, lo que permite consolidar de forma concreta un proyecto real en el estudio científico.

Palabras clave: diseño, interdisciplinaria, proyecto expositivo.

Introdução

Planejar e gerenciar uma exposição artística requer seguimento de métodos, processos que são a base de conclusão com êxito de um projeto expográfico. Franco (2018, p. 20) define exposição como uma conformação organizada em um espaço, que visa comunicar uma narrativa estruturada respondendo a uma das finalidades de comunicação do museu ou centro cultural. A autora ainda considera a expografia um recurso primordial da comunicação museológica, enfatizando que, desde o século XX, o papel dos museus se define distintamente em uma entidade comprometida com a evolução das sociedades.

O desenvolvimento deste material científico visou estudar interseções entre Design e museologia, mais precisamente o objeto de expor, uma área ainda pouco esquadrinhada no Brasil, colaborando assim para profissionais das áreas aqui relacionadas e o espaço museal no desdobramento de exposições para a sociedade enquanto usuária do espaço e apreciadora da arte.

Tanto a Museologia quanto o Design consolidaram-se como campos científicos que acompanham o desenvolvimento social e cultural da humanidade, podendo trabalhar conjuntamente a expografia. Projeto expográfico é um trabalho técnico do profissional designer de interiores, profissão essa regulamentada pela Lei 13.369/16, que intenta a aplicação de conjuntos de ferramentas de organização espacial, viabilizando a leitura da narrativa da exposição.

Assim, este artigo propôs estudar interseções entre Design de Interiores e Museologia, com base na concepção da exposição “Pepitas Populares - Coleção Celso Brandão”, inaugurada em 19 de dezembro de 2019 no Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore - MTB, Maceió, Alagoas.

Design de Interiores e expografia

Segundo Werneck *et al* (2010), um projeto expositivo abrange uma relação interdisciplinar entre profissionais de áreas como museologia, design, arquitetura, jornalismo, entre outros. Num projeto de interiores, os processos criativos somados com ferramentas de design, visam sempre atender ergonomicamente às necessidades físicas ou cognitivas do usuário. Organizar um espaço de exposição temporária requer seguir de forma sistemática todos os conhecimentos específicos, não apenas de interiores, mas também pensando na narrativa proposta pela museologia, visando a preservação das peças, o bem-estar físico e psicológico dos indivíduo e a melhor condição de apresentação legível do acervo.

Gui Bonsiepe (2011), diz que o design precisa se reaproximar do seu sentido inicial de resolução de problemas. Em meio cultural contemporâneo, mais precisamente a esfera museal, o designer atua como projetista em sua essência mais significativa, pois ao produzir um trabalho de expografia, contribuiu para o bem geral, seja expondo adequadamente objetos museais, seja atentando sempre para o usuário visitante, de fato uma abordagem social e cultural a partir de métodos intelectuais.

Início da elaboração da exposição

A elaboração de um projeto de exposição, segundo Maria Ignez (2018), deve ser atentamente dimensionada em todos os parâmetros necessários, evitando-se, dessa forma, desgastes entre os profissionais envolvidos. Segundo a autora, as etapas fundamentais para a expografia são:

- Definir missão e objetivo da exposição;
- Identificar sua relevância para o local no qual será inserida;
- Ter uma base metodológica;
- Ter um planejamento e um cronograma para a gestão do processo da montagem que estabeleça com clareza os recursos humanos e orçamento disponíveis, bem como as formas de avaliação.

Essas etapas citadas foram exploradas na apresentação do desenvolvimento expográfico aqui estudado. Tratando-se de objetivo e missão, a museologia do MTB, definiu, como objetivo geral, disponibilizar ao público o conhecimento de uma coleção exclusiva, nunca antes exposta, resguardada por Celso Brandão (maceioense nascido em 1951, fotógrafo e cineasta mundialmente conhecido), e de extremo valor cultural para a população alagoana, trazendo ao conhecimento coletivo as riquezas da arte popular da região.

A curadora convidada da “Exposição Pepitas Populares”, Cármen Lúcia, descreveu o processo de conceito da seguinte forma:

Na qualidade de curadora, defini o conceito da mostra, que obedeceu a seguinte premissa: acervo de um colecionador, cuja relação é maior com o ou a artista, do que com a peça. A coleção veio a reboque do respeito pelos que produzem os objetos coletados. A partir deste mote escolhi as peças que deveriam ser expostas, as pessoas que deveriam escrever os textos do circuito e as fotos que deveriam ser usadas para ilustração e conduzir à compreensão do conceito definido. A partir daí a exposição ganhou o caminho da montagem (Informação verbal).

Todo o processo de geração e construção da exposição foi gerenciado pela equipe do MTB, juntamente com o colecionador, definindo missão, objetivo, relevância, metodologia, equipe e planejamento organizacional e financeiro. A atuação da autora deste artigo se deu na condição de estagiária de Design, uma das áreas da equipe interdisciplinar do MTB que contava com profissionais de museologia, arquitetura, design, comunicação e fotografia.

Os trabalhos de planejamento da mostra seguiram com a seleção de peças, etapa realizada juntamente com colecionador, com o diretor e a museóloga do museu, a equipe de expografia e uma fotógrafa. As peças foram selecionadas durante uma visita à residência de Celso Brandão, o qual se dispôs a descrever diversos relatos da sua relação com as obras e respectivos artistas. Foram apresentadas aproximadamente 110 peças e, dentre os artistas selecionados, foram escolhidas obras de arte popular de: Antônio Dedé, Maurício Dedé, Manoel da Marinheira, Zé do Chalé, Véio, Seu Fernando, Mestre Valmir e Mestre Vieira, todos nacionalmente e mundialmente conhecidos. A triagem dos objetos (FIG. 1) é uma das

principais atividades dentro de um projeto expográfico, pois a partir desse ponto toda a concepção e projeto de espacialização pode ser gerado



Figura 1. Seleção de peças.

Fonte: Autora, 2020.

Desenvolvimento do projeto expográfico

Como recomenda Werneck et al (2010) procedeu-se ao indispensável estudo prévio do espaço disponível da edificação do Museu, verificação de plantas baixas e dimensões, de modo a se espaço disponível às peças e à circulação ideal desejada para os visitantes. Sendo assim, a seleção de superfície expositiva orientou-se pela planta baixa do museu, com foco no subsolo do mesmo, pois é o local reservado para exposições temporárias. Regularmente, o MTB dispõe de três salas para exposições temporárias, no entanto, devido ao grande número de peças do colecionador e o desejo de exibir quantidade notável destas, fez-se necessário selecionar mais ambientes. Ao todo, foram utilizadas seis salas do subsolo, mais o pátio térreo e superior na parte externa da edificação.

Salas definidas, iniciou-se a elaboração do layout, começando por croquis manuais, em seguida, croquis digitais (AutoCAD e Illustrator) e finalizando com maquetes eletrônicas (Sketchup). A distribuição das peças foi feita por salas, cada uma recebendo um nome específico. A sala de introdução foi reservada para apresentar o colecionador. A segunda e maior sala das seis, foi designada para expor os artistas da Ilha do Ferro, que, inclusive, apresentavam peças maiores, que demandavam maior área. A terceira utilizada para expor esculturas médias e pequenas, em vitrines, do artista Véio. A quarta sala foi designada para Zé do Chalé, pequenas esculturas expostas em vitrines verticais. A sala do elevador utilizada para expor telas de Vicente Ferreira e a última sala, que liga as demais aos pátios exteriores, recebeu composições de telas de Maurício do Dedé, e uma introdução com máscaras de Antônio do Dedé, pai do Maurício. O pátio térreo e superior ficou designado aos totens, de alturas entre medianas e altas, produzidas por Antônio do Dedé (FIG. 2)



Figura 2. Legenda de salas e seus respectivos artistas.
 Fonte: Autora, 2021.

Definido o layout seguiu-se a montagem da mostra. É importante ressaltar que nas figuras 3 e 4 estão o layout projetado e o adotado respectivamente, pois, por fatores internos ao museu, principalmente questões de segurança, foram necessárias mudanças na configuração após a inauguração da exposição.



Figura 3. Fluxo planejado/circulação
 Fonte: Autora, 2021.

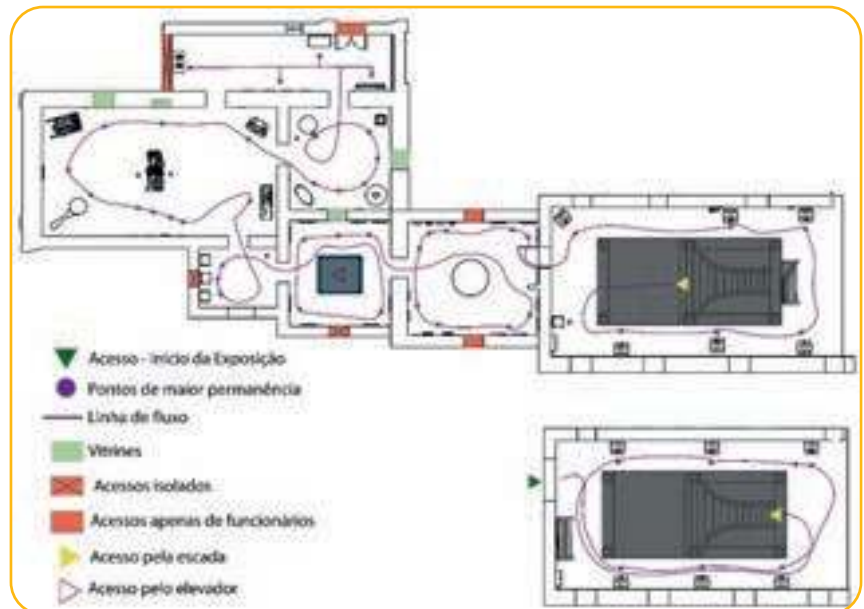


Figura 4. Fluxo adotado/circulação.
Fonte: Autora, 2021.

Montagem da exposição

As salas foram devidamente higienizadas para receber a coleção, todas as peças foram transportadas por um caminhão tipo baú com altura e largura adequadas, evitando qualquer tipo de risco, além de revestidas em plástico bolha. Todo deslocamento e montagem foi acompanhado pela curadoria do MTB. Chegando ao museu, a coleção foi distribuída por sala específica ao seu artista, feito o desempacotamento e conferência de praxe (FIG. 5).



Figura 4. Fluxo adotado/circulação.
Fonte: Autora, 2021.

Quanto à configuração ambiental, a ventilação artificial permanente do museu e a ventilação natural nos pátios externos foram suficientes, mas no que diz respeito à iluminação houve acréscimos de luminárias *spots* em trilhos, não só para melhor visibilidade, mas também para ênfase nos objetos expostos. Quanto à acústica não houve tratamento específico nas salas, permanecendo algumas caixas de som aéreas com música regional popular ambiente.

Exposição inaugurada



Planejada a partir de agosto de 2019 e inaugurada em dezembro do mesmo ano, essa exposição foi, segundo os organizadores, a de maior sucesso dentre as já sediadas pelo espaço. As visitas foram numerosas, e a opinião do público foi bastante positiva com relação ao acervo de arte popular do nordeste do Brasil. Destaca-se que não houve necessidade de alterações na edificação do museu, mas o projeto se preocupou em proporcionar o conforto ao visitante, com dimensões adequadas para visualização de objetos, fluxos livres e seguros, iluminação e temperatura confortáveis, garantindo a leitura da exposição com qualidade.

Considerações finais



Este estudo constituiu uma primeira experiência da autora na abordagem de um projeto real de design de interiores sob o ponto de vista científico, buscando elementos que permitissem associar, de modo proveitoso, a atividade prática realizada sob orientação profissional da museóloga e da arquiteta da mostra à literatura específica. A possibilidade de expandir uma vivência real de estágio interdisciplinar para uma investigação científica constituiu importante oportunidade de aprendizado e estimulou a continuidade de investigações na área da expografia, sem dúvida, um território bastante promissor ao design de interiores.

Referências



Associação Brasileira de Designers de Interiores - ABD. Disponível em: <https://abd.org.br/> Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Blucher, 2008.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FRANCO, Maria. **Planejamento e realização de exposições**. Brasília: Ibram, 2018.

GURGEL, Miriam. **Projetando espaços de interiores**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

WERNECK, Ana Maria Azeredo Furquim; COSTA, Thiago Carlos; PEREIRA, Angelina. **Planejamento e Gestão de Exposições em Museus: Caderno 03**. Minas Gerais, 2010.

Recebido em: 26/08/2021

Aprovado: 27/10/2021



**Ensaio visual: Desenho de arquitetura na banda
desenhada: ângulo de observação, composição
da volumetria e distribuição de luz/ sombra**

Ensaio visual: Desenho de arquitetura na banda desenhada: ângulo de observação, composição da volumetria e distribuição de luz/ sombra

Shakil Y. Rahim

Shakil Y. Rahim

Arquiteto. Doutor em Arquitetura, especialidade Desenho, com a tese “As funções da atenção visual do desenhador no fenómeno de desenho de observação. uma aproximação ao modelo de funcionamento cognitivo”. Professor de Desenho e Desenho Arquitetónico na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Departamento de Desenho, Geometria e Computação. É membro do CIAUD, Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design da FA-ULisboa. Áreas de investigação: cultura visual, desenho de observação, desenho arquitetónico, atenção visuo-espacial, cognição humana. Contato: shakil.rahim@fa.ulisboa.pt

O ensaio visual seleciona vinhetas de banda desenhada, de vários autores, nas quais o desenho de arquitetura é parte relevante da composição visual da narrativa e dos espaços e cenários onde se desenvolve a ação. A partir deste mote foram organizadas nove pranchas orientadas a temas arquitetónicos: i) monumentos e património, ii) cidade e contexto urbano, iii) edificado, prédios e torres, iv) arquitetura e movimento moderno, v) interiores e mobiliário, vi) infraestruturas e transportes, vii) vãos, portas e janelas, viii) circulação e escadas, ix) futuro e ficção.

Observam-se diferentes expressões gráficas que modelam a perceção espacial, com simulação de pontos de fuga, alterações de perspectiva, sequência de planos e volumes, espectro de escalas, contrastes de luz e sombra, temperaturas e paletas cromáticas, panoramas e detalhes. Diversos desenhadores como Hergé, Bilal ou Goscinny e Uderzo acrescentam qualidades visuo-espaciais ao discurso *paisagem-casa-corpo*.

Surgem cidades europeias como Paris, Barcelona ou Londres, e respetivos edifícios de valor patrimonial (Ópera Garnier, Notre-Dame, Big Ben, Sagrada Família e Park Güell de Gaudí), para além de referências da antiguidade egípcia, grega e romana, como as Pirâmides, a Esfinge, o Fórum ou o Partenon. À história acrescenta-se a agitação urbana e o *strip-tease* dos letreiros e néons de Las Vegas, que evocam Venturi e surgem pelo traço do belga Daniel Henrotin (Dany). Velocidade que se estende à vertigem da construção de cenários futuristas onde se vislumbram distopias, ilusões e outras utopias (Moebius, Schuiten e Peeters, entre outros).

Aos balões de diálogo juntam-se blocos de edifícios e arranha-céus, com ritmos dos vãos de fachadas e funções de habitação, serviços e equipamentos. Às volumetrias, aos pilotis e à planta livre da arquitetura modernista de inspiração Corbusiana, são agregadas atmosferas domésticas com mobiliário moderno e pós-moderno. As mega estruturas e infraestruturas abrem o espaço e agregam a mobilidade dos personagens, que se prolongam pela diversidade do desenho de escadas: interiores ou exteriores, reduzidas ou monumentais, retas ou curvas, largas ou estreitas. No detalhe, a textura e expressão dos materiais construtivos, os arcos, as portas e janelas adquirem importância geométrica e narrativa.

Referências



FRASER, Benjamin. **Visible Cities, Global Comics: Urban Images and Spatial Form**. USA: University Press of Mississippi, 2019.

GUYON, Lionel, MUTTURER, François e LUNEL, Vincent. **A Arquitetura na Banda Desenhada**, catálogo de exposição do Instituto Francês de Arquitetura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Centro de Arte Moderna, 1986.

LE CORBUSIER. **Towards a New Architecture**. New York: Dover Publications, 1986.

VENTURI, Robert, BROWN, Denise Scott e IZENOUR, Steven. **Learning from Las Vegas** - the forgotten symbolism of architectural form. Cambridge MA: The MIT Press, 1977.



MONUMENTOS & PATRIMÓNIO

1. GOSCINNY e UDERTZ, *Astérix: Les Lauriers de César*, Dargaud, 1972. 2. GOTLIB e ALEXIS, *Cinémastok: Cinémastok*, tome 1, Dargaud, 1974. 3. CHARLIER e HUBINON, *Barbe Rouge: Le Fils de Barbe Rouge*, Dargaud, 1963. 4. REDING e HUGHES, *Eric Castel: La Grande Décision*, Nove-Hachette, 1984. 5. JACOBS, *Blake et Mortimer: Le Mystère de la Grande Pyramide*, tome 2, Lombard, 1959. 6. WILLEM e SWARTE, *Le Tour du Monde de Rice et Claire, Futuropolis*, 1982. 7. HÉ, *Marx Mathieu: Le Faucon du Mû*, tome 1, Les Humanoides Associés, 1981. 8. ROCHER e DUFRANNE, *Les Aventures de Bédé: L'Échelle de la Terre*, Glénat et Antenne 2, 1984. 9. JACOBS, *Blake et Mortimer: Le Secret de l'Espadon*, tome 1, Lombard, 1956. 10. TARDI, *Adèle Blanc Sec: Le Noyé à Deux Têtes*, A Solive 77, 1984. 11. BILAL e CHRISTIN, *Les Phalanges de L'Ordre Noir*, Dargaud, 1979. 12. MARTIN, *Alix: Le Dieu Sauvage*, Casterman, 1970. 13. JACOBS, *Blake et Mortimer: La Marque Jaune*, Lombard, 1956. 14. BARCELO e TRIPP, *Peau de Banane, Futuropolis*, 1982. 15. COMES, *Ergün l'enfant: Le Maître des Ténèbres*, Casterman, 1981.



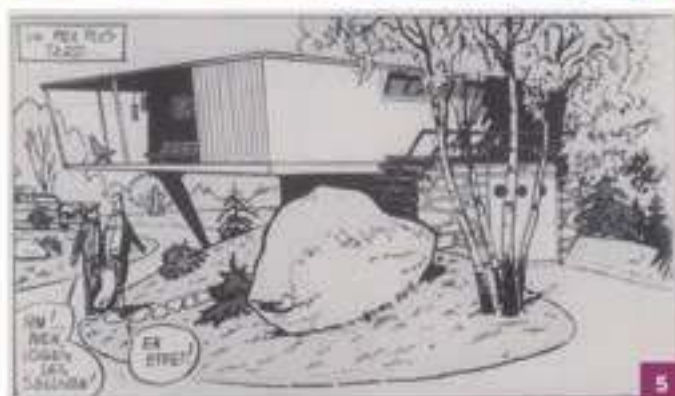
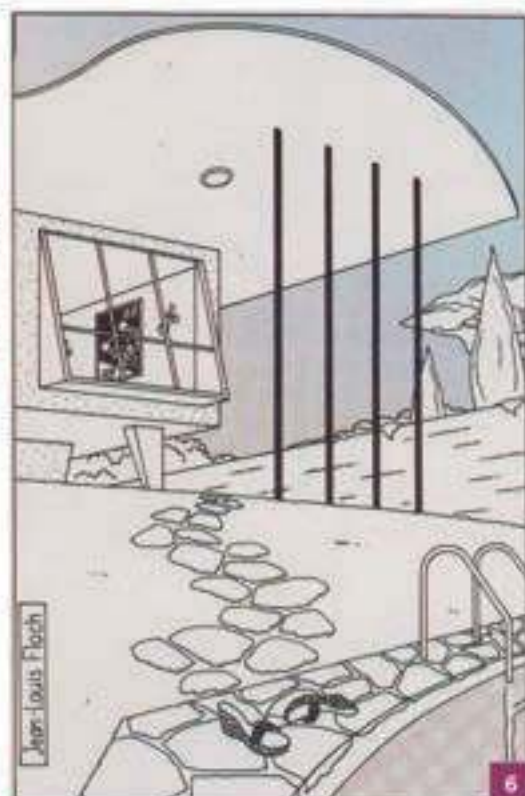
CIDADE & CONTEXTO URBANO

1. JACOBS, Blake et Mortimer: *Les 3 Formules du Professeur Soto*, tome 1, Lombard, 1977. 2. BENOÎT, *Ray Banana Aventures Au XX Sècle: Cité Lumière*, Casterman, 1986. 3. TARDI e LÉGRAND, *Tueur de Cafards*, Casterman, 1984. 4. VARENNE, *Ardeur: Berlin Strasse*, L'Echo des Savanes/ Albin Michel, 1983. 5. HÉ, Marc Mathieu: *Le Faucon du Mû*, tome 1, Les Humanoïdes Associés, 1981. 6. JACOBS, Blake et Mortimer: *La Marque Jaune*, Lombard, 1956. 7. CHALAND, Freddy Lombard: *Le Cimetière des Éléphants*, Les Humanoïdes Associés, 1984. 8. MEZIERES e CHRISTIN, Valérian: *Brooklyn Station, Terminus Cosmos*, Dargaud, 1981. 9. MALET e TARDI, *Brouillard au pont de Tolbiac*, Casterman, 1982. 10. MEZIERES e CHRISTIN, Valérian: *Sur Les Terres Truquées*, Dargaud, 1977. 11. CRAENHALS, *Chevalier Ardent: Le Trésor du Mage*, Casterman, 1975. 12. DANY e VAN HAMME, *Arlequin: L'As, Le Roi, La Dame et Le Valet*, Lombard, 1982.



EDIFICADO, PRÉDIOS & TORRES

1. VARENNE, *Ardeur: Berlin Strasse*, L'Echo des Savanes/ Albin Michel, 1983. 2. TEULE, *Morsures*, L'Echo des Savanes/ Albin Michel, 1982. 3. HUTCHINSON, *Ma Vie est Formidable*, Les Humanoïdes Associés, 1984. 4. LOUSTAL e PARINGAUX, *Clichés d'Amour*, Les Humanoïdes Associés, 1982. 5. PAAPE e CHARLIER, *Marc Dacier: Les Secrets de la Mer de Corail*, Dupuis, 1962. 6. MONTELLIER, *Andy Gang: Andy Gang et Le Tueur de la Marne*, Les Humanoïdes Associés, 1980. 7. MARTIN e CHAILLET, *Le franc: L'Oasis*, Casterman, 1981. 8. MONTELLIER, *Andy Gang: Joyeux Noël pour Andy Gang*, Les Humanoïdes Associés, 1981. 9. SWARTE, *Souvenirs du Vingtième Siècle*, Alain Littaye, 1983. 10. GIARDINO, *Les aventures de Max Fridman: Rhapsodie Hongroise*, Glénat, 1982. 11. JACOBS, *Blake et Mortimer: Les 3 Formules du Professeur Soto*, tome 1, Lombard, 1977. 12. FLOCH e RIVIÈRE, *Albany et Sturgess: Le Rendez-vous de Sevenoaks*, Dargaud, 1977. 13. HÉ, *Une aventure de Marc Mathieu: Le Testament du Dieu Choc*, Les Humanoïdes Associés, 1984. 14. CLAEYS, *Paris-Fripou*, Albin Michel, 1981. 15. HÉ, *Marc Mathieu: L'Empreinte du Minotaure*, Les Humanoïdes Associés, 1983.



ARQUITETURA & MOVIMENTO MODERNO

1. CHÉRAQUI e BENOIT, *Histoires Vraies*, Les Humanoïdes Associés, 1982. 2. IMBERT e GAUCKLER, *Suicide Commando*, Les Humanoïdes Associés, 1983. 3. MAGNUS, *Nécron*, L'Echo des Savanes/ Albin Michel, 1983. 4. LOUSTAL e PARINGAUX, *Cœur de Soble*, A Suivre n° 73, 1984. 5. PHILIP e JUÉ, *Volhardi: Rendez-vous sur le Yukon*, Dupuis, 1963. 6. FLOCH, *L'Expo de 58 Et Le Style Atome*, Magic Strip, 1983. 7. SWARTE, *L'Art Moderne*, Les Humanoïdes Associés, 1980. 8. RODOLPHE e FERRANDEZ, *L'Homme au Bigos: Le Maître de la Nuit*, Les Humanoïdes Associés, 1982. 9. MARTINY PETIT-ROULET, *Face aux Embruns*, Les Humanoïdes Associés, 1984.



INTERIORES & MOBILIÁRIO

1. RODOLPHE e BENOIT, *Berceuse Électrique*, Casterman, 1982. 2. TORRES, *Opium*, Les Humanoïdes Associés, 1983. 3. HERGÉ, *Tintin: On a Marché sur la Lune*, Casterman, 1954. 4. MARTIN e CHAILLET, *Lefranc: La Crypte*, Casterman, 1984. 5. PHILIP e JIJÉ, *Volhardi: Le Secret de Neptune*, Dupuis, 1961. 6. PHILIP e JIJÉ, *Volhardi: Le Secret de Neptune*, Dupuis, 1961. 7. BEJA e MANOEUVRE, *Nos Plus Grands Succès*, Les Humanoïdes Associés, 1984. 8. MARTIN, *Alix: L'Enfant Grec*, Casterman, 1980. 9. FLOCH e FROMENTAL, *En Pleine Guerre Froid*, Les Humanoïdes Associés, 1984. 10. BENOIT, *Roy Banana Aventures Au XX Siècle: Cité Lumière*, Casterman, 1986. 11. TORRES, *Opium*, Les Humanoïdes Associés, 1983. 12. BENOIT, *Roy Banana Aventures Au XX Siècle: Cité Lumière*, Casterman, 1986.



INFRAESTRUTURAS & TRANSPORTES

1. MALET e TARDI, *Brouillard au pont de Tolbiac*, Casterman, 1982. 2. TILLIEUX e GOS, *Gil Jourdan: Carats en Vrac*, Dupuis, 1971. 3. PIOTR e MEYNEN, *Le Retour de Roxane*, Magic Strip, 1982. 4. MALET e TARDI, *Brouillard au pont de Tolbiac*, Casterman, 1982. 5. MONTELLIER, *Wonder City*, Les Humanoïdes Associés, 1983. 6. FRANQUIN, *Spirou et Fantasio: Les Pirates du Silence*, Dupuis, 1958. 7. PICOTTO e RODOLPHE, *Les Aventures de Monsieur Picotto*, Futuropolis, 1979. 8. CRÉSPIN, *Marseille: Marseille*, Les Humanoïdes Associés, 1979. 9. PIROTON e TILLIEUX, *Jess Long: La Grotte Aux Crabs*, Dupuis, 1979.



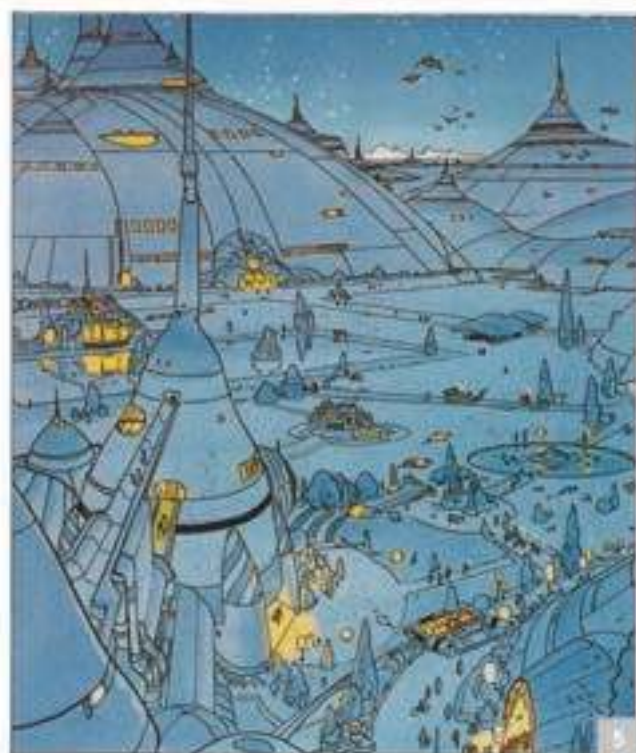
VÃOS, PORTAS & JANELAS

1. BILAL e CHRISTIN, *Les Phalanges de L'Ordre Noir*, Dargaud, 1979. 2. TARDI, *Adèle Blanc-Sec: Le Secret de la Salamandre*, Casterman, 1981. 3. MARTIN, Alix: *L'île Moudite*, Casterman, 1969. 4. MARTIN, Alix: *Le Fils de Spartacus*, Casterman, 1975. 5. JANO e TRAMBER, *Kébra: La Honte Aux Trousses*, Les Humanoides Associés, 1983. 6. CHERAQUI e BENOIT, *Histoires Vraies*, Les Humanoides Associés, 1982. 7. MARTIN, Alix: *La Tour de Babel*, Casterman, 1981. 8. GOSCINNY e UDERZO, *Astérix: Astérix Légionnaire*, Dargaud, 1967. 9. CREPAX e RÉAGE, *Histoire d'O*, Livre Essee, 1975. 10. MARTIN e PLEYERS, *Jhen: Barbe-Bleue*, Casterman, 1984.



CIRCULAÇÃO & ESCADAS

1. CHARYN e BOUCO, *La Femme du Magicien*, Casterman, 1986. 2. TARDI, *La Véritable Histoire du Soldat Inconnu*, Futuropolis, 1974. 3. HERGÉ, *Tintin: Tintin et les Picaros*, Casterman, 1976. 4. PHILIP e JIJÉ, *Volhard: Le Secret de Neptune*, Dupuis, 1961. 5. BILAL e CHRISTIN, *La Croisière des Oubliés*, Dargaud, 1975. 6. FERRANDEZ, *Arrière-Pays*, Casterman, 1982. 7. BILAL e CHRISTIN, *Le Vaisseau de Pierre*, Dargaud, 1976. 8. GODARD e RIBÉRA, *Le Vogabond des Limbes*, Hachette, 1975. 9. COMES, *Ergun l'ermite: Le Dieu Vivant*, Dargaud, 1974.



FUTURO & FICÇÃO

1. MEZIERES e CHRISTIN, *Valérian: Brooklyn Station Terminus Cosmos*, Dargaud, 1981. 2. SCHUITEN e PEETERS, *La Fièvre D'Urbicande*, Casterman, 1985. 3. JODOROWSKY e MOEBIUS, *Une Aventure de John Difool: L'Incal Noir*, Les Humanoïdes Associés, 1981. 4. BUTTERWORTH e DON LAWRENCE, *L'Empire de Trigon: Combat pour l'empire*, Glénat, 1982. 5. MOEBIUS, *La Complainte de l'Homme Programme*, Les Humanoïdes Associés, 1982. 6. MOEBIUS, *La Mémoire du Futur*, Gentiane, 1983. 7. GILLON, *Les Naufragés du Temps: Tendre Chimère*, Les Humanoïdes Associés, 1980. 8. LACROIX e GENIN, *Yann le Migrateur: L'île des Fous*, Glénat, 1982. 9. MONTELLIER, *Wonder City*, Les Humanoïdes Associés, 1983.

TRANS VERSO



Dossiê Especial
Para Ensinos Transversos

editora



A educação pode ser libertadora sem antes libertar a si mesma? Reflexões para a prática de uma educação em artes antirracista.

Genesco Alves de Sousa, Felipe Messias

Genesco Alves de Sousa

Doutor em Estudos do Lazer pela EEEFTO/UFMG. Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/ Bahia). Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais (UESC/ Bahia). Bacharel em Artes Plásticas pela Escola Guignard/ UEMG. Integrante do Centro de Estudos em Design da Imagem (ED/UEMG), dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem Na Prática Social (COLTEC/EEFTO/ UFMG/ CNPq) e Quebra-cabedário: projetos sob nonsense (ED/ UEMG/ CNPq). Membro da Associação de Resistência Afrobrasileira Jacutá de Iansã (ARCA Brasileira) e do Nzo Atim Kitalodé. Realiza projetos de pesquisa e de extensão nos contextos do Reinado Mineiro (ED / ESMU/ UEMG) e do Candomblé (EEFTO/UFMG) e participa do Programa Encontro de Saberes (UEMG).

Contato: genesco.sousa@uemg.br

Felipe Messias

Mestrando em Comunicação Social pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH/UFMG). Especialista em Processos Criativos em Palavra e Imagem pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Licenciado em Artes Visuais pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG). Bacharel em Comunicação Social (2008) pela Faculdade Promove de Minas Gerais. Atualmente é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e artista visual, tendo como linguagem predominante a fotografia.

Contato: felipemessias86@gmail.com

RESUMO (PT): Tendo em vista a noção de etnocentrismo, este artigo pretende, a partir da problematização da construção histórica do ensino em artes no Brasil, apresentar reflexões sobre a possibilidade de configuração de uma educação em artes comprometida com a pauta antirracista. Para isto, evidenciamos a necessária ruptura com perspectivas que tratam a questão racial como um recorte temático. A partir do trabalho de artistas negras e negros, acreditamos ser possível pluralizar as abordagens da negritude em sala de aula, oferecendo outras bases para identificações mais positivas e fortalecendo a possibilidade de que alunas negras e alunos negros, maioria da população brasileira, se apropriem e ressignifiquem os processos pedagógicos.

Palavras chave: arte, educação em artes, antirracismo, etnocentrismo, negritude.

ABSTRACT (EN): Bearing in mind the notion of ethnocentrism, this article intends, from the problematization of the historical construction of art education in Brazil, to present reflections on the possibility of configuring an arts education committed to the anti-racist agenda. For this, we highlight the necessary break with perspectives that treat the racial issue as a thematic cut. Based on the work of black artists, we believe it is possible to pluralize the approaches to Blackness in the classroom, offering other bases for more positive identifications and strengthening the possibility that black students, the majority of the Brazilian population, appropriate and give new meaning to the pedagogical processes.

Keywords: art, arts education, anti-racism, ethnocentrism, Blackness.

RESUMEN (ES): Tomando la noción de etnocentrismo como punto de partida, este artículo pretende, desde la problematización de la construcción histórica de la educación artística en Brasil, presentar reflexiones sobre las posibilidades de configuración de una educación artística comprometida con las luchas antirracistas. Para ello, destacamos la necesaria ruptura con perspectivas que tratan el tema racial como un corte temático. A través de obras de artistas negros, creemos que es posible pluralizar los enfoques de la negritud en salas de clase, ofreciendo otras bases para la identificaciones más positivas y fortaleciendo la posibilidad de los estudiantes negros, que conforman la mayoría de la población brasileña, apropiar y resignificar a los procesos pedagógicos.

Palabras clave: artes, educación artística, antirracismo, etnocentrismo, negritud.

Introdução

A cada dia, crescem os debates acerca da inclusão das diversidades em sala de aula. O multiculturalismo tem sido um tema recorrente, especialmente a partir do final do Século XX. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, têm-se discutido, cada vez mais, sobre a relevância de oferecer múltiplas visões sobre seus objetos, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãos com senso crítico em relação aos diversos problemas sociais, políticos e econômicos. Acreditamos que este é um dos primeiros passos para combater e diminuir as desigualdades. Por outro lado, ainda é pertinente questionar se os ambientes de ensino estão, de fato, dispostos e prontos para romper com as perspectivas coloniais que formaram as bases da nossa educação.

Antônio Bispo dos Santos (2015) oferece uma importante reflexão sobre as formas como incorporamos o ponto de vista do colonizador em nossa prática pedagógica. Para o autor, termos como descobrimento, por exemplo, contribuem para induzir percepções positivistas e romantizadas a respeito do processo de invasão e do genocídio de populações originárias que aqui viviam antes da chegada dos portugueses. Nesse sentido, é importante observar e discutir como essas escolhas não são feitas por acaso, mas, com o intuito de criar pontos de vista específicos sobre determinados momentos da história, estabelecendo e afirmando versões oficiais como se fossem verdades incontestáveis. Assim, a simples escolha de determinadas palavras é capaz de introduzir valores e nortear as narrativas históricas, fundamentadas por discursos que afirmam uma dimensão positiva da colonização para os colonizados, inclusive como forma de promover progresso e desenvolvimento para os menos *civilizados*.

O termo “etnocentrismo”, segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 53), “designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence.” Ainda segundo a autora (*ibid.*, p. 53), o “etnocêntrico (...) não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, (...) de transformá-lo ou convertê-lo”. Este aspecto nos leva a pensar o projeto colonial de dominação não somente sob a perspectiva da crueldade explícita das ações de extermínio, mas, também da intrincada e complexa rede de sentidos e valores que, entre outros resultados, contribuíram e continuam contribuindo para a elaboração de imagens dos povos colonizados como seres *menos humanos*.



Figura 1: “A libertação dos escravos”, 1889, óleo sobre tela de Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905).

Fonte: AMÉRICO, 1889

Em contraponto, elaboram-se imagens dos colonizadores na condição de salvadores, dispostos a levar o progresso — ainda que pela via da violência — aos menos favorecidos. Narrativas e imagens que repercutem tanto nas fontes oficiais, incluindo os livros de História, como em obras de arte produzidas com o objetivo de privilegiar determinados sentidos. Em “A libertação dos escravos” (1889), pintura de Pedro Américo (FIG. 1), é possível identificar representações de pessoas negras que aparecem na composição em situação de submissão, de súplica e de agradecimento, diante de outros personagens — pessoas e divindades — de pele branca que, por sua vez, figuram como salvadoras. O poder de escravizar e de libertar permanece nas mãos dos mesmos personagens. A pintura de Pedro Américo não está isolada, mas, pode ser tomada como exemplo de uma série de proposições artísticas em que pessoas negras são posicionadas hierarquicamente ora como exóticas, ora como inerentemente submissas (MESSIAS, 2021).

Avaliar como imagens e narrativas históricas são construídas é imprescindível. E isso nos leva ao objetivo central deste artigo, que consiste em refletir sobre mudanças epistemológicas possíveis no ensino em artes que possam privilegiar vozes diversas no debate sobre temas considerados universais, enfatizando perspectivas plurais de mundo e fortalecendo a pauta antirracista. Para isso, acionaremos algumas bases teórico-conceituais e apresentaremos, brevemente, alguns exemplos de como os trabalhos de diferentes artistas podem ser utilizados para abordagem tanto de questões técnicas, quanto para propor reflexões que não sejam necessariamente centradas nas desigualdades raciais.

Nosso ponto de partida é a crítica histórica e filosófica proposta por Walter Benjamin (1987) sobre as noções de História tanto como busca pela verdade absoluta como uma marcha linear e progressiva rumo ao futuro, levando em consideração o fato de que ela também é feita de conflitos e descontinuidades. Chimamanda N. Adichie (2019), por sua vez, aponta como a noção de história única tem o poder de criar e reproduzir as desigualdades e os regimes de opressão, além de contribuir para a elaboração de visões simplistas e estereotipadas a respeito de populações inteiras, de seus respectivos territórios, modos de ser e de viver.

Portanto, procuramos evidenciar como as bases nas quais a educação em artes no Brasil foi construída reverberam em práticas pedagógicas ainda hoje, discutimos como perspectivas plurais podem contribuir para o ensino em artes e, por fim, apresentamos alguns exemplos de como os trabalhos de artistas negras e negros podem suscitar outras abordagens que ultrapassam as questões da temática racial. Com isso, acreditamos que seja possível aumentar a presença de artistas negras e negros nas salas de aula, tanto da educação básica quanto no Ensino Superior, em especial nos cursos de licenciatura.

Ensino das artes no Brasil

No que diz respeito às histórias das artes no Brasil, sugerimos que a primeira questão a ser considerada envolve a origem do ensino oficial de artes no país. A chegada da Missão Artística Francesa — MAF —, no início do século XIX, talvez possa ser tomada como ponto de partida para pensar o percurso de institucionalização da educação artística no Brasil, conforme apontado por Mário Pedrosa (2004) e Nelma Cristina S. B. de Mattos (2014). Pedrosa (2004) critica o academicismo que passou a predominar a partir de então.

Neste contexto, o interesse colonial preocupou-se mais com a reprodução de cânones europeus do que com a investigação e criação de uma vertente que considerasse tanto o contexto local quanto a produção artística que já se desenvolvia no Brasil — ainda que com referência nos moldes europeus.

Para Nelma de Mattos (2014), a MAF operou uma ruptura com a produção artística da época e foi responsável, então, pela separação e consequente hierarquização das categorias artesão e artista, mantendo à margem os artistas negros que, até o momento, se ocupavam de uma parte significativa da produção artística do país. Nem mesmo o projeto modernista que, um século depois, propôs outro caminho que considerasse as especificidades do Brasil, parece ter se comprometido para romper totalmente com uma série de estereótipos legados pelos colonizadores.

No modernismo paulista [...] dos anos 1920, artistas e intelectuais viajaram para o interior do país para conhecer a arte e cultura populares; [...] para reafirmar a condição da capital paulista como metrópole moderna, eles deixaram de olhar a afro-descendência nela presente (CONDURU, 2007, p. 82).

O longo processo de colonização do Brasil — e a forma como ele foi historicamente consolidado — fez com que muitas das nossas referências fossem elaboradas a partir de paradigmas europeus, ignorando as diversas contribuições artísticas de povos originários e africanos, e dos seus descendentes no Brasil. Vale ressaltar que a linha do tempo eurocentrista da arte considera, sem o devido destaque, o fato de que representações simbólicas, especialmente no campo da escultura, tal como aconteceu com o cubismo, já estavam presentes na Arte Tradicional Africana antes das vanguardas europeias se apropriarem dos seus elementos e procedimentos, conforme apontaremos adiante (LAWAL, 1987).

A partir dessa breve recuperação crítica da história de sua origem, é pertinente questionar: sobre quais bases desejamos construir a educação artística no Brasil? Apesar da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira prevista na Lei 10.639/03, é alarmante que pensemos a contribuição dos povos africanos no Brasil apenas como um recorte, um apêndice, e não como um elemento fundador da nossa identidade nacional. Esta noção de apêndice muitas vezes não é explícita, mas, pode ser percebida pelo fato de a contribuição da população negra ser enunciada, em contraponto à naturalização da contribuição branca. Dito de outra forma: nomeia-se o afro e o indígena, mas o branco, europeu, não é nomeado. Ele continua sendo a referência, o universal e, portanto, não precisa ser adjetivado.

Uma transformação na educação em direção a perspectivas mais inclusivas e antirracistas deve, antes de tudo, entender quais são os pilares nos quais estamos apoiados. E, no Brasil, o racismo é, sem dúvida, um deles — talvez um dos principais. Portanto, a primeira medida a ser tomada é a negação da branquitude como sinônimo de universal. Aqui, o termo branquitude se refere a uma coletividade formada pelas pessoas socialmente consideradas, lidas, ouvidas, enfim, percebidas como brancas, por tratar-se de

uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca [em diálogo com o conceito de etnocentrismo], e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo [como é o caso do Brasil], em uma posição em que sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (SCHUCMAN, 2012, s/p.).

Além disso, conforme Almeida (2019, p. 48), “só se é ‘branco’ na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco, que se nega ser portador de uma raça. Ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma”. Isto sugere que é preciso pensar a branquitude como um ponto de vista do qual partem narrativas culturais e produções de conhecimentos (HOOKS, 2019), e não como porta voz oficial e imparcial da cultura e da história a partir do qual o mundo é narrado. Além disso, também se evidencia a necessidade de reconhecer a história que nos foi contada como um ponto de vista entre outros, e não como um relato imparcial dos fatos.

Isso significa, não apenas, pensar em novas formas de perceber o mundo, mas também novas bases epistemológicas para a educação como um todo e para o ensino da arte, especificamente. Significa adjetivar a *história da arte europeia/eurorreferenciada* como tal, e não como História da Arte apenas. A Educação precisa abraçar o pressuposto de que somos constituídos de diversas histórias, pontos de vistas, tradições, epistemologias, cosmologias e ontologias.

Como parte essencial de qualquer sociedade, comunidade ou regime político, a escola deve assumir seu papel de promover a diversidade como práxis, não como tema ou recorte. É preciso lembrar que “um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade” (MOULIN, 2019, p. 11).

Outras narrativas possíveis

A diversidade como práxis é um ponto fundamental se queremos combater ideias que sustentam a negritude como o *Outro*. Uma vez que, no Brasil, a maioria da população é composta por pessoas negras, devemos romper com o ponto de vista eurorreferenciado como centro de nossas práticas pedagógicas no intuito de criar um ambiente que valorize o protagonismo coletivo, todos como autores, sujeitos, não mais como objetos. Para uma educação libertadora, é preciso valorizar as experiências concretas de alunas e alunos (HOOKS, 2017) e admitir que, muitas vezes, ela não está de acordo com aquilo que encontramos nas fontes oficiais.

Como exemplo, podemos pensar na distinção que os atuais processos pedagógicos da arte fazem entre Arte *Pura e Aplicada*. Mesmo no Brasil, conforme Nelma de Mattos (2014), essa distinção só ganha forma a partir da chegada da Missão Artística Francesa. Essa categorização está amparada em uma perspectiva específica — a eurorreferenciada — uma vez que

nas culturas orientais, especialmente na África, não há quase distinção entre ‘Pura’ e ‘Aplicada’, porque, mesmo quando ela pode ser admirada simplesmente por certas qualidades artísticas, o mesmo objeto possui funções sócio-religiosas específicas que constituem sua razão de ser (LAWAL, 1983, p. 42).

Além disso, é possível encontrar registros de como a Arte Tradicional Africana fazia uso de representações simbólicas enquanto a Europa ainda buscava uma representação naturalista. Como resultado da predominância do ponto de vista europeu como narrador da história da arte, “a proporção não naturalística de uma grande maioria da escultura africana tradicional foi rejeitada pelos primeiros antropólogos europeus como uma tentativa abortiva de imitar a natureza” (LAWAL, 1983, p. 45). No entanto, tais

características se configuram como uma escolha conceitual consciente, ainda que a arte na África não fosse vista como um fim em si mesma, ao contrário da arte europeia. Assim, o “fato de que a generalidade da escultura africana é não naturalística não significa que o artista tradicional não possa reproduzir a natureza como ela é, se ele quisesse” (*ibid.*, p. 46).

Ao analisarmos a Arte Tradicional Africana, constatamos que alguns de seus cânones foram copiados, e não criados, pelas vanguardas europeias. Ou seja, as Vanguardas Modernistas só se constituíam enquanto tal considerando o recorte eurorreferenciado. “Os artistas da cultura Nok do norte da Nigéria (FIG. 2) vinham tratando a natureza em termos de cones, esferas e cubos cerca de 900 a.C.” (LAWAL, 1983, p. 45), muito antes do Cubismo europeu se apropriar desta possibilidade simbólica de representação.

1. A palavra demonizar significa, literalmente, transformar em demônio. Considerando que demônio não é um conceito natural, mas relacional e, sobretudo, contextual, o processo de demonização está ancorado em uma perspectiva cristã monoteísta (e binária). Nela, admite-se a existência de apenas um deus. Qualquer outra deidade é lida como adversária desse deus único e, portanto, como demoníaca. O exemplo mais evidente é a associação que cristãos fazem entre a figura de Exu, de origens africanas, e o diabo (nota dos autores)

É essencial considerarmos também como, historicamente, o processo de demonização¹ de diversas manifestações culturais de origem africana contribuiu para a negatização dessas culturas. Por isso, o ensino de arte não deve se limitar a abordagens pontuais de estereótipos já consolidados de arte africana, como as máscaras ou a escultura tradicional. Deve, antes, propor novas visões sobre a noção que temos do que é arte.



Figura 2: Escultura Nok de uma pessoa sentada, em terracota, autor desconhecido, 500 aC a 500 dC.
Fonte: WIKIMEDIA COMMONS, s.d.

É preciso questionar, ainda, a forma como valores dos povos tradicionais são construídos pela branquitude. Falar da importância da oralidade para os Maxakali, por exemplo, não significa dizer que não existe o domínio da escrita, mas que para determinados povos a escrita não é central, como é para o Ocidente. Assim, para os Maxakali, o “que no corpo e na voz se repete é uma episteme” (MARTINS, 2019, p. 58). Ou seja, precisamos entender que estaremos tratando de outras bases epistemológicas a partir das quais as visões e representações do mundo são construídas. É vital que tomemos a “oralitura” (*ibid.*) dos Maxakali com a mesma importância epistemológica dos livros escritos da cultura europeia, e não a partir de uma dimensão quase folclórica, de um modo pejorativo.

Como sugerido nos parágrafos anteriores, não é uma tarefa impossível valorizarmos as contribuições dos povos tradicionais, tanto da África quanto da América, para as abordagens históricas e para o ensino da Arte. Tratá-las como um recorte ou um tema específico pode simbolizar uma separação que corrobora o ideal racista de povos tradicionais como menos civilizados — e até menos humanos. No entanto, questionar tais práticas é um esforço que deve guiar a nossa prática docente diariamente.

Perspectivas antirracistas a partir das proposições de artistas negras e negros

Apresentamos agora, brevemente, como algumas questões apontadas acima reverberam de maneira promissora no trabalho de artistas negras e negros. Incluir estes trabalhos em sala de aula contribui para uma educação que tensione desigualdades estruturais, além de proporcionar perspectivas contra hegemônicas para as realidades sociais. A apresentação desses exemplos não pretende esgotar as suas possibilidades nem limitar seus sentidos. Respeitando o formato deste texto, que teve como foco uma discussão teórico-conceitual, pretendemos apenas, antes de concluir, indicar alguns caminhos possíveis e questões a serem aprofundadas em outras produções.

Com os trabalhos a seguir, pretendemos apenas evidenciar a necessidade de que a inclusão aconteça, também, para além da perspectiva da negritude como tema. Com isso, não pretendemos perder de vista que são igualmente urgentes as abordagens mais temáticas cujo objetivo passa pela contestação explícita das estruturas epistemológicas hegemônicas, pela admissão do racismo como questão estruturante das sociedades fundadas no colonialismo e pela valorização de perspectivas e manifestações culturais não eurocêntricas. Reafirmamos, portanto, a necessidade de abordagens múltiplas e plurais.

Marcelo D'Salete, por exemplo, questiona tanto a narrativa histórica oficial como um relato imparcial da verdade, quanto a naturalização da subalternidade de escravizadas e escravizados. Ao tratar as pessoas negras como protagonistas da luta contra a escravização, D'Salete fornece uma espécie de narrativa à contrapelo (BENJAMIN, 1987), opondo-se àquela oferecida por Pedro Américo (1889). Assim, seus trabalhos, em especial *Angola Janga* (2017) e *Cumbe* (2018a) (FIG. 3) possibilitam outras narrativas para o histórico de resistência das pessoas sequestradas em África para atender às ambições do colonialismo.



Figura 3: Ilustração de “Cumbe”, Marcelo D'Salete, nanquim e acrílica sobre papel, 2018.
Fonte: D'SALETE, 2018b.

Renata Felinto, por sua vez, busca, entre outras questões, criar um repertório de imagens positivas sobre a negritude no Brasil (FIG. 4), negando as imagens de dor e o exotismo que predominam nos livros de História do Brasil e História da Arte, além daqueles com temática racializada.



Figura 4: “Ex-voto de Tereza de Benguela”, Renata Felinto, 2019, Aquarela sobre papel.
Fonte: FELINTO, 2019.

Eustáquio Neves, através da manipulação analógica e digital, coloca em xeque a fotografia como um signo que estabelece relação de semelhança com a realidade. Mais do que falar sobre questões raciais, tema presente de forma explícita em outros trabalhos do artista, “Caos Urbano” (FIG. 5) propõe uma reflexão metalinguística sobre a própria técnica, além de evidenciar a fabulação como ponto de criação artística, mesmo em uma *linguagem* tão vinculada ao real quanto a fotografia.



Figura 5: "Caos urbano", fotografia analógica de Eustáquio Neves, 1993.
Fonte: NEVES, 1993

2. Um debate mais aprofundado sobre outros trabalhos, bem como os sobre questões estéticas e outras problematizações que podem ser acionados a partir deles pode ser encontrado em Messias (2021)

Além das pessoas citadas, existem inúmeras outras cujos trabalhos contribuem para o debate de diversas questões sociais, extrapolando o recorte racializado e/ou temático. Mais do que apresentar uma lista extensa de artistas negras e negros², acreditamos que o essencial é estimular docentes de artes a se perguntarem, constantemente: é possível falar deste assunto a partir do trabalho de alguma/algum artista negra/negro? Quais artistas indígenas dialogam com o tema que vou abordar? Como deslocar o centro do debate da perspectiva eurocêntrica? Nos exemplos acima, apresentados brevemente, além de atender à urgente inclusão real de artistas negras e negros, percebemos a possibilidade de problematização, em sala de aula, de outras questões relevantes, como a História como um ponto de vista e não um relato imparcial da verdade, a importância da arte para a construção de sentidos e identidades sociais compartilhadas ou a capacidade das fotografias de representar (e manipular) a realidade.

Considerações finais

Admitimos que não basta dialogar com artistas negras e negros apenas em novembro, ou quando o tema for arte afro-brasileira. É preciso — e urgente — abriremos nossa escuta para ouvir o que povos historicamente silenciados têm a dizer sobre temas universais, mas também questionar a própria ideia de temas universais, porque entendemos que essa *universalidade* — em geral, do homem branco — é também uma prática colonial que visa ao apagamento da diversidade como regra.

A prática de uma educação em artes libertadora e antirracista é um assunto complexo, que pôde ser discutido apenas brevemente aqui, respeitando as especificidades deste formato textual. Mais do que esgotar o tema, a partir do debate teórico-conceitual desenvolvido, buscamos enunciar algumas

lacunas que foram percebidas ao longo de uma pesquisa mais ampla (MESSIAS, 2021). Portanto, esperamos que o entendimento das bases nas quais o ensino das artes no Brasil foi edificado possa fornecer indícios de como superar alguns problemas que, ainda hoje, dois séculos depois, persistem.

Ao discutirmos a inclusão de outras percepções de mundo, mais do que o cumprimento de uma demanda legal, esperamos contribuir para que alunas e alunos vejam o mundo de forma mais plural, entendendo que a diversidade não é um tema, mas a essência a partir da qual todas as sociedades e, em especial, a brasileira, se formaram. Na perspectiva de uma educação antirracista, não devemos nos contentar em questionar seus temas. Antes, precisamos estimular uma revolução sobre a forma de pensar a educação — e, consequentemente, o mundo. Demanda-se uma ruptura total com perspectivas universalizantes e encoraja-se toda a comunidade escolar — professoras(os), alunas(os), diretoras(os), pedagogas(os) e famílias — a entender a branquitude como ponto de vista específico, não como representante do universal. E, ao admitir que este ponto de vista não precisa ser o de todas e todos, é possível fortalecer, finalmente, a inserção de outras perspectivas como parte central dos processos de ensino/aprendizagem.

Por fim, não poderemos considerar uma educação antirracista enquanto todo e qualquer indivíduo não se sentir como protagonista de sua própria história. É essencial positivarmos as contribuições africanas e indígenas para a construção do Brasil, sem as quais esse país não existiria. Não poderemos criar uma educação artística antirracista se o antirracismo não for o olhar mais fundamental de nossa prática educacional. Ele deve ser entendido como a perspectiva a partir da qual todo o conteúdo letivo será construído, não como o tema de uma pequena parcela da carga horária.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61 p. Tradução de Julia Romeu.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.
- AMÉRICO, Pedro. **A libertação dos escravos**. 1889. Óleo sobre tela, tamanho 138,5 x 199 cm. Disponível em: <https://virusdaarte.net/pedro-americo-a-libertacao-dos-escravos/>. Acesso em 18 de abr. 2021.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.
- CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C / Arte, 2007. 128 p.
- D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga: uma história de Palmares**. São Paulo: Veneta, 2017. 432 p.
- _____. **Cumbe**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2018a. 192 p.
- _____. **Cumbe**. 2018b. Cena de história em quadrinhos. Disponível em <https://veneta.com.br/2018/03/09/sobre-historias-e-levantes/>. Acesso em 18 de abr. 2021.
- DE MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. Arte afrobrasileira: contornos dinâmicos de um conceito. **DAPesquisa**. Florianópolis, v. 9, n. 11, p. 119-133, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8175>. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- FELINTO, Renata. **Ex-voto de Tereza de Benguela**. 2019. Aquarela sobre papel, tamanho 24,8 x 20 cm. Disponível em: <https://renatafelinto.com/as-que-me-habitam/>. Acesso em 18 de abr. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla
- HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.
- LAWAL, Babatunde. A arte pela vida: a vida pela arte. **Afro-Ásia**. Salvador, n. 14, p. 41-59, 1983. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20820>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.
- MARTINS, Leda Maria. Corpo, memórias de afetos: os cantares Maxakali. In: **Arte, Cultura e democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2019. p. 56–59.

MESSIAS, Felipe. **Artes pretas brasileiras**: a constituição da negritude como um lugar de fala para além do discurso. 2021. 191 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) — Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOULIN, Fabíola. Ao leitor. In: **Arte, Cultura e democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2019. p. 11.

NEVES, Eustáquio. **Caos Urbano**. 1993. Fotografia. Disponível em: <https://revistazum.com.br/por-tras-da-foto/por-tras-da-foto-eustaquio-neves/>. Acesso em 18 de abr. 2021.

PEDROSA, Mário. **Acadêmicos e modernos**: textos escolhidos III. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Otília Arantes (org.). 429 p.

RETREPO, Álvaro. Fracasso, educação e corpo. In: **Arte, Cultura e democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2019. p. 52–55.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015. 150 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia social — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Wikimedia Commons. **Nok sculpture of a sitted person**. Entre 500 AC e 500 DC. Escultura em terracota, tamanho 38 x 13 x 19 cm. Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nok_sculpture_of_a_sitted_person-70.1998.11.1-DSC00322-black.jpg. Acesso em 18 de abr. 2021.

Recebido em: 19/04/2021

Aprovado em: 28/10/2021

Deborah Camila Viana Cardoso

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

Contato: deborahcvcardoso@gmail.com

Cláudia Fátima Campos

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

Contato: claudia.campos@uemg.br

Edson José Carpintero Rezende

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

Contato: edson.carpintero@uemg.br

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A legislação brasileira sofreu alterações ao longo dos anos, provocadas pelas próprias estruturas sociais, às quais estão intrinsecamente vinculadas, passando pela promulgação de três leis de diretrizes e bases para educação nacional, além da lei da reforma universitária e diversas constituições, em um período político conturbado até a efetiva redemocratização, com a promulgação da Constituição de 1988.

O ensino em design passou por todas essas mudanças, até que pudesse ser regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional ainda vigente, lei nº 9.394/1996.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Primeiro Currículo Mínimo para os cursos superiores em design – 1969

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

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

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

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

Fonte: COUTO, 2008, p.23

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

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

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

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

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

Segundo Currículo Mínimo para os cursos superiores em design – 1987

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

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

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

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

Fonte: COUTO, 2008, p. 25.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussão e conclusão

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

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

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

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

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

As diretrizes curriculares nacionais vieram para consolidar a liberdade de cada instituição de ensino de compreender seu público e o cenário sócio geográfico em que estava inserida para oferecer um curso superior que fosse coerente com essa realidade. Caso contrário, não se justificaria o fato de se formar um profissional incapaz de atender às demandas do local em que estaria imediatamente inserido ao se formar. Assim como também não se justificaria o fato de as instituições de ensino superior, a despeito do que determinava a legislação, agirem por conta própria, criarem seus próprios cursos em formatos variados, que não obedecessem uma orientação mínima para a área em questão, e depois oferecessem ao mercado profissionais que, mesmo com a mesma denominação formal, não pudessem ser reconhecidos enquanto uma classe única que prestasse um determinado serviço específico ou tivesse algumas habilidades minimamente reconhecidas socialmente.

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 14/04/2021

Aprovado em: 01/11/2021

Resenha

Juliana Pontes Ribeiro

RICARD, André. **Conversando com estudantes de diseño.**
Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2008, 160 p.

Juliana Pontes Ribeiro

Doutora em Arquitetura e Urbanismo (UFMG), com tese sobre a relação entre Design de Superfície, Arquitetura e Arte Site-Specific; Mestre em Comunicação Social (UFMG), com dissertação sobre Design Editorial; Especialista em Novas Tecnologias em Comunicação (UnibH) e docente na Universidade FUMEC, onde leciona nas graduações de Design e Design de Moda. Também é pesquisadora líder do grupo CERNE: Design, Arquitetura, Artesanato e Arte (CNPQ), investigando metodologias projetuais interdisciplinares em Design em geral e Design Social de forma específica. Recebeu MENÇÃO HONROSA no Prêmio Design Museu da Casa Brasileira, na Categoria Trabalhos Escritos, com o livro Na rua: moda, pós grafite e vestígios, organizado junto com Cássia Macieira; foi 1º colocada no Prêmio Concurso UNISOL/ BANCO REAL, com o Projeto de Capacitação ASAS/ Artesanato Solidário no Aglomerado da Serra, em coordenação compartilhada com Natacha Rena. Contato: jpontes@fumec.br



André Ricard (1929), perto dos seus 80 anos, debruçou-se sobre as dúvidas e as preocupações legítimas de estudantes de Design das novas gerações, que foram respondidas em forma de livro em 2008. As perguntas e as respostas oportunizaram o registro do pensamento de um pioneiro na consolidação da profissão na Espanha, que atuou no Design Industrial

com destaque para além das fronteiras do seu país, tornando-se, também, reconhecido como docente e autor. Em três encontros, em diferentes Universidades de Design espanholas, o criador da Tocha Olímpica de Barcelona de 1992 se colocou à disposição dos estudantes para responder às suas diversas questões sobre a área, que foram organizadas em grupos de afinidade e deram origem aos temas do livro: conceitos; processo; clientes; formação; profissão; sociedade; aspectos pessoais e futuro. Já se percebe o incomum desta abordagem editorial, delineada pela natureza das perguntas e não por uma proposta de conteúdos pré-determinados pelo autor. Na leitura, que pode ser feita de forma não linear, reconhecemos um designer com forte influência da filosofia da Escola de Ulm em sua formação e início de carreira, na década de 1950, mas que deixa clara a sua aproximação, na maturidade, com o Design Escandinavo, especialmente da Finlândia, considerado menos racionalista, mais sóbrio e leve, mas sempre de caráter não elitista. No transcorrer da obra notamos a sua consciência nítida acerca das transformações do mercado ao longo de décadas de experiência, inclusive ao mostrar como caminhos distantes da sua linha de pensamento apontam para novas abordagens, que tentam responder às demandas culturais e sociais recentes, como a reconciliação com o recurso estético dos adornos, por exemplo, sempre negados pelos modernistas.

Com um texto assertivo e um repertório cultural que transborda em frases que oscilam entre líricas, de um lado, e engenhosas, de outro, Ricard recorre a algumas metáforas para trazer luz ao campo do Design, deixando visível a convicção de que a compreensão da real dimensão dessa profissão ainda não é socialmente compartilhada como se espera. Frases como “o designer é o arquiteto do objeto” ou “quando criamos estamos estruturando (...) distintos extratos da nossa memória, até chegar a (...) uma imagem de algo que não existia”, somam-se a expressões como “imaginar com todo detalhe”, que conseguem estabelecer comparações e tecer elucidações sobre a natureza do projeto em design de forma simples e contundente. Aliás, impressiona a sua capacidade de comunicar, mostrando que o autor vivencia aquilo que prega como uma das qualidades para um bom designer: “saber expressar as ideias com o lápis, mas também com a palavra”. Ao associar a criação de um futuro – uma forma que ainda não existe – à fragmentos da memória vivida ou apreendida, outra qualidade sugerida aos designers se revela, que é ser culto, conhecer o passado para poder planejar o futuro.

Ele também toma como virtude por parte do designer a propensão a uma visão panorâmica, que se mostra horizontalizada e de caráter global, o que permite escapar dos limites estritos do olhar de um técnico especialista, que tende a ser vertical e míope para o todo. Em um cenário contemporâneo de demandas complexas, Ricard já sinaliza que as situações de projeto estão cada vez mais integradas com áreas limítrofes ou avançando em direção a proposições técnicas que permitem ousar o impensável, “fazendo possível o impossível”, como ele mesmo diz. Nota-se que, para André Ricard, a noção de inovação como uma ruptura das barreiras já firmadas pelos padrões de cada época se afina com o entendimento da tradição europeia sobre o Design, originada na Bauhaus, cujo racionalismo se volta para a ideia de engenhosidade, economia das formas e um caráter democrático, assinalado pelo baixo custo e acesso a uma maioria. Criar demandas sedutoras em função da primazia do consumo, que ele chama de “exaltação exuberante da economia liberal capitalista”, resume a definição que ele dá ao estilo americano de se fazer Design e está bem distante da aceção atribuída por ele à profissão.

Como um profissional experiente na produção industrial do Design, reforça que a ação imaginativa não pode prescindir da viabilidade técnica, pois o desenho mostra as fraquezas da ideia: “a imaginação nos esconde detalhes que a renderização gráfica não perdoa”. Em relação a esse aspecto, vemos que ele coloca como primordial o domínio do desenho técnico para a validação da ideia, algo que ele assume fazer à mão, sempre com extrema destreza, mas reconhece que executar essa tarefa no computador é uma habilidade estratégica e obrigatória para as novas gerações. A sua relação com o lápis é tão íntima e insubstituível, que ele sugere aos iniciantes que desejam uma vaga em uma empresa fazerem uma carta redigida “à tinta” em papel, sem currículos ou portfólios, com uma breve explanação de uma ideia, tomada como um conceito intelectual e desenvolvida em forma de projeto. Nessa peculiar dica ficam duas lições fundamentais: o valor da argumentação sobre um projeto e o diferencial da personificação do contato profissional (que seja pela escrita pessoal e caligráfica). Se Design, em suas palavras, não é um adjetivo, mas uma condição para a existência dos objetos e produtos industriais, a intimidade com os limites produtivos e de mercado também é condição para os designers. Mesmo assim, insiste em dizer que a beleza do Design está nas múltiplas formas de se resolver um mesmo problema funcional, dando espaço para a inventividade dos métodos específicos de cada projeto: “É uma arte dizer quase o mesmo com mais ou menos música”.



Entrevista:
Dijon de Moraes

Escritos de Design – Um percurso narrativo.

Entrevista com Dijon De Moraes

Giselle Hissa Safar

Giselle Hissa Safar

Arquiteta, com especialização em Metodologia do Ensino Superior (FUMA), Mestrado em Engenharia de Produção (UFMG) e Doutorado em Design (2020). É professora de História da Arte e História do Design e pesquisadora da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais onde foi coordenadora do Curso de Design de Produto (2000/2004), Diretora (2004/2008), Coordenadora de Extensão (2008-2016) e foi Pró-Reitora de Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (2016-2018). É coordenadora do Centro Integrado de Design Social, presta consultoria no desenvolvimento de projetos de capacitação de núcleos sociais e seu atual interesse é no desenvolvimento de pesquisas sobre a participação feminina no Design sendo membro da International Gender Design Network – IGDN.

Para aqueles que são do campo do design, tanto acadêmico quanto profissional, o nome Dijon De Moraes já é bem conhecido. Com impecável formação acadêmica, no Brasil e no exterior, experiência profissional em empresas de renome, professor dedicado e um caso raro de designer brasileiro que se tornou Reitor de uma Universidade, Dijon de Moraes é também autor de vários livros. Seu último trabalho — *Escritos de Design*, foi lançado recentemente pela Editora Blucher de São Paulo e é sobre esse livro que conversamos durante a entrevista gentilmente cedida pelo designer, professor e colega por quem tenho grande estima. A entrevista foi realizada por correio eletrônico, tendo sido enviadas cinco perguntas que Dijon respondeu entre os dias 01 e 11 de novembro, justamente no período no qual esse escorpiano de fala e maneiras suaves, mas firme determinação, completou 61 anos de idade.



Giselle — Dijon, quando e por quê você decidiu escrever seu livro *Escritos de Design*? O livro começou a ser escrito no Brasil e foi finalizado na Itália. Algum motivo simbólico ou afetivo para isso?

Dijon De Moraes - A ideia deste livro surgiu quando ainda estava como reitor da Universidade do Estado de Minas Gerais — UEMG. Isso ocorreu, quando em uma das minhas viagens à Milão para compor bancas de doutorado no *Politécnico di Milano*, me deparei com vários livros escritos por protagonistas do design italiano que tinham um formato diferente dos até então conhecidos e publicados, antes eminentemente documentações das suas produções práticas ou reflexões teóricas sobre o design, que muitas vezes não ultrapassavam os limites do ensino acadêmico.

Após adquirir e ler alguns desses novos formatos de livros, eu programei, para quando deixasse a gestão superior, me dedicar ao projeto de um livro mais leve e narrativo, que trouxesse a minha experiência vista e vivida dentro do design desde as influências recebidas na infância, passando pela formação acadêmica até o percurso profissional sempre tendo o design como eixo transversal.

Interessante é que eu sabia que iria me aposentar da UEMG logo após o término do meu segundo mandato como reitor e, assim, me programei para passar um período sabático na Itália, onde tinha convite como professor visitante junto ao *Politécnico di Milano* e na *Università Degli Studi di Capania* em Nápoles. Essa decisão de retornar à Itália, me parecia, a princípio, bastante óbvia devido a minha forte ligação com aquele país onde vivi por mais de oito anos e, onde também conclui o meu círculo formativo em nível *stricto sensu* em design.

Porém, devo dizer que somente após ter escrito parte do livro no Brasil e parte na Itália (a maior parte de fato foi escrito na Itália), foi que percebi que isso não tinha sido um fato ao acaso. Na verdade, intuitivamente, eu busquei unir os dois espaços que me proporcionaram formação acadêmica e crescimento profissional que foram Brasil e Itália.

Giselle — O seu livro é um misto de autobiografia e reflexões sobre o design. De um lado o Dijonzinho, mineiro do interior, afeito aos pequenos prazeres da vida simples, às conversas de pé de ouvido, à vida familiar. De outro, o Dijon cidadão do mundo, designer, pesquisador articulado internacionalmente no meio acadêmico. Como você vê essa relação?

Dijon De Moraes - O interessante nesse formato de livro, é que normalmente o articulista sempre inicia a narrativa pela infância pois, ali pode estar a chave de interpretação ou a motivação que o levou a escolher essa ao invés daquela profissão. No meu caso, eu busco traçar uma relação entre o mundo fabuloso, mítico e bufo da minha infância, vivida e passada no interior de Minas, com os aspectos criativos e inovadores presentes na atividade de design. Foram dois fatores que me fizeram perceber a relação entre a infância e a escolha profissional: o primeiro quando me deparei com o universo fantasioso dos filmes do Neorrealismo italiano, especialmente no final deste movimento com as obras do Federico Fellini. Na obra do Fellini eu via uma grande semelhança com o que vi na minha infância, com toda aquele ecletismo estético, tanto visuais quanto sonoros, que se encontram presentes na obra do grande diretor italiano. Tudo isso para mim transcorria como sendo muito familiar e com muita semelhança com o que eu vivi em Pedra Azul.

Me lembro, por exemplo, do filme do Fellini “A Estrada da Vida” (*La Strada*) de 1954 com os atores Anthony Quinn e Giulietta Masina, onde eu realmente me transportava entre aqueles meninos que ficavam entorno ao espetáculo de rua por eles protagonizados como artistas mambembes pelo interior da Itália. O segundo fator para mim bastante marcante ocorre quando a minha mãe me levava para a padaria da nossa cidade, onde ela e suas amigas alugavam o espaço aos sábados para fazerem biscoitos para as suas famílias. Dessa experiência na velha padaria, sou capaz ainda hoje de narrar todos os instrumentos e maquinários que elas utilizavam e, onde, por fim, eu fazia os meus próprios biscoitos em forma de produtos comestíveis. Essas referências de infância, além dos curiosos objetos e artefatos presentes na sala da nossa casa, me deram lastros para a curiosidade e a imaginação. Certamente essas passagens vivenciadas me ajudaram no futuro a escolher o caminho do design. Por tudo isso, o livro se inicia com as referências da infância que é a fase mais aberta para o conhecimento e a percepção sobre as coisas e a própria vida.

Já como profissional adulto eu tento mostrar no livro que a minha escolha foi, em grande parte, uma consequência dessa história vivida. Na verdade, o meu maior desafio foi o de sair de Pedra Azul para Belo Horizonte pois, mais tarde, da capital para Milão foi uma consequência dessa primeira mudança de ambiente ocorrida na minha adolescência. Na Itália, de fato, eu tive a oportunidade de conviver, estudar e gozar da amizade de grandes personagens que ajudaram a construir a história prática e teórica do design italiano. Muito também ajudou, o fato da curiosidade deles em ter próximo pessoas de outras culturas e com diferentes narrativas de vida. Vale lembrar que quando fui pela primeira vez estudar em Milão, em 1992, eu já era professor na FUMA e meus colegas, bem como os próprios professores, me viam como alguém que tinha ido se qualificar e promover relações entre a Itália e o Brasil no âmbito do design.

Recordo que uma das primeiras ações que fiz nesse sentido, a menos de um ano que me encontrava em Milão, foram as matérias para a “Revista Projeto Design” (fusão das revistas “Projeto” com “Design & Interiores”) de São Paulo com o mestre maior Achille Castiglioni e com o designer Isao Hosoe que era japonês, mas que fez toda a sua carreira profissional na Itália. Esses encontros estão narrados no livro, bem como tantos outros momentos do design brasileiro e internacional onde tive o privilégio de, em muitos momentos, ter sido testemunha ocular de importantes passagens da história do design.

Giselle — Sua produção bibliográfica em design é muito significativa e, em se tratando apenas dos livros, temos quatro títulos: “Limites do Design”, “Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem” (o meu favorito), “Metaprojeto — o design do design” e agora “Escritos de Design — um percurso narrativo” que parece fazer um fechamento de suas experiências e reflexões. Se considerarmos esses livros como uma trajetória, o que cada um representa?

Dijon De Moraes — Seguramente esses meus livros representam um processo evolutivo como escritor, bem como um amadurecimento pessoal, profissional e ainda como pesquisador interessado na área do design. Eu escrevi o primeiro livro “Limites do Design” entre os 32 aos 34 anos de idade (Publicado pela Studio Nobel em 1997 quando estava com 36 anos) e muitas perguntas trazia comigo sobre essa fascinante atividade. Em “Limites” eu

vejo como positivo o fato de ter colocado em debate algumas instigantes questões, entre elas o processo de globalização cujas consequências apenas iniciavam a refletir no design mundial no início dos anos de 1990. Outro ponto que destaco como importante presença neste livro, foi o de ter questionado a teoria divisionista existente entre “design de centro e periferia”, cujo tempo nos demonstrou que estava certo em contestar.

O livro “Análise do design brasileiro” (Editora Blucher, 2006) que publiquei aos 45 anos (mas que me consumiu seis anos de pesquisa) é também o que mais gosto ou pelo menos era o que mais gostava até a publicação de “Escritos de Design” (sobre isso falarei mais adiante). Mas este livro, está seguramente entre os de maior aceitação crítica e de sucesso comercial. “Análise” foi adotado em praticamente todas as escolas de design do Brasil e também em Portugal. Neste livro, que me tomou seis anos de pesquisa e de trabalho editorial, eu busquei colocar em evidencia o complexo percurso do design brasileiro com suas características e contradições intrínsecas. O design brasileiro, apesar de sua potencialidade mestiça, criativa e de riqueza estética ficou, por várias décadas, assimilando modelos provenientes do exterior como referência maior, o que no livro denominei de mimética para não ser deselegante e dizer cópia. Por isso mesmo é que me refiro no subtítulo como design brasileiro “entre mimese e mestiçagem”.

Veja bem, o início dos anos 1960, quando as primeiras escolas de design no Brasil em nível superior começam a surgir, coincide mais ou menos com a época do chamado “Cinema Novo”, “Bossa Nova”, “Arquitetura Modernista” e tantos outros movimentos artísticos e culturais que buscavam a inserção da nossa heterogeneidade mestiça e da nossa exuberância multicultural. Mas isso, não se viu com a mesma força e teor no nosso design que tomou a estrada do modelo racional funcionalista como dogma projetual. Até os anos 1980, quando a minha geração se formou, este modelo era predominante e somente a partir dos anos 1990 é que o design brasileiro começa a repensar o seu destino e toma o seu próprio caminho. Por isso mesmo o caminho das formigas presente na capa do livro, são na sua maioria em cor cinza e somente no final é que se tornam verde, amarelo e azul representando, por consequência, a mimese e a mestiçagem presentes no nosso percurso em design.

Abordar o racional funcionalismo era um tema muito delicado no âmbito da nossa comunidade de referência em design, não se podia dizer algo contra esse modelo no design brasileiro com receio de ofender seus protagonistas que tanto contribuíram para o ensino e a prática do design. Mas eu não via tanta problematização nesse debate pois, por exemplo, quando a “Escola de Ulm” foi concebida, seus princípios estavam coerentes com a realidade da Alemanha no pós-guerra, onde se encontrava um parque industrial destruído, escassez de matéria prima e uma realidade social como drama a ser revertido. Lógico que os conceitos racionais e funcionalistas, bem como a pureza formal foram inteligentes soluções para o design naquele cenário prefigurado. Ocorre que os Estados Unidos, como o Brasil, saíram da guerra praticamente incólumes, prontos para darem o salto para o futuro e, com possíveis novos modelos de modernidade a serem instituídos. Por isso se esperava, para além do racional funcionalismo, que o Brasil se apresentasse como um “player” mundial com uma estética própria e diferenciada, como bem ocorreu com os demais movimentos artísticos e culturais brasileiros acima citados. O livro “Análise do design brasileiro” trás à tona todas essas questões, mas sem tirar o mérito e o reconhecimento da importância do racional funcionalismo para o design brasileiro e mundial.

O livro “Metaprojeto: o design do design” (Blucher, 2010) foi na verdade uma das questões que ficaram em aberto durante os anos de pesquisa do livro “Análise do design brasileiro”. Neste livro, eu busco expandir a questão da complexidade do design para o nível mundial com a definitiva consolidação da globalização com suas oportunidades e problemas correlacionados. O Metaprojeto visto como espaço de reflexão disciplinar e de elaboração dos conteúdos da “Cultura do Projeto”, que antes vinha denominado apenas como “ato” ou “condicionante projetual”. Isto é, com a realidade do cenário fluido, dinâmico e *fuzzy*, proporcionados pela própria globalização mundial na qual predomina a rapidez e o excesso das informações, o Metaprojeto se contrapõe aos limites da metodologia convencional (modelo objetivo, linear e racional) ao se colocar como etapa prévia de reflexão e de suporte ao desenvolvimento do projeto. Por isso mesmo o Metaprojeto (modelo subjetivo, flexível e holístico), enquanto metodologia da complexidade, pode ser considerado o “projeto do projeto” ou o “design do design”.

O ultimo livro publicado “Escritos de design: um percurso narrativo” (Blucher, 2021), eu concluí com 60 anos de idade sendo mais de 40 anos destes envolvidos com o ensino, a prática e a teoria do design. Então é verdade dizer ser este o meu livro mais maduro e que sintetiza toda uma trajetória vivida. Na verdade, o original deste livro tem 860 páginas e lógico que não iria cansar o leitor com esse volume de informações e, por isso, eu mesmo o reduzi para 560 páginas. Mesmo porque eu busco seguir uma máxima italiana que diz: “eu já tenho idade para dizer muita coisa, mas nem tudo que penso”. Você pode reparar que neste livro somente se tem citações diretas sem o modelo formal normativo, não contendo nem mesmo notas de rodapé. Neste momento eu já me sinto seguro para fazer isso, o que não faria e nem fiz nos livros anteriores que são fartamente amparados em citações de diversos autores e de extensas referências bibliográficas.

O formato de “Escritos”, onde se mescla uma atividade profissional com a própria história pessoal, possibilita uma narrativa sobre a ótica de quem viu e viveu a seu modo uma atividade. No meu caso e em relação ao design, existem passagens citadas no livro em que muitas pessoas não se lembravam de suas participações. Neste livro, cito mais de 150 pessoas que protagonizaram momentos marcantes na história do design brasileiro e às vezes do exterior. Por isso também o livro faz uma série de importantes registros onde, muitas vezes, eu participo como privilegiado expectador.

Por isso também posso dizer que, entre os meus livros hoje, eu goste mais do “Escritos”, justamente pela liberdade de expressão que este manuscrito me proporcionou sem as amarras das referências normativas e a insegurança pela idade.

Giselle — Sua atuação na gestão universitária foi longa; cerca de 12 anos entre vice reitoria e reitor. Toda a parte IV de seu novo livro é dedicada a essa fase. Porque essa atuação na gestão universitária foi importante? O que essa parte da trajetória profissional lhe ensinou?

Dijon De Moraes — Eu tenho a consciência de não ser comum, tanto no Brasil quanto no exterior, o reitor de uma instituição universitária ter a formação em design. O normal, quando isso ocorre, é ser gestor superior em instituições com delimitações específicas da área de atuação como: “Arte e Design”; “Arquitetura, Arte e Design”, “Comunicação, Arte e Design”, etc.

Certa vez, assistindo a uma palestra do italiano Augusto Morello (à época Presidente da *Fondazione Triennale di Milano*), ele disparou: “os designers devem entrar para as salas de comando, devem definir eles mesmos seus próprios destinos”. Isso soou para mim como uma grande verdade pois, me lembrei de quantos esforços fizemos, através de nossas associações, em busca de aproximarmos as empresas dos designers, ou mesmo na busca da regulamentação da profissão, na procura de sermos inseridos em editais públicos governamentais, de sermos reconhecidos pelas federações das indústrias etc. Essa é uma passagem que conto no livro “Escritos de Design”, quando menciono o Aloísio Magalhães que ocupou vários cargos públicos como: Membro do Conselho de Cultura do Distrito Federal; Diretor do IPHAN; Secretário de Cultura do MEC e a presidência da Fundação Nacional Pró-Memória. Assim ele ajudou, em muito, o design brasileiro a ocupar maior espaço em nível institucional.

Quando reitor da UEMG, sem esquecer das demais áreas do conhecimento que compõem a Universidade, eu não me esqueci do design que, ao contrário, teve um grande impulso na nossa gestão como pode ser recordado através dos diversos convênios e das ações induzidas de qualificação no exterior que proporcionamos para professores e estudantes. Entre esses cito o “Duplo Título de Graduação em Design” e o “Programa Induzido de Doutorado em Design” que formalizamos com o Politécnico de Torino, para onde seguiram vários estudantes e professores da nossa Escola de Design com vagas e bolsas garantidas por convênios previamente assinados entre a UEMG, POLITO e a FAPEMIG.

Também me refiro ao “*Programa Stricto Sensu em Design*” onde instituímos o mestrado e o doutorado em design na ED-UEMG. Este, até hoje, o único programa completo existente em Minas Gerais. Também não podemos esquecer da mudança da Escola de Design para o novo prédio da Praça da Liberdade cuja decisão de mudança e obtenção da cessão do prédio, projeto de adaptação e toda a reforma do imóvel (ordem de serviço por mim recebida das mãos do governador durante a cerimônia de abertura da IV BBD no Palácio das Artes em 2012) ocorreram na nossa gestão.

Em outros termos não se pode esquecer, como meio de reafirmar a comunicação e a integração da universidade, da criação da Editora (EdUEMG) que a instituição ainda não havia, bem como não se encontrava ativa a TV-UEMG para ficar somente nas ações que você Giselle, competentemente muito nos ajudou como Diretora da Escola de Design e como Pró-reitora de Extensão compondo a nossa equipe de gestão onde tínhamos o estimulante slogan: UNIDADE na DIVERSIDADE.

Em nível macro, não se pode deixar de registrar que na nossa gestão a UEMG passou a sua presença em 07 para 17 cidades em Minas Gerais, de 32 para 147 cursos superiores (somando as especializações), da quase ausência de programas de Stricto Sensu para 06 mestrados e 02 doutorados, de cerca 830 para 1670 professores (mais de 600 concursos realizados), da oferta de 1970 para 6.800 vagas anuais e de cerca 6.700 para 23.000 estudantes, tornando a UEMG a terceira maior universidade pública de Minas Gerais em número de estudantes e de cursos de graduação.

Relato isso não por questão de números, mas porque era, frequentemente, indagado pelos meus colegas do Brasil e exterior, sobre a influência da minha formação como designer na gestão de uma Universidade. De fato, mesmo que no início não tivesse percebido isto de forma explícita, com o passar dos tempos, percebia, a cada dia, que o modelo da minha formação abrangente e holística em design, bem como o uso de processos metodológicos como

forma de resolver problemas inerentes a um projeto, eram bem similares àquilo que praticava diariamente na gestão como reitor.

No tocante à gestão, mesmo tomando ciência disso somente com o passar dos tempos, percebi que utilizava dos mesmos princípios do design para resolver um desafio ou problema no âmbito da Universidade. Cabe ao designer a concepção, o projeto, o desígnio que é propriamente de onde surgiu o termo design. Para tanto, o designer, por sua natureza de formação holística e multidisciplinar, se ocupa mais da prospecção e do futuro com vistas a torná-lo melhor. Ele não pode se tornar uma presa do “estado da arte” existente, mas, ao contrário, vislumbra sempre novos cenários para sair do status quo e do lugar comum, ao promover rupturas e inovações em busca do bem estar das pessoas e da sociedade.

Para mim, identificar similaridades entre a gestão e o processo de design me faz recorrer aos desafios que tive ao liderar equipes de designers na indústria, bem como em escritório próprio que mantive por vários anos. Em ambas as situações lidei com diferentes clientes, profissionais e fornecedores com pontos de vista díspares, o que me concedeu uma rica experiência prática que foi muito importante para a minha formação tanto como designer quanto gestor.

Outro aspecto muito importante nessa relação trata-se do compromisso que um designer tem “com” e “para” o “outro”, isto é, o designer opera em um cenário em que busca resolver problemas nos quais o beneficiário será sempre outra pessoa, ou seja, o outro que fará uso daquele produto ou daquele serviço. Esse é um dos aspectos que diferenciam o design da arte. O primeiro tem como função promover sentido aos produtos e serviços concebidos, enquanto a arte pode se privar de função ou explicação e até mesmo de sentido. Por isso mesmo eu vejo o design como a prótese do corpo e, a arte como a prótese da alma. Nesse viés, podemos, então, dizer que a gestão se aproxima mais do design que da arte.

Uma decisão muito assertiva que tomei quando entrei para a gestão foi a de não me afastar por completo da sala de aula e da pesquisa em design. Continuei a orientar e ministrar módulos no programa de pós-graduação em design, durante todo o período em que estive na gestão universitária. De igual forma, continuei realizando seminários, participando de congressos, bancas de qualificação e de tese, além de publicar artigos e livros por meio do Centro de Estudos Teoria, Cultura e Pesquisa em Design — T&C Design, que institui na Escola de Design da UEMG antes de seguir para a gestão superior. Tudo isso me alimentava como profissional do âmbito do design, mas de igual forma me trazia ricas experiências que culminava por utilizar como gestor universitário.

Outra relação que se percebe entre o planejamento de gestão e o método de trabalho em design, diz respeito aos desafios a serem resolvidos que nunca são os mesmos, mas sempre mutáveis. Por isso o designer tem o *briefing* e o gestor tem o plano de gestão, que, por analogia, pode ser considerado como sendo um *superbriefing* por ser de maior tempo de abrangência. Enquanto o *briefing* serve para atender um projeto por vez, o plano de gestão engloba o período de um mandato ou até mais, mesmo que esse venha subdividido em fases como sendo de curto, médio e longo prazo. Mas os problemas, independentes do *briefing* ou do plano de gestão, nunca são idênticos e por isso mesmo as abordagens e soluções são sempre distintas.

Interessante notar que o formato do pensamento em design aplicado à gestão corrobora o modelo surgido no início do ano 2000, denominado

de *design thinking*, no qual a maneira de abordar e resolver um problema de design passa a ser aplicada em diferentes contextos que não necessariamente nessa atividade. De fato, a forma de pensar de um designer, a partir do modelo utilizado pelo seu método de trabalho, pode, sim, com grande sucesso, ser replicada em outras circunstâncias como também propõe o *design estratégico* e o *metaprojeto*.

No meu caso específico, a metodologia que utilizamos, por ocasião dos nossos dois mandatos, teve como referência o “Planejamento Estratégico Situacional — PES”, que não é uma metodologia tão rígida e linear como outras de gestão disponíveis. O PES orienta os trabalhos de maneira que você possa realizar “o mais com menos”, definir as prioridades pela limitação dos recursos disponíveis e também propõe a centralização do foco nas maiores ações que alavanquem outras menores em reboque. O método PES foi por nós escolhido, resguardadas as devidas proporções, pela situação histórica sob a qual essa ferramenta fora pensada. No caso, foi implementada no Chile, na década de 1970, pelo Ministro da Economia Carlos Matus em busca de retirar, em breve tempo, o país da sua condição de subdesenvolvimento com ênfase na melhoria social. Nós vimos, então, uma semelhança com a situação da UEMG, que em 2010 ainda era uma universidade com orçamento insuficiente e com muitos desafios a serem resolvidos. De forma intuitiva, portanto, eu já estava agindo e pensando, durante a gestão, como um designer-reitor ou um reitor-designer que faz uso do “pensamento de design” tanto no âmbito do projeto quanto da gestão.

Por fim, quis escrever este capítulo dedicado à gestão, também como forma de incentivo aos vários colegas da área do design e afins, para ocupar cargos na gestão pública com todas as dificuldades e desafios correlacionados. Quis demonstrar que podemos sim, com o diferencial de nossa formação abrangente e holística, fazer a diferença. Por outro lado, era natural que desde a FUMA até a UEMG onde fui aluno, monitor, professor auxiliar, professor assistente, professor doutor nível VII com pós-doc, vice-reitor e reitor em dois mandatos, prestasse e registrasse o meu agradecimento à essa grande instituição.

Giselle — Com tantas experiências acumuladas no design — estudante, profissional bem sucedido, professor, pesquisador e gestor acadêmico, o que você gostaria de dizer aos milhares de jovens que se preparam para entrar nesse campo ou acabaram de fazê-lo?

Dijon De Moraes — Certa vez eu estava assistindo a um documentário feito com o grande arquiteto e urbanista Lucio Costa, quando a entrevistadora o pergunta: “Professor, qual mensagem você gostaria de deixar aos jovens arquitetos?”. Foi quando para a minha surpresa ele respondeu: “Que mudem de profissão”. Essa passagem do documentário sobre a vida do Lucio Costa muito marcou e, eu pensei nunca precisar de um dia dizer isto. Na verdade, o design tem mudado muito nas últimas décadas, fruto mesmo da abrangência que essa atividade permite ter. A tentativa da minha geração em delimitar os contornos próprios para o design, em busca de lhes conferir um campo próprio de conhecimento, fica, a cada ano, mais distante, visto que as fronteiras do design estão sempre se alargando e possibilitando conexões antes jamais pensadas. Basta recordar da alteração do termo de “Design Industrial” para somente “Design” o que realmente se tornou

necessário pois, o conceito de “industrial” não mais abrangia, dentre outros, o serviço, o virtual, o digital e o imaterial que se tornaram grandes fontes de trabalho na área do design.

Existe, portanto, vantagens e desvantagens nesse processo evolutivo do design que colocou em xeque também o próprio ensino como antes o conhecíamos. Por isso mesmo eu recomendo aos estudantes e aos jovens recém entrados no mercado de trabalho que fiquem atentos a outros modos de formação e de qualificação profissional. Chamo a atenção para os sinais vindos das novas tecnologias disponíveis, da arte contemporânea, das viagens mundo a fora e da música experimental. O ensino de design será cada vez mais como um “bolsão cultural”, onde o estudante absorve o que mais lhe interesse a partir do seu estilo de vida e da área de atuação escolhida.

Mas, espero que nunca precisem mudar de profissão...



Sobre o Livro

**Escritos de Design —
um percurso narrativo**

Autor: Dijon De Moraes

ISBN: 9786555062465

Páginas: 558

Formato: 20,5 x 25,5 cm

Ano de Publicação: 2021

Editora Blucher

<https://www.blucher.com.br/>



Ensaio Visual:
“De onde se projetam os paraquedas”

Ensaio Visual:

“De onde se projetam os paraquedas”

Douglas Pêgo, Carolina Santana (Malacaxeta)

Este ensaio foi realizado por Douglas Pêgo e Carolina Santana, idealizadores do Malacaxeta, um núcleo de criação, pesquisa e produção de projetos, ações e materiais educativos no campo das artes visuais, design e educação. Baseado na interseção desses três campos, o núcleo busca promover vivências sensoriais que estimulam o olhar, provocam reflexões e desenvolvem habilidades por meio de oficinas, rodas de conversa, ações experimentais, jogos, publicações e outras práticas criativas.

Ensaio

Douglas Pêgo e Carolina Santana (Malacaxeta)
Contatos: carolina@malacaxeta.com;
douglas@malacaxeta.com

Fotos

Albert Frisch e Autor desconhecido
(Acervo Instituto Moreira Salles)

Texto

Ailton Krenak (trecho do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”)

Trata-se de um ensaio visual que propõe reflexões sobre a relação entre o ser humano e seu entorno a partir de intervenções feitas em algumas das primeiras imagens fotográficas que retratam os povos originários do Brasil em seus espaços. Diante do sistema econômico e do contexto mundial de destruição do meio ambiente em nome de um progresso infinito e diante do contínuo genocídio dos povos indígenas e da invasão de seus territórios que vem acontecendo desde os primeiros contatos com o colonizador, os apagamentos reais e simbólicos presentes no ensaio, para além da denúncia, dão espaço a uma reorientação de sentido do olhar. Essa reorientação nos propõe outro ponto de vista e a construção de uma outra história, tomando como ponto de partida uma “tradição para o sonhar”, que é mencionada por Ailton Krenak em “A humanidade que pensamos ser”, capítulo do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, permitindo assim a criação e expansão de outros mundos possíveis e urgentes.





DE ONDE SE PROJETAM OS PARAQUEDAS

DE QUE LUGAR SE PROJETAM OS PARAQUEDAS? DO LUGAR ONDE SÃO POSSÍVEIS AS VISÕES E O SONHO







UM OUTRO LUGAR QUE A GENTE PODE HABITAR ALÉM DESSA TERRA DURA: O LUGAR D



O SONHO ... EXPERIÊNCIA TRANSCENDENTE NA QUAL O CASULO DO HUMANO IMPLODE





**SE ABRINDO PARA OUTRAS VISÕES DA VIDA NÃO LIMITADA
O SONHO COMO EXPERIÊNCIA DE PESSOAS INICIADAS NUMA TRADIÇÃO PARA SONHAR**



**IMAGINAR OUTRO MUNDO POSSÍVEL. REORDENAMENTO DAS RELAÇÕES E DO ESPAÇO,
DE NOVOS ENTENDIMENTOS SOBRE COMO PODEMOS NÓS RELACIONAR
COM AQUILO QUE SE ADMITE SER A NATUREZA**



COMO SE A GENTE NÃO FOSSE.





Foto 1. Indígena da tribo Carajás, ilha de Bananal, mt (1888). Autor desconhecido / foto 2. Maloca, habitação dos indígenas Ticuna, Rio Solimões, AM (1867). Albert Frisch / foto 3. Pescadores, Rio Amazonas, am (1865). Albert Frisch / foto 4. Indígena Umuauá, Rio Solimões, AM (1867). Albert Frisch / foto 5. A cozinha da maloca, Rio Solimões, AM (1867). Albert Frisch / foto 6. Indígenas Ticuna nas margens do Rio Caldeirão, AM (1876). Albert Frisch / foto 7. Índios Miranha, Rio Japurá, AM (1867). Albert Frisch / foto 8. Habitação dos índios Miranha, Rio Solimões, AM (1867). Albert Frisch / foto 9. Família indígena Ticuna, Rio Caldeirão, AM (1865). Imagens do acervo do instituto Moreira Salles. [Trecho do livro] “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak. Companhia das Letras, 2019. www.malacaxeta.com



TRANS VERSO

2022, Revista Transverso – Ano 10 – Número 11 – Núcleo de Design e Cultura – NUDEC – Escola de Design/UEMG
Centro de Extensão – CENEX – revista.transverso@uemg.br – eduemg@uemg.br
Rua Gonçalves Dias, 1434 – Lourdes – Belo Horizonte/MG CEP: 30140-091