DEZ ANOS

design no brasil:
origens e instalação

Lucy Niemeyer

design no brasil:
origens e instalação
4ª edição

Prêmio Museu da Casa Brasileira 1998
1º lugar - Ensaios críticos

série Design
Rio de Janeiro
2007

série design

A série Design, da 2AB Editora, se propõe a ser um fórum para a discussão acadêmica sobre design, em abordagens interdisciplinares que o enfoquem como manifestação da cultura contemporânea.

© 1997, 2007 Lucy Niemeyer

A reprodução deste livro, na íntegra ou em parte, é a maior contribuição que você pode dar para que nós, brasileiros, deixemos novamente de ter uma bibliografia sobre design.

2AB Editora Ltda.
A editora brasileira especializada em design

Todos os direitos desta edição são reservados a:

Editora
Novas Idéias
www.novasideias.com.br

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

CIP-Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros / RJ

N671d
Niemeyer, Lucy.
Design no Brasil: Origens e instalação / Lucy Niemeyer. - Rio de Janeiro: 2AB, 2007 (4ª. edição).
136 p. : il.; 14 cm x 21 cm. - (série Design)

ISBN 85-86695-02-5.

Inclui bibliografia e índice.

1. Design. 2. Desenho industrial. 3. Desenho industrial - Brasil. 4. Desenho (Projetos) - Brasil. I. Título. II. Séric.

CDD- 745.20981

Àqueles que colaboraram para a realização deste trabalho, Dra. Maria Cristina Leal, minha orientadora na elaboração da dissertação de mestrado, e, especialmente, às pessoas que generosamente se dispuseram a ser entrevistadas por mim e me franquearam acesso a documentos sob sua guarda: José Abramovitz, Freddy Van Camp, Mário Lorenzo Fernandez, Valéria London, Anamaria de Moraes, Lamartine Oberg, Carmen Portinho, Maurício Roberto, Pedro Luíz Pereira de Souza, e ao CNPq, que me apoiou por meio de uma bolsa de estudo,

os meus agradecimentos.

A meus filhos,
Carla, Cláudia e Jorge

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada. (...) De maneira idêntica, o principiante que aprende um novo idioma traduz sempre as palavras deste idioma para a sua língua natal; mas só quando puder manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última e poderá produzir livremente nela."

Karl Marx,
18 Brumário e Cartas a Kugelmann

sumário

prefácio 11
introdução 17
capítulo I
origens e significado do termo *design* 23
capítulo II
a institucionalização do design na europa 29
capítulo III
o ensino do design na alemanha 37
bauhaus 40
escola de ulm 45
capítulo IV
a industrialização brasileira 49
a era dos mestres de ofício 49
do café à chaminé 52
os anos dourados 53
novos ares sobre a guanabara 59
capítulo V
a formação do ensino do design no brasil 64
os cursos de design no IAC 64
a seqüência desenho industrial da FAU-USP 67
a escola técnica de criação do MAM 70
o curso de desenho industrial do IBA 78
capítulo VI
a escola superior de desenho industrial 91
capítulo VII
conseqüências de uma idéia 122
anexo
professores de disciplinas e
instrutores técnicos de oficinas da Esdi 126
obras citadas 128
índice onomástico 132

p r e f á c i o

Anamaria de Moraes, Dra.

De novo?! Pensei e exclamei, na sua presença, quando minha amiga Lucy me falou do tema de sua dissertação de mestrado. Outra vez a mesma historinha dos primórdios do desenho industrial no Brasil!!... A herança da Bauhaus e de Ulm etc...

Um grande equívoco. Pensava eu que tudo já fora contado. Foram muitas as vezes que reproduziram essa história. Mas Lucy fez mais do que reproduzi-la - ela pesquisou-a. Esta é a diferença. Eis que tudo ganha uma nova dimensão.

A partir da seleção do tema, da problematização e do recorte do objeto da pesquisa, a professora Lucy traçou objetivos claros:

- Compreender o papel do designer, sua posição na estrutura capitalista e sua função no processo produtivo;

- Observar em que medida o estatuto profissional de designer foi determinado pelo modelo do primeiro curso de graduação implantado no Brasil.

Com base num referencial teórico pertinente e em critérios explícitos a professora Lucy definiu o rol de entrevistados, propôs e testou perguntas, gravou e analisou um conjunto significativo de depoimentos. Para conhecer os fatos, estudaram-se documentos oficiais e relatórios parciais e finais das várias comissões envolvidas na introdução do design no cenário brasileiro.

Ao fazer-se a leitura do livro da professora Lucy, perguntas há muito repetidas encontram respostas.

- Por que foi tão difícil estabelecer a pesquisa em design no Brasil? Por que ainda é tão complicado realizá-la e convencer os nossos pares da sua importância?

- Por que só 30 anos depois da implantação do primeiro curso de graduação em design no Brasil se iniciou o primeiro mestrado em design? Por que tão poucos designers são doutores?

- Por que foram necessários 30 anos para acontecer o primeiro Congresso Científico e a primeira revista acadêmica, para reunir, intercambiar e consolidar a pesquisa dos designers brasileiros?

- Por que a dificuldade de entender que design implica interdisciplinaridade e o exercício de competências outras que não a inspiração e a capacidade de desenhar e produzir modelos bem acabados?

- Por que a dificuldade de inserção no mundo tecnológico?

- Por que a alienação dos nossos alunos a repetir sempre que designer não precisa saber antropologia, sociologia, economia?

Importante criar referências para refletir sobre o design, sua implementação e seus desdobramentos na nossa realidade. Fundamental que as conclusões não tenham como pontos de partida e de chegada opiniões esparsas ou apenas uma versão da história, a que é contada por uns poucos personagens - os "vitoriosos". O trabalho da professora Lucy Niemeyer nos oferece um caminho e um patamar.

O que é design?

Como observa Niemeyer, "a maioria dos trabalhos sobre design se inicia pela conceituação da profissão. Talvez esse tipo de ocorrência não se dê em outras áreas, mesmo mais novas, como a informática e o marketing. Acreditamos que esta recorrência advém do fato de que cada autor precise, de início, explicitar sua concepção da profissão e descrever os compromissos que estão implícitos na sua prática profissional".

Cabe mencionar, como cita Niemeyer, que "ao longo do tempo o design tem sido entendido segundo três tipos distintos de prática e conhecimento. No primeiro o design é visto como atividade artística, em que é valorizado no profissional o seu compromisso como artífice, com a fruição do uso. No segundo entende-se o design como um invento, um planejamento em que o designer tem compromisso prioritário com a produtividade do processo de fabricação e com a atualização tecnológica. Finalmente, no terceiro aparece o design como coordenação, onde o designer tem a função de integrar os aportes de diferentes especialistas, desde a especificação de matéria-prima, passando pela produção à utilização e ao destino final do produto. Neste caso a interdisciplinaridade é a tônica. (...) estes conceitos tanto se sucederam como coexistiram, criando uma tensão entre as diferentes tendências simultâneas."

Entre artista, tecnólogo e gestor, o designer flutua e navega à deriva, sem profundidade. Não sulca a terra, não deita raízes, só deixa marcas.

Qual design?

No que se relaciona com a estética tem-se, segundo Niemeyer, que "A estética modernista esteve presente nas propostas originais dos cursos de design no Brasil. Neles estava expressa a preocupação de que fosse encontrada uma linguagem formal em design que sintetizasse as concepções artísticas contemporâneas com elementos da tradição nacional. Porém, quando se implantou o curso da Esdi, os primeiros professores de projeto fizeram com que prevalecesse a estética racionalista da Escola de Ulm (...) e coibiu, por longo tempo, a emergência de outras abordagens em projeto de design."

Entende-se, portanto, a origem da busca constante de um design brasileiro, que ninguém sabe definir e que se perdeu com a derrota dos partidários do Modernismo. Quando se sabe por onde recomeçar fica mais fácil retomar idéias e avançar.

Quais as competências do designer?

Niemeyer declara que "como esta era uma profissão pouco 'profissionalizada', quer dizer, ainda mal definida em relação tanto às condições de acesso quanto às condições de exercício, foi sendo determinada pelos professores de projeto no curso de design: o que eles faziam é que era design, tanto na escola quanto em seus escritórios."

Acrescente-se que o professor tinha como meta que os alunos reproduzissem o que ele fazia e como ele fazia. Seus estágiários nos escritórios eram os melhores alunos - aqueles capazes de reproduzir o que ele ensinava e replicar o que ele fazia.

"A pouca fundamentação teórica do curso de graduação não determina um campo de conhecimento específico do designer, fragilizando seu posicionamento frente a profissionais de áreas afins, tais como arquitetos, engenheiros, publicitários, comunicadores, e dificultando a interlocução com pessoas de outra formação e o reconhecimento de sua competência pelo mercado potencial de trabalho."

Hoje, todas essas interfaces se apresentam como um campo nebuloso, aberto a pesquisas tecnológicas.

"Alguns estudiosos estabeleceram os fundamentos de uma semiótica dos objetos da sociedade de consumo. A função-signo (ou o signo-função, ou o signo objetual) se torna na semiótica

contemporânea um capítulo importante. Área em que se interpenetram as teorias dos signos e da cultura com semióticos e antropólogos, já produziu algumas pesquisas descritivas de arquitetos, mas pouco se fez de design.

(...) A fábrica, a produção mudam face às novas tecnologias automatizadas... Como ficam os processos de seleção de informação, resolução de problemas e tomada de decisão com o uso de ajudas informatizadas? O design do diálogo homem-computador abre toda uma nova área para pesquisas de ergonomia, em interação com a engenharia do conhecimento e com a engenharia de sistemas.

Poder-se-ia prolongar essa lista e citar vários exemplos, mas, ainda assim, pouco se faria para incrementar a pesquisa na tecnologia de design nesta virada de século. A questão passa por diferentes níveis de intervenção" (Moraes, 1991, *Em tudo, no que precede e se segue, a tecnologia do design precisa encontrar seu corpo e pesquisar suas interfaces*).

Qual o papel social do designer?

Um dos projetos que Lacerda - governador do Estado da Guanabara e uma das principais lideranças civis da "revolução" de 1964 - teve um interesse pessoal de concretizar foi o da criação do curso de design no estado. Acorde Niemeyer, "ele parecia conhecer o significado do papel a ser desempenhado pelo design num projeto de desenvolvimento. Ao pretender ser a expressão da modernidade na cultura material industrializada, o design se coadunava com o projeto político pessoal do governador e com o ideário liberal desenvolvimentista que ele representava. (...) A escola de design do estado surgiu como o espaço institucional em que seria produzida a identidade nacional dos produtos".

Niemeyer questiona o caráter emancipador atribuído ao design. "O designer se apresenta com frágeis compromissos éticos, estando sua atividade à mercê do capital internacional e a serviço da conservação dos interesses das classes dominantes, sem consciência de seu papel social, decorrente de sua interferência na cultura material moderna, na segurança, no conforto e na satisfação dos usuários dos produtos."

E a pesquisa em design?

Conforme Niemeyer:

"O curso manteve uma estrutura centrada no desenvolvimento de projeto e nas atividades nas oficinas, sem ênfase na formação tecnológica, que era a tônica do currículo originalmente proposto, e pouca aproximação e pouco conhecimento da realidade socioeconômica do país".

"A pouca fundamentação teórica dos cursos de design (generalização) colaborou para que fosse cunhada a máxima de que "design se faz fazendo". Tal assertiva conferia ao exercício profissional um caráter vocacional e iniciatório, baseado na própria prática".

"Privilegiaram seu isolamento e sua independência, valorizando a preservação de modelos internos, em detrimento da integração na dinâmica universitária".

Cumpre apontar a endogenia, que caracterizou as primeiras escolas de design no país, como um dos fatores responsáveis pelo pouco desenvolvimento da produção acadêmica. A falta de renovação, de ampliação e de aperfeiçoamento acadêmico do corpo docente colaborou para que fossem esvaziadas algumas tentativas pioneiras de desenvolvimento de pesquisa e de produção de conhecimento em design.

"Mais uma vez encara-se um problema perigoso. Como pouco se pesquisa e defende-se ferrenhamente a especificidade e a diferença, são poucas as reflexões. Curiosamente esquece-se que este é o pensamento hegemônico que produziu tudo o que se tem na pesquisa e no ensino de design... Há, então, uma defesa difusa de territórios - isto é e /ou isto não é design. Muitas vezes esquece-se da propalada interdisciplinaridade do design - comunicação não é design, ergonomia não é design. Reservam-se territórios, que acabam por não ser ocupados por falta de temas e docentes com titulação. Retarda-se a criação dos mestrados. Procuram-se os aliados conhecidos - as artes. Reduzem-se as possibidades de conhecimento" (Moraes, 1997, *Algumas estratégias para a implementação da pesquisa em design considerando sua importância para a consolidação do ensino de design*).

O trabalho de Lucy é didático, fundamental para o design que tão pouco se conhece e quer ser reconhecido. Sua pesquisa compreende:

> contemporânea um capítulo importante. Área em que se interpenetram as teorias dos signos e da cultura com semióticos e antropólogos, já produziu algumas pesquisas descritivas de arquitetos, mas pouco se fez de design.
>
> (...) A fábrica, a produção mudam face às novas tecnologias automatizadas... Como ficam os processos de seleção de informação, resolução de problemas e tomada de decisão com o uso de ajudas informatizadas? O design do diálogo homem-computador abre toda uma nova área para pesquisas de ergonomia, em interação com a engenharia do conhecimento e com a engenharia de sistemas.
>
> Poder-se-ia prolongar essa lista e citar vários exemplos, mas, ainda assim, pouco se faria para incrementar a pesquisa na tecnologia de design nesta virada de século. A questão passa por diferentes níveis de intervenção" (Moraes, 1991, *Em tudo, no que precede e se segue, a tecnologia do design precisa encontrar seu corpo e pesquisar suas interfaces*).

Qual o papel social do designer?

Um dos projetos que Lacerda - governador do Estado da Guanabara e uma das principais lideranças civis da "revolução" de 1964 - teve um interesse pessoal de concretizar foi o da criação do curso de design no estado. Acorde Niemeyer, "ele parecia conhecer o significado do papel a ser desempenhado pelo design num projeto de desenvolvimento. Ao pretender ser a expressão da modernidade na cultura material industrializada, o design se coadunava com o projeto político pessoal do governador e com o ideário liberal desenvolvimentista que ele representava. (...) A escola de design do estado surgiu como o espaço institucional em que seria produzida a identidade nacional dos produtos".

Niemeyer questiona o caráter emancipador atribuído ao design. "O designer se apresenta com frágeis compromissos éticos, estando sua atividade à mercê do capital internacional e a serviço da conservação dos interesses das classes dominantes, sem consciência de seu papel social, decorrente de sua interferência na cultura material moderna, na segurança, no conforto e na satisfação dos usuários dos produtos."

E a pesquisa em design?

Conforme Niemeyer:

"O curso manteve uma estrutura centrada no desenvolvimento de projeto e nas atividades nas oficinas, sem ênfase na formação tecnológica, que era a tônica do currículo originalmente proposto, e pouca aproximação e pouco conhecimento da realidade socioeconômica do país".

"A pouca fundamentação teórica dos cursos de design (generalização) colaborou para que fosse cunhada a máxima de que "design se faz fazendo". Tal assertiva conferia ao exercício profissional um caráter vocacional e iniciatório, baseado na própria prática".

"Privilegiaram seu isolamento e sua independência, valorizando a preservação de modelos internos, em detrimento da integração na dinâmica universitária".

Cumpre apontar a endogenia, que caracterizou as primeiras escolas de design no país, como um dos fatores responsáveis pelo pouco desenvolvimento da produção acadêmica. A falta de renovação, de ampliação e de aperfeiçoamento acadêmico do corpo docente colaborou para que fossem esvaziadas algumas tentativas pioneiras de desenvolvimento de pesquisa e de produção de conhecimento em design.

"Mais uma vez encara-se um problema perigoso. Como pouco se pesquisa e defende-se ferrenhamente a especificidade e a diferença, são poucas as reflexões. Curiosamente esquece-se que este é o pensamento hegemônico que produziu tudo o que se tem na pesquisa e no ensino de design... Há, então, uma defesa difusa de territórios - isto é e /ou isto não é design. Muitas vezes esquece-se da propalada interdisciplinaridade do design - comunicação não é design, ergonomia não é design. Reservam-se territórios, que acabam por não ser ocupados por falta de temas e docentes com titulação. Retarda-se a criação dos mestrados. Procuram-se os aliados conhecidos - as artes. Reduzem-se as possibidades de conhecimento" (Moraes, 1997, *Algumas estratégias para a implementação da pesquisa em design considerando sua importância para a consolidação do ensino de design*).

O trabalho de Lucy é didático, fundamental para o design que tão pouco se conhece e quer ser reconhecido. Sua pesquisa compreende:

- um processo formal e sistemático,
- que busca repostas e soluções,
- a partir de dúvidas e / ou problemas,
- por meio do método científico - instrumentos e procedimentos de levantamento e tratamento de dados,
- que se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Diferentemente da conversa de corredor ou de *boulevard,* a produção acadêmica se apresenta - se expõe. Está aí para ser refutada ou confirmada, ratificada ou retificada. Conhecimento é refutabilidade, é superação de verdades, é mudança de paradigmas. Assim, humildemente, abre-se o caminho para novos olhares, para outras pequisas.

Na área do design, em que muitos negam a validade da pesquisa, em que alguns não sabem o que pesquisar, outros desconhecem como pesquisar e uns poucos pesquisam, é importante ressaltar que pesquisas definitivas não existem e que verdades ditas e tidas como eternas não resistem.

> "O objeto do conhecimento é infinito, tanto quando se trata do objeto considerado como a totalidade do real, quanto do objeto captado como um fragmento ou aspecto qualquer da realidade. Com efeito, tanto a realidade na sua totalidade quanto cada um dos seus fragmentos são infinitos, na medida que é infinita a quantidade das suas correlações e das suas mutações no tempo. O conhecimento de um objeto infinito deve ser, portanto, também infinito; deve consistir num processo infinito: o processo de acumulação de verdades parciais. Em e por esse processo, enriquecemos incessantemente nosso conhecimento, tendendo ao limite que é o conhecimento completo, exaustivo, total, o qual, como o limite matemático, não pode ser atingido num único ato cognoscitivo, permanecendo sempre como um devir infinito, tendendo a ..." (Schaff, 1974, *História y verdade*).

Nota do Editor:

introdução

A emergência institucional do designer no Brasil está diretamente ligada à ideologia nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, num universo nitidamente inserido nas crenças modernistas que começaram a tomar força no país a partir da Semana de 22. Mapear os fatores determinantes da definição do designer no país só é possível se compreendermos que, neste cenário, a construção e a busca da hegemonia da burguesia monopolista, como classe dominante, passam a depender essencialmente de práticas de categorias sociais diretamente ligadas à tecnologia. Por isso nosso estudo da categoria do designer visou a compreender o seu papel, a sua função no processo produtivo.

O marco histórico do design no Brasil é, sem dúvida, a criação da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), no então Estado da Guanabara, em 1962. O estatuto profissional do designer foi traçado a partir de sua implantação. A Esdi, como está demonstrado aqui, se ajustava ao plano desenvolvimentista esboçado pelo partido do governador Carlos Lacerda, a UDN, e praticado pelo lacerdismo.

Utilizamos fontes primárias e secundárias para procedermos a reconstituição e a análise do processo histórico de criação do ensino de design no país - os primórdios com os cursos de design no Instituto de Arte Contemporânea (IAC), em São Paulo (1951), a seqüência Desenho Industrial da FAU-USP, as tentativas sem êxito da Escola Técnica de Criação (ETC), do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, a implantação da Esdi. Investigamos origens, modelos inspiradores, estrutura de curso, forças e interesses atuantes. Para isto foram feitas entrevistas com algumas das personalidades que desempenharam papel determinante nesse processo. Assim sendo, entrevistamos os diretores da Esdi: o arquiteto Maurício Roberto, o primeiro deles, a engenheira Carmen Portinho, que por 21 anos ocupou a direção, seu sucessor, o designer Pedro Luiz Pereira de Souza, e o atual diretor, o designer Freddy Van

Cadeira de espaldar alto, de Mackintosh, 1902
(Sparke et al, 1987, p.44)

Camp. Quando fizemos o levantamento de documentos nos arquivos da Esdi, identificamos que a origem oficial da escola seria o curso de desenho industrial do Instituto de Belas Artes, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, cuja história ainda não fora sistematizada. Foi com muito empenho que reconstituímos este processo, por meio da garimpagem de documentos não só nos arquivos da Esdi, mas também nos arquivos pessoais de Lamartine Oberg, professor de Desenho, fundador da rede de Cursos Oberg, de Desenho Técnico e Publicitário, existente desde 1944. Na década de 50, interessado em viabilizar a introdução do ensino de design em seus cursos, o professor buscou contato no exterior com escolas e associações profissionais de design. Oberg, em seus depoimentos, forneceu informações que muito nos ajudaram. A contribuição de Oberg no planejamento e na instalação do curso da Esdi não mereceu, até o presente, o devido destaque.

A pesquisa bibliográfica a respeito do período histórico em que foi criada a Esdi e do desenvolvimento do curso foi enriquecida com a fala de outros entrevistados, o ex-secretário de Finanças do Estado da Guanabara Mário Lorenzo Fernandez e os designers Anamaria de Moraes, Valéria London e José Abramovitz. Os dados colhidos por meio dos depoimentos dessas personalidades foram de grande relevância para a compreensão das questões a serem tratadas na pesquisa, preenchendo lacunas de informações e, até mesmo, clareando episódios para os quais havia uma diversidade de versões, como focos de luz distintos, evidenciando a complexidade, a riqueza e a correlação de forças neles presentes.

Fizemos uma pesquisa documental nos arquivos da Esdi, aos quais o seu então diretor, o designer Freddy Van Camp, permitiu-nos trânsito irrestrito. Assim foi possível o levantamento de dados imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho e a fundamentação das conclusões. Oberg e Carmen Portinho nos deram acesso aos seus arquivos pessoais, que continham documentos preciosos e inéditos concernentes ao ensino do design.

Paralelamente foi feita uma revisão bibliográfica sobre o ensino superior no Brasil, objetivando identificar as condições que propiciaram a criação de cursos de graduação ligados à área tecnológica, com vistas à compreensão da instalação de curso de design no Brasil e do significado dessa profissão naquele momento. Foram analisa-

dos documentos concernentes à criação do curso de design no então Estado da Guanabara: atas de grupos de trabalho, pareceres de consultores e relatórios de representantes oficiais, correspondência de autoridades e atos dos poderes Legislativo e Executivo, sobretudo no âmbito daquele estado. Buscamos identificar nesse contexto as relações de interdependência entre a política e a educação, a que já se referiu Beisegel (1964). A partir dos dados obtidos na revisão bibliográfica, na pesquisa documental e nas entrevistas, construímos a nossa síntese.

A história do ensino do design no Brasil tem suas raízes na Europa e, como se verá ao longo do livro, especialmente na Alemanha. Por isso, fazemos um sucinto retrospecto da evolução do conceito de design na Europa, das conseqüências da implantação do sistema de fábrica na realização do trabalho, da mecanização na produção de bens e dos movimentos artísticos e tendências mais relevantes no período posterior à Revolução Industrial: *Arts and Crafts* e *Art Nouveau*. Pela influência inequívoca exercida no modelo implantado na Esdi e, por conseguinte, no modelo de formação superior em design no país, passamos a destacar a estruturação e ensino do design na Alemanha: a *Werkbund*, a Bauhaus e a *Hochschule für Gestaltung*, em Ulm.

Na medida que o trabalho de design está intimamente ligado à tecnologia e ao processo de produção industrial, partimos do pressuposto de que as transformações ocorridas na atividade de projeto de produtos, nos diferentes níveis de análise, decorreram basicamente das transformações na estrutura econômica. Daí optamos por uma periodização que aponta três fases, de acordo com as mudanças básicas na organização capitalista do Brasil. A primeira delas vai do fim do século XIX até 1930, com uma produção manufatureira incipiente. A ela se sucede o período de 1930 a 1950, quando se processa a industrialização por substituição de importações, centrada basicamente na produção de bens de consumo. Finalmente, a terceira fase ocorre de 1950 a 1964, com uma industrialização intensiva, com crescente internacionalização do mercado interno.

A seguir, apresentamos as experiências precursoras de ensino do design no Brasil: os cursos do Instituto de Arte Contemporânea (IAC), do Museu de Arte de São Paulo (Masp) e a criação da seqüência

Desenho Industrial no curso da FAU-USP. Descrevemos o processo de instalação de um curso de design no MAM-RJ, na instituição que seria chamada Escola Técnica de Criação (ETC), e as mudanças de rumo que levaram à criação da Esdi, na Secretaria de Educação e Cultura do Estado, decretada pelo governador Carlos Lacerda (1964-1977), a 25 de dezembro de 1962.

A análise do processo de estruturação da Esdi se baseou na composição do corpo docente e nos currículos plenos, no período compreendido entre o início de seu funcionamento em 1963 até 1992, quando iniciamos este trabalho. O levantamento do corpo docente foi muito importante para identificarmos a endogenia como um dos traços mais marcantes da instituição, com os malefícios decorrentes de tal processo.

Os perfis dos diretores da Esdi foram determinantes nos rumos tomados pela instituição, sobretudo o de Carmen Portinho, pelas ações que empreendeu no longo período em que ocupou aquele cargo. Os responsáveis pela atividade acadêmica da escola (diretores, chefes de departamento, professores) privilegiaram seu isolamento e independência, valorizando a preservação de modelos internos, em detrimento da integração na dinâmica universitária. O encapsulamento da Esdi levou-a a manter uma tênue vinculação à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), da qual passou a fazer parte desde 1975.

Ao analisarmos as disciplinas ministradas na escola no período estudado, a despeito de não dispormos das respectivas cargas horárias, pudemos constatar que o curso manteve uma estrutura centrada no desenvolvimento de projeto e nas atividades nas oficinas, com pouca ênfase na formação tecnológica, que era a tônica do currículo originalmente proposto, e pouca aproximação e pouco conhecimento da realidade socioeconômica do país.

Os primeiros professores de projeto da Escola estabeleceram um modelo do que é design e de como se faz design. Aí fica clara a importância da Esdi na definição do posto de designer no Brasil. Apesar de a estética modernista haver estado presente nas propostas originais dos cursos de design, inclusive na proposta da própria Esdi, quando o seu curso foi implantado, os primeiros professores de projeto fizeram com que prevalecesse na escola a estética racionalista da Escola de Ulm, que se caracterizava pelo predomínio de formas

geométricas retilíneas e de tons acromáticos. A imposição desses padrões impediu a expressão da estética modernista na escola e coibiu, por longo tempo, a emergência de outras abordagens em projeto de design.

Alguns dos discípulos daqueles professores garantiram a cristalização daquele modelo ao ingressarem na escola como professores - em sua maioria, logo após a graduação e sem aperfeiçoamento acadêmico - se dedicando, em geral, mais à atividade de profissional liberal do que à docência. Parte dos primeiros graduados pela Esdi foi responsáveis pela implantação de outros cursos de design e vários outros passaram a integrar seus corpos docentes. Além de se tornar o modelo de ensino de design no Brasil, a Esdi passou a ser um mito. Procuramos identificar alguns dos fatores que teriam contribuído para esta mitificação da escola, que tem se alimentado mais do pioneirismo do passado do que das realizações do presente.

A pouca fundamentação teórica do curso da Esdi colaborou para que fosse cunhada a máxima de que "design se faz fazendo". Tal assertiva conferia ao exercício profissional em design um caráter vocacional e iniciatório, baseado na própria prática. Traçamos ainda um paralelo entre os objetivos originais que levaram à criação do curso da Esdi e o papel que o designer tem desempenhado na estrutura social e produtiva no país, considerando a sucessão de rumos da política econômica nacional.

A análise de todo esse processo histórico nos leva a crer que é bastante questionável o caráter emancipador atribuído ao design. O designer se apresenta com frágeis compromissos éticos, estando sua atividade à mercê dos interesses do capital internacional e a serviço da conservação dos interesses das classes dominantes, sem consciência de seu papel social, decorrente de sua interferência na nossa cultura material, na segurança, no conforto e na satisfação do usuário dos produtos por ele projetado. A pouca fundamentação teórica do curso de graduação moldado pela escola pioneira não determina um campo de conhecimento específico do designer, fragilizando seu posicionamento frente a profissionais de áreas afins - tais como arquitetos, engenheiros, publicitários - dificultando a interlocução com pessoas com outra formação e o reconhecimento de sua competência pelo mercado potencial de trabalho.

Essa história nos mostra que é fundamental uma revisão do ensino do design, buscando maior ênfase nas disciplinas tecnológicas e o desenvolvimento da capacidade crítica embasada pelas disciplinas que tratem dos aspectos sociais, culturais e econômicos. Da mesma forma, a valorização e o incremento de atividades de pesquisa, com a indispensável titulação dos professores, são procedimentos que urge serem ampliados. A divulgação dos conhecimentos construídos por meio de publicações especializadas, congressos e eventos é prática que deve se tornar mais do que nunca corrente para o aprimoramento da atividade no país. A aproximação com o setor produtivo é importante para a divulgação da profissão bem como o conhecimento das futuras condições de trabalho, a fim de capacitar os alunos para um exercício profissional mais consistente e significativo.

Finalmente, considerando a relevância crescente do designer na construção da cultura material e a sua responsabilidade no estar no mundo, cada vez mais deve este profissional ter uma atitude reflexiva e crítica em relação à sua formação, ao aperfeiçoamento e atuação em design.

capítulo I
origens e significado do termo *design*

A maioria dos trabalhos sobre design se inicia pela conceituação da profissão. Talvez esse tipo de ocorrência não se dê em outras áreas, mesmo mais novas, como a informática e o marketing. Acreditamos que esta recorrência advenha do fato de que cada autor precise, de início, explicitar a sua concepção da profissão e descrever os compromissos que estão implícitos na sua prática profissional. Até mesmo estudantes e docentes de design têm dificuldade para identificar uma definição da profissão, conforme pesquisa realizada por Geraldina Witter (1985) sob patrocínio do CNPq. Neste mesmo trabalho a autora concluiu que "Desenho Industrial é atividade científica de projetar, integrando várias áreas de conhecimento, estabelecendo relações múltiplas para a solução de problemas de produção de objetos que tem por alvo final atender às necessidades do homem e da comunidade."

Nessa conceituação prevaleceu o aspecto racional, positivista e determinista do design, que também estava presente no corpo do projeto de lei que visava à regulamentação do exercício da profissão de designer. No Projeto de Lei n. 3.515, de 1989, apresentado pelo deputado Maurílio Ferreira Lima, constava que "a profissão de designer é caracterizada pelo desempenho de atividades especializadas de caráter técnico-científico, criativo e artístico, visando à concepção e ao desenvolvimento de projetos e mensagens visuais. Em design, projeto é o meio em que o profissional, equacionando de forma sistêmica dados de natureza ergonômica, tecnológica, econômica, social, cultural e estética, responde concreta e racionalmente às necessidades humanas. Os projetos elaborados por designers são aptos à seriação ou à industrialização que estabeleçam relação com o ser humano, no aspecto de uso ou de percepção, de modo a atender às necessidades materiais e às de informação visual."

O projeto da folha de rosto do livro Wren's City Churches de A. H. Mackmurdo, em 1883, foi considerado revolucionário. (Sparke, 1987, p.70)

Ao longo do tempo, como observou Oberg (1962), o design tem sido entendido segundo três tipos distintos de prática e conhecimento. No primeiro, o design é visto como atividade artística, em que é valorizado no profissional o seu compromisso como artífice, com a estética, com a concepção formal, com a fruição do uso. No segundo entende-se o design como um invento, como um planejamento, em que o designer tem o compromisso prioritário com a produtividade do processo de fabricação e com a atualização tecnológica. Finalmente, no terceiro aparece o design como coordenação, onde o designer tem a função de integrar os aportes de diferentes especialistas, desde a especificação de matéria-prima, passando pela produção à utilização e ao destino final do produto. Neste caso, a interdisciplinaridade é a tônica.

No Congresso realizado pelo International Council of Societies of Industrial Design (ICSID), em 1973, o design foi definido como "uma atividade no extenso campo de inovação tecnológica. Uma disciplina envolvida nos processos de desenvolvimento de produtos, estando ligada a questões de uso, função, produção, mercado, utilidade e qualidade formal ou estética de produtos industriais," com a ressalva de que a definição de design se daria de acordo com o contexto específico de cada nação. A definição então proposta foi muito vaga em seus termos, podendo ser extensiva à arquitetura, à engenharia e às artes.

Como veremos na revisão histórica do design, esses conceitos tanto se sucederam como coexistiram, criando uma tensão entre as diferentes tendências simultâneas. Claro está que cada uma dessas conceituações vem a reboque de uma ideologia, de uma visão de mundo, em que prevalece um ou outro valor.

Como mostrou Ferrara (1993) é por intermédio do binômio valor de uso / valor de troca que se percebe como se estabelece para o designer a tensão entre o seu posicionamento em relação aos interesses dos detentores dos meios de produção e os do usuário. Segundo ela, "enquanto a lógica do produtor procura a massificação do valor de troca, a lógica do consumidor procura a valorização do valor de uso. Na medida que o caráter funcional do objeto cede lugar para a representação de expectativas o produto vale pelo que ele diz do próprio consumidor: é o valor de posse. O caráter distintivo é dado pelo produto seriado e não mais só pela peça única, a obra de arte."

O produto industrial traz em seu bojo a própria destruição, com a obsolescência planejada, manipulando o consumo de modo a garantir o escoamento do resultado de uma sempre crescente pro-

dutividade industrial, gerando a obsolescência de desejabilidade. Por outro lado, o consumidor, à medida que dispõe de menos recursos para manter a "ciranda" do consumo ou que desenvolve uma crítica a esta prática, passa a "defender-se e impor as leis da procura sobre a lógica da oferta". A evolução das instâncias democráticas e os interesses de elevação dos padrões de competitividade ensejam o surgimento de Códigos de Defesa do Consumidor, que fazem com que grandes empresas revejam sua relação com o mercado. Com isso são criados "serviços de atendimento ao consumidor" para haver a interlocução direta produtor / consumidor, na tentativa de evitar conflito e sanar diretamente reclamações.

O usuário, ao desenvolver a sua crítica, torna-se mais seletivo e percebe a pluralidade de informações contidas no produto, onde uma modificação epidérmica deixa de ser vista como uma inovação. Passa a predominar o valor de seleção. Ferrara observa que "já não cabe mais falar em desenho do produto, mas em desenho ambiental, no qual o produto e suas qualidades contracenam com o usuário e sua capacidade de processar a informação. Já não cabe falar em desenho de produto, mas o desenho industrial de hoje deve ser necessariamente de massa e contextualizado, adaptado às características econômicas, sociais e culturais dos seus usuários. Esse desenho industrial é um desafio para a formação e profissionalização do designer, sua tarefa é, de um lado projetiva entre tecnologias e materiais, de outro, cultural, na medida que desenha informações e idéias."

Assim sendo, consideramos o design, da mesma forma que Barroso Neto (1981), como profissão de síntese, como "uma atividade contemporânea que nasceu da necessidade de estabelecer uma relação entre diferentes saberes e diferentes especializações. Design é o equacionamento simultâneo de fatores sociais, antropológicos, ecológicos, ergonômicos, tecnológicos e econômicos, na concepção de elementos e sistemas materiais necessários à vida, ao bem-estar e à cultura do homem."

Presentemente é empregada uma variedade de denominações para o profissional que desenvolve projeto de produtos e de comunicações visuais: designer, desenhista industrial, designer industrial, designer de produtos, comunicador visual, programador visual, designer gráfico. Esses termos são empregados de modo não padronizado, até mesmo pelos próprios profissionais atuantes. Alguns fatores foram responsáveis por tal situação.

A palavra do idioma inglês *design* é de origem latina, de *designo, -as, -are, -avi, -atum*, com os sentidos de designar, indicar, representar, marcar, ordenar, dispor, regular (*Queiróz, 1961*). *Design* significa projeto, configuração, se distinguindo da palavra *drawing* - desenho, representação de formas por meio de linhas e sombras. Estas distinções estão presentes também no idioma espanhol: *diseño* para a atividade projetual e *dibujo* para a realização manual. A palavra *design* foi assimilada internacionalmente, sendo de uso corrente em Portugal.

Na década de 1950, quando a atividade de *industrial design* passou a ter referência no país, foi empregada a expressão *desenho industrial*. Essa tradução foi inadequada, pois contrariou o significado original de *design*, e fez prevalecer para o desenho industrial a conotação de habilidade de representar graficamente à de projetar.

Oberg (1962) expressou que "a tradução da expressão *industrial design*, internacionalmente consagrada, por desenho industrial, é infeliz e imprópria."(...) "Na ocasião fiz todo possível para persuadir a Comissão de Estudos [o grupo de trabalho criado pela Secretaria de Educação para estudar a implantação do curso de design do estado] que a denominação era imprópria e iria fatalmente estabelecer dúvidas e, em conseqüência, prejudicar a divulgação da futura escola. (...) Em português melhor seria se traduzíssemos *Industrial Design* por *Projetos para a Indústria* ou adotássemos definitivamente a expressão já consagrada internacionalmente. Na mesma época, tal aspecto também foi motivo de preocupação do secretário de Educação e Cultura do então Estado da Guanabara, Carlos Flexa Ribeiro, expressa em carta dirigida ao governador Carlos Lacerda, em 9 de fevereiro de 1962. Diz a carta:

> "Segue junto texto elaborado pelo grupo de trabalho com explicação breve dos objetivos do curso [de design]. Breve demais para o meu gosto na parte relativa ao curso. Digo isso porque fui informado que o governador gostará de tratar do assunto hoje, pela televisão. Acrescento, por este motivo, as seguintes considerações: a tarefa primordial consiste em conseguirmos explicar ao público, em matéria de *industrial design*, 'o que se trata.' Os mais esclarecidos círculos brasileiros e mesmo o nosso pessoal dito de nível superior, na sua grande maioria, não sabe do que se trata, pensa que sabe. De fato misturam *design* com *drawing*. Confundem também com desenho técnico e com desenho de máquinas. Permanecem sempre alheios ao caráter criador da ativi-

dade do designer como inventor de formas novas, adequadas às novas funções dos objetos. Custam por isso a reconhecer o papel do projetista industrial numa sociedade maquinofatureira. Por essas razões, ficam, às vezes, sem entender os motivos pelos quais a formação desse homem, que é ao mesmo tempo um técnico e um artista, deva ser feita em nível universitário. Misturam também o assunto com atividades artesanais, o que é um outro equívoco. "Falta no texto também uma satisfatória explicação do designer no campo da comunicação verbal e visual (artes gráficas, fotografia, propaganda, cartazes, redação de propaganda, televisão etc.). O designer terá que ser, assim, um arquiteto polivalente, capaz de projetar todos os tipos de produtos que a sociedade industrial precisa fabricar em série. Por isso, o curso de Desenho Industrial está em direta conexão com Ginásio Industrial, uma vez que, este sim, em nível médio e não universitário, formará mão-de-obra especializada para a execução, em larga escala, de projetos 'criados' como originais."

O esclarecimento que se pretendeu fazer na época não foi suficiente para evitar os equívocos subseqüentes, que permanecem até hoje. A palavra *design* permaneceu sem uma denotação específica no Brasil, não particularizando a profissão ou o seu conceito. No momento há o emprego do termo *design* em áreas nas quais não há um trabalho conceitual e de projeto. A conotação mais presente da palavra é um trabalho formal, epidérmico e voltado para o projeto de produto para consumo conspícuo. Não é raro notarmos o uso indiscriminado da palavra designer para qualquer profissional que faça algum tipo de interferência formal ou gráfica. Em publicidade de um salão de cabeleireiros, por exemplo, o profissional é denominado *hair designer*, o que não é cabível nem mesmo na língua inglesa.

A pequena amplitude da interferência do profissional de desenvolvimento de projeto de produtos no país fez com que permanecesse ainda difusa a distinção entre desenho técnico e desenho industrial, como mostrou o parecer da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, de 1 de julho de 1993, em que se entendeu o termo *designer* como outra designação para desenhista. E, por isso, a Comissão rejeitou o projeto de lei que regulamentaria a profissão de designer no país, sob a justificativa de já haver um projeto de lei em tramitação que tratava da profissão de desenhista técnico.

Quando, em 1962, foi criado o curso da Esdi, a confusão de terminologia foi institucionalizada, pois o curso da nova escola, a partir do segundo ano dividia-se em duas habilitações: comunicação visual, que tratava de projeto de mensagens visuais, e desenho industrial, especializado em projeto de objetos. Ou seja, a expressão desenho industrial compreendia tanto o conjunto de habilitações, ao denominar a própria Escola através de um de seus cursos, assim como a profissão como um todo.

No início da década de 1970, Aloísio Magalhães (1927-1982), professor da Esdi e consagrado designer gráfico, procurou o filólogo Antonio Houaiss na expectativa de ele encontrar a solução para a denominação adequada, em língua nacional, para a profissão. A sugestão do acadêmico foi o termo *projética*, que jamais passou a integrar o vocabulário de alguém. Qual teria sido a derivação para indicar o profissional? *Projeticador, projeticista?*

Com o novo currículo mínimo do curso de desenho industrial, introduzido em 1988, foi feita uma redefinição dos termos adotados: desenho industrial passou a designar globalmente a profissão, enquanto programação visual e projeto de produto se referiam às duas habilitações já existentes. Em julho de 1988, a plenária final do V Encontro Nacional de Desenhistas Industriais (Endi), evento realizado em Curitiba e que reuniu expressivo número de participantes de todo o país (estudantes, docentes e profissionais da área), decidiu pela aprovação da proposta de alteração do nome da profissão para designer, como termo genérico. Cada uma das diversas áreas de atuação, que vêm se multiplicando, seria especificada por um complemento: design gráfico, design de produto, design têxtil, design de moda, assim como suas subespecializações (design de móveis, design de embalagem). Essas denominações, posteriormente ratificadas em consulta feita a professores e alunos dos cursos então existentes no país, foram adotadas pelas associações da categoria: Associação de Ensino de Design do Brasil (AEnD-BR), Associação dos Designers Gráficos (ADG).

O emprego da palavra design tende a se ampliar para designar a profissão, apesar de alguma reação contrária, sob as alegações de se tratar de uma palavra estrangeira e de a expressão *desenho industrial* já ter anos de uso. Ao longo deste livro adotaremos a nomenclatura aprovada no V Endi e com a qual concordamos: design (a profissão), designer (o profissional) e, como exemplo de especializações, design de produto e design gráfico.

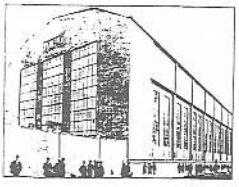
capítulo II
a institucionalização do design na europa

A produção artesanal se caracteriza pelo domínio do artesão em todas as fases do processo de produção. Esse processo vai desde a obtenção de matéria-prima, domínio de técnicas de produção e do processo de trabalho até a comercialização do produto.

Antes da interposição da figura do negociante entre a produção artesanal e o mercado, o controle do processo de trabalho escapava ao capital. Com a interferência do intermediário entre o artesão e o mercado foi possível a instalação de mecanismos que tornaram viável o início do controle do capitalista sobre o operário. Os meios inicialmente usados pelo capitalista para atingir o domínio do processo e do modo de produção foram a reunião dos trabalhadores num mesmo espaço físico e a introdução do *putting-out system*, em que há a interposição da produção artesanal e do mercado, tanto para aquisição de material, quanto para venda da sua produção. Este conjunto de medidas constituiu o sistema de fábrica.

A concentração de trabalhadores na fábrica não se deveu, em princípio, a requisitos técnicos, ou foi determinado pelo porte das máquinas, ou pela infra-estrutura demandada pelo processo de produção. O que estava em jogo era o alargamento do controle e do poder por parte do capitalista sobre o conjunto de trabalhadores, que ainda detinham os conhecimentos técnicos e impunham uma dinâmica própria ao trabalho.

Desde as origens, o sistema de fábrica instituiu a dominação no âmbito social como a apropriação de saberes. O saber técnico do trabalhador significava um momento seu de autonomia face ao processo de trabalho. Na fábrica, a divisão social do trabalho, a disciplina, o controle dos meios e da própria produção geravam a alienação dos trabalhadores de seus saberes, transferindo-os para o mando do capitalista. O empresário pôde,



A FÁBRICA DA AEG DEPOIS DA EXECUÇÃO DO PROJETO DE PETER BEHRENS, NO QUAL FICA CLARO O SEU COMPROMISSO COM A ESTÉTICA DA MÁQUINA (HODGES, 1987, P.81)

então, desenvolver toda uma estratégia para que o controle do processo tecnológico não lhe escapasse mais. A partir de então, surgiu na ordem social um conjunto de instituições, tais como fábricas, escolas e até organismos científicos, que garantiram a permanência e o controle do capitalista sobre a técnica produtiva.

O desenvolvimento tecnológico para a produção de bens possibilitou a gradual substituição do trabalho manual pelo trabalho mecanizado. O empresário tinha na máquina uma aliada para submissão dos trabalhadores, que poderiam ser limitados em número e, em alguns casos, substituídos por um equipamento.

Os avanços tecnológicos se estenderam mundialmente no setor manufatureiro no século XIX, enquanto excluíam do mercado capitalista não apenas iniciativas individuais, mas também tornavam indispensável a figura do capitalista e organizavam o processo de trabalho sob a égide de uma disciplina imposta pelo próprio funcionamento do aparato tecnológico. Como observou Gorz (1989), "a organização opressiva do trabalho tem por objetivo afirmar este poder; ela manifesta - assim como o caráter opressivo da arquitetura industrial, a feiúra, a sujeira, a fumaça, o desconforto das oficinas - a dominação, sem partilha, do capital."

O sistema de fábrica não se restringiu ao setor secundário. Tanto o setor agrícola quanto o da prestação de serviços foram tomados pelo trabalhado alienado. São exemplos eloqüentes disso os atuais escritórios das grandes companhias, os quais pouco se distinguem das instalações fabris. Enfim, o sistema de fábrica introduziu determinantes que lhe são inerentes, pois estão em seu bojo todas as implicações relacionadas a hierarquia, disciplina e controle do processo de trabalho, ao mesmo tempo que se desenvolveu uma produção de saberes técnicos totalmente alheios àquele que participava da força de trabalho.

Com o constante desenvolvimento tecnológico, passaram a ser usadas novas máquinas, novos materiais e novos processos de produção. Havia, porém, uma grande confusão quanto à concepção formal de produtos. Como o artesão foi afastado do processo de produção fabril, a coordenação da produção era feita pelo capitalista, cuja competência mais valiosa era a de auferir lucros. Seu compromisso era com o capital, e não com o projeto. Para ele, o usuário era reduzido à condição de comprador. Os empresários aplicavam as

mais disparatadas configurações nos bens manufaturados: importante era que os custos de produção baixassem, a produtividade aumentasse e os ganhos crescessem. Na Inglaterra do século XIX, a Revolução Industrial se intensificava. As cidades inchavam com a concentração humana em condições subumanas. Não havia lugar para o humano na sociedade controlada pelo capital.

Enquanto, por um lado, o índices de produtividade foram alcançando patamares nunca antes vistos no processo de produção de bens, por outro, o nível de qualidade de criação e de esmero na execução teve um declínio igualmente notável. Esta conjuntura foi expressa no evento realizado em 1851, em Londres, denominada A Grande Exposição, em que seriam apresentados novos produtos e as recentes conquistas tecnológicas. Um dos seus promotores foi Henry Cole, que pensava que o objetivo do design era aprimorar a aparência dos produtos. Ele pretendia confrontar confusão e profusão de estilos históricos que eram aplicados nos objetos vitorianos, de móveis a máquinas a vapor, e promover uma colaboração mais estreita entre artistas e indústria. Com Cole começou um discurso sobre objetos, especialmente no que diz respeito à aparência, que se estenderia ao século XX.

A exibição foi apoiada pelo príncipe Alberto, da Inglaterra. Ele fora persuadido de que esta realização seria um passo necessário para aprimorar o gosto do grande público e dar oportunidade aos empresários de mostrarem seus novos produtos a um grande número de visitantes.

A Grande Exposição foi instalada numa soberba estrutura de ferro e vidro, projetada por Joseph Paxton (1801-1865), chamada de Palácio de Cristal. O prédio em si já suscitou opiniões opostas. Enquanto uns o denominavam "fraude de cristal" e "monstro de vidro", outros, como Digby Wyatt, saudavam "a originalidade de sua forma e pormenores a exercer uma forte influência no gosto nacional." Em lugar algum isso era mais evidente do que nos ambientes mobiliados de sofás estofados com crina de cavalo e providos de pesados pés entalhados e toda uma série de extravagantes equipamentos para a casa e o trabalho, que foram apreciados pelos seis milhões de visitantes nacionais e estrangeiros que, em cinco meses, foram atraídos a Londres. A impressão que o Palácio de Cristal causou sobretudo aos estrangeiros foi analisada por Berman (1986),

como o russo Dostoievski e o alemão Lothar Bucher. Segundo Berman, cada qual expressa de modo distinto o edifício de cristal, porém, igualmente aludem ao seu forte simbolismo, seja de indestrutibilidade, seja de delicadeza.

A Grande Exposição, com o universo que apresentou, provocou uma forte reação em pessoas ligadas à produção de bens, que, em vista da exibição, deram novos rumos às suas atividades. Esta, talvez, tenha sido a maior contribuição do evento.

Alguns artistas colocaram suas habilidades a serviço da produção em série, negligenciando qualquer princípio de design. Ânforas gregas em profusão, padronagens egípcias, motivos etruscos, os mais diversos signos foram usados para tentar mostrar as novidades da indústria.

Para os que se chocaram com a arbitrariedade dos ornamentos apresentados na Grande Exposição, esta foi uma feira de horrores, provocando em vários artistas uma feroz reação de repúdio ao tipo de produção que nela foi mostrada. Surgiu na primeira metade do século XIX uma forte tendência reformista que inspirou as palavras e os trabalhos de pensadores e arquitetos, como John Ruskin e A. W. Pugin, que apontaram o problema do gosto como uma questão chave da qualidade dos bens. Eles estabeleceram teorias sobre design, que, esperavam, iriam mudar o curso dos fatos e produziriam uma melhor relação entre o design e a sociedade da época.

A baixa qualidade dos produtos manufaturados, na primeira metade do século XVIII, era atribuída ao progresso tecnológico da época e ao fato de serem produzidos em série. A deficiência dos projetos era atribuída à falta de condições adequadas para o ensino artístico visando à qualificação profissional. O arquiteto Charles Cockereal expressou, sem meias-palavras, sua convicção de que "o intento de substituir o trabalho da mente e da mão por processos mecânicos, em nome da economia, terá sempre o efeito de degradar e, em última instância, de arruinar a arte."

A partir dos anos 30 daquele século, começaram a ser feitas tentativas para superar o quadro da produção de bens, que causava tanta inquietação. A proposta de Ruskin e Pugin foi a do resgate dos valores da Idade Média, que pela sua forte ligação com a espiritualidade cristã, desvinculados da materialidade, representavam um ponto alto de perfeição da produção humana. Eles em-

preenderam uma forte atuação para promover a restauração do estilo gótico, recriando suas maravilhas e louvando suas glórias.

William Morris foi o primeiro artista a compreender em que medida os fundamentos sociais da arte tinham ficado ainda mais inconsistentes com a Revolução Industrial. Morris, posteriormente, alargou o debate sobre a questão da má qualidade dos produtos fabricados, examinando o problema como uma doença social e sob o aspecto da alienação associada à industrialização. Sua rejeição aos bens disponíveis à época levaram-no a determinar que a construção de sua casa e a execução de móveis para ela seguissem os padrões formais góticos.

Mais tarde, em 1861, Morris fundou uma firma, a Morris, Marshall & Faulkner, que marcaria uma revisão da elaboração de projetos de bens. As idéias propaladas por esses profissionais e por outros que comungavam os mesmos princípios constituíram uma iniciativa de revalorização das artes e dos ofícios, que ficou conhecido como *Arts and Crafts Mouvement.*

A concepção de arte de Morris derivava da sua visão das condições de trabalho medievais, nas quais o artesão dominava todas as etapas do processo produtivo. A qualidade do trabalho advinha das condições em que este era desenvolvido, mais do que da simples habilidade manual do artífice. "Na opinião de Morris, 'é impossível dissociar a arte da moral, da política e da religião'." (*Pevsner, 1962*)

Havia uma profunda antinomia na doutrina de Morris. Se por um lado ele perguntava que sentido teria arte se não pudesse ser acessível a todos, por outro propunha um regresso às condições medievais, que determinavam uma produção de bens elitizados. Ao se negar a adotar os recursos tecnológicos da sua época, se restringindo a empregar as mesmas ferramentas de séculos atrás, Morris fazia com que seus produtos fossem caros - acessíveis, portanto, somente a uma minoria privilegiada.

A maioria dos seguidores de Morris manteve uma atitude de hostilidade em relação aos avanços tecnológicos, pretendendo sempre transformar artistas em artesãos e artesãos em artistas. Porém, com o passar dos anos, a introdução da máquina no processo produtivo era irrefreável. Para administrar esse conflito, discípulos de Morris, como Walter Crane, enunciavam que não repudiavam a máquina. "Até a acolhemos. Desejamos, simplesmente, que ela seja

dominada." (*apud Pevsner, 1962*) Mas nem mesmo esta atitude pôde ser sustentada por muito tempo. Aos poucos, os seguidores de Morris e Ruskin romperam com os princípios rígidos de seus mestres, adotando uma postura diferente perante a industrialização.

A associação que o movimento Arts and Crafts estabeleceu, entre o trabalho manual e a boa qualidade dos produtos, foi determinante para o futuro ensino do design. Hoje os ateliês e as oficinas têm destaque nos cursos de design que não está presente nos de arquitetura ou de engenharia.

Desse modo estavam lançadas as premissas do processo que seria conhecido como Movimento Moderno. Na Inglaterra, a efervescência do questionamento da produção industrial arrefeceu e praticamente estacionou após a morte de Morris, em 1896. A partir daquela época, os Estados Unidos, a França e, depois, a Alemanha passaram a ser os centros de geração de novas bases para a produção da cultura material industrializada.

O passo seguinte do Movimento Moderno seria uma série de manifestações que podemos reunir sob o nome de *Art Nouveau*, cuja origem no movimento *Arts and Crafts* é identificável especialmente nas imagens gráficas de Arthur H. Mackmurdo e Walter Crane. Desse movimento a *Art Nouveau* herdou o conceito de unidade e harmonia entre as diferentes tarefas artísticas e artesanais e a formulação de novos valores estéticos.

Vários dos passos preparatórios para o surgimento do *Art Nouveau* foram dados ao longo do século XVIII. Entre eles se inclui a ênfase ao imaginário inspirado na natureza, com a exploração das possibilidades plásticas das formas curvilíneas, a influência da estética assimétrica e o uso de espaços vazios, vindos da xilogravura japonesa, e o interesse no simbolismo. Havia a busca de signos novos para serem aplicados no mobiliário e equipamentos domésticos e comerciais, na arquitetura, na ilustração e em incontáveis itens industrializados.

A *Art Nouveau* se difundiu rapidamente na Europa e na América, ainda que cada país interpretasse à sua maneira este estilo. A Bélgica foi o primeiro país a expressar os padrões artístico da *Art Nouveau* na arquitetura, por meio do trabalho de Victor Horta (1861-1947). Essa rápida difusão do estilo *Art Nouveau* adveio principalmente do fato de artistas e arquitetos terem utilizado a lingua-

gem formal desse estilo em peças ou fabricadas em série ou passíveis de uso ou observação pelas massas populares. O desenvolvimento tecnológico e o crescimento das cidades determinaram a criação e a instalação de novos serviços, na passagem do século. Muitos desses equipamentos foram tratados segundo as formas propostas pelo *Art Nouveau*. É exemplo disso todo o mobiliário urbano implantado em Paris nessa época, do metrô aos suportes para cartazes.

A descoberta do procedimento litográfico por Aloys Senefelder (1772-1834), de Praga, possibilitou o uso de ilustração e de cor em impressos, até mesmo em grandes formatos. Desse modo, o cartaz ganhou destaque como meio de comunicação e passou a ter um alto nível de qualidade estética pela atuação de artistas como Alphonse Maria Mucha (1860-1939) e Henri de Toulouse-Lautrec (1918-1901).

Com o crescimento das cidades, os novos prédios ganharam gradis rendados de ferro forjado. As volutas de ferro retorcido se multiplicaram em balaustradas, portões, mercados, estufas. Abelhas, pavões, botões delicados de flor desafiaram as habilidades de ourives, tecelões, serralheiros, vidreiros. Com a *Art Nouveau* os objetos industrializados passaram a receber um tratamento formal mais elaborado.

Um amplo espectro de trabalhos das belas-artes, das artes aplicadas, da arquitetura, foi desenvolvido de acordo com as influências do estilo, havendo alcançado o máximo de popularidade na Exposição Internacional de Paris, em 1889. Para esta exposição, como seu marco simbólico, foi construída a Torre Eiffel, por Gustave Eiffel (1832-1923), que impressionou profundamente os visitantes e conquistou os parisienses.

Enquanto isso, na Áustria, a *Art Nouveau* adotou uma forma muito diferente das outras versões européias, mantendo-se próxima ao movimento *Arts and Crafts* e à linearidade da Escola de Glasgow, Escócia, da qual o maior destaque foi o arquiteto Charles Rennie Mackintosh (1868-1928). Viena, na virada do século, vivia momentos de intensa efervescência cultural. Freud, ao criar a psicanálise, apresentou ao mundo dimensões humanas até então inimaginadas. Artistas, arquitetos e escritores austríacos se organizaram num movimento chamado Secessão, no qual as questões estéticas, sociais e políticas foram calorosamente debatidas. O trabalho desse grupo, liderado por Otto Wagner (1841-1918), prolongou-se com projetos para a *Werkstätte* de Viena e, com a utilização de formas

geométricas pouco adornadas, antecipou o que viria ser uma configuração funcionalista.

Um dos maiores teóricos e praticantes da *Art Nouveau* da Europa foi o belga Henry van de Velde (1863-1957). Sua obra foi uma demonstração da sua versatilidade como pintor, arquiteto e artesão. Os princípios fundamentais que guiavam o seu trabalho - aproximar a arte da indústria para benefício de todos - o inspiraram em todas as suas criações. Van de Velde desenvolveu sua própria linguagem formal em que estavam presentes formas curvilíneas, porém abstratas, e sempre advogou que deveria haver na produção industrial uma intervenção artística, com uma linguagem pessoal. Ao se transferir para a Alemanha, ele levou para aquele país suas convicções e procurou fazê-las prevalecer, especialmente no ensino do design.

capítulo III
o ensino do design na alemanha

Até o fim do século XIX os móveis alemães eram fabricados em pequenas oficinas, seguindo os princípios artesanais. Em pouco tempo foram introduzidas máquinas-ferramenta para a realização deste trabalho. Muitas das oficinas mais avançadas, sob o comando de Karl Schmidt, homem com larga experiência em marcenaria, se reuniram em uma organização chamada *Werkstätt*. Tal fato assinalou o início das tentativas alemães de estender o artesanato ao design e desenvolver uma estética nova e simples para os seus produtos, que então já eram executados a máquina e com componentes padronizados. No catálogo de 1905 as *Werkstätt* se orgulhavam de "desenvolver o estilo do mobiliário a partir do estilo da máquina". A primeira mobília com elementos padronizados feita pelas *Werkstätten*, que ficou conhecida na Inglaterra como *Unit*, foi exibida em 1910 sob o nome de *Typenmöbel*. Fora da Alemanha eram pouquíssimos os casos de artistas ou arquitetos destacados trabalhando com design industrial, e não em artes decorativas.

Um outro fato importante na adoção da máquina pelos alemães e o desenvolvimento de um estilo de design adequado ao novo século foi a formação, em 1907, da *Werkbund* alemã (Associação de Artes e Ofícios - *DWB*), uma organização concebida por um grupo que queria desenvolver a aliança entre arte e indústria, de modo que expressasse a supremacia da Alemanha como nação industrial, em substituição à Inglaterra. Um dos fatores que mais influíram na criação da Werkbund foi a publicação do livro *A Casa inglesa*, em 1904-1905, de autoria do diplomata prussiano Hermann Muthesius (1861-1927). Os fundamentos estéticos da *Werkbund* foram encontrados neste livro, que continha as observações de Muthesius do tempo que havia passado na Inglaterra, entre 1896 e 1903, como encarregado de pesquisas em artes domésticas inglesas, quando teve oportunidade de notar as conquistas do movimento *Arts and Crafts* naquele país.

Os Mestres no telhado da Bauhaus em Dessau
(Droste, 1992, p. 135)

Muthesius voltou para a Alemanha impressionado com o modo como os arquitetos ingleses combinavam a simplicidade tradicional do país com os serviços modernos e o planejamento racional. Muthesius viu nisso um caminho para a nova estética do século XX. Em seu livro, ele deixava de lado os aspectos funcionais da arquitetura *Arts and Crafts*, concentrando-se em aspectos como o seu planejamento prático e o crescente emprego de serviços como o da água encanada e o da luz elétrica. Nesses prédios, Muthesius via a base de uma estética simples, inspirada na cultura local, mas, a seu ver, adequada à era da máquina. Muthesius ficou logo conhecido como um dos líderes de uma nova tendência para a *Sachlichkeit*. "A intraduzível palavra *sachlich*, que significa ao mesmo tempo pertinente, apropriado e objetivo, era a palavra-chave do movimento." (Pevsner, 1962)

Muthesius - então superintendente da Comissão Prussiana de Comércio para as Escolas de Artes e Ofícios - Frederick Naumann, Thedor Fisher e outros fabricantes, assim como arquitetos, artistas e escritores, animados pela idéia de promover a associação da indústria com a arte decidiram fundar a sociedade chamada *Werkbund*. Esta iniciativa foi tomada "com a aspiração de reunir os melhores representantes da arte, da indústria, dos ofícios e do comércio, de conjugar todos os esforços para a produção de trabalho industrial de alta qualidade, de constituir uma plataforma de união para todos aqueles que quisessem e fossem capazes de trabalhar para conseguir uma qualidade superior." (Pevsner, 1962)

Nos primeiros anos, eles se propuseram a incentivar fabricantes a adotar os princípios de qualidade, simplicidade e planejamento. Para tal, desenvolveram um processo educativo dirigido não só aos fabricantes, mas ao público em geral. A *Werkbund* editou publicações, organizou conferências, debates, exposições fixas e itinerantes, realizou trabalhos em conjunto com escolas de arte (Droste, 1992). O design foi apresentado como elemento fundamental para a expansão da economia nacional e a restauração da cultura alemã.

Muthesius, em conferências, exposições e outros meios didáticos, procurava promover a elevação da qualidade dos artigos alemães. Mas, antes dele, Alfred Lichwark (1852-1914) iniciara uma campanha a favor da *Sachlichkeit*, nas conferências que pronunciou entre 1896 e 1899, em que preconizava "uma mobília prática

e sem ornamentos, com 'formas lisas, polidas e leves', que se tornasse cômoda para as donas de casa, uma *sachliche Schönkeit*, largas janelas horizontais e 'torrentes de luz', e quartos sempre cheios de flores frescas." (*Pevsner, 1962*). Lichwark teve grande importância na orientação da educação artística nas escolas alemãs no início do século passado e na formação da opinião da burguesia desse país, que sempre recebeu com aplausos seus escritos e conferências.

O designer gráfico e arquiteto Peter Behrens (1868-1940) foi um dos primeiros membros da *Werkbund*. No início de sua atividade profissional, ele fora um difusor da *Art Nouveau* em cartazes e objetos artísticos. Behrens exerceu uma influência significativa no design desse século, não só na Alemanha, mas em todo mundo ocidental. Chamado de "o primeiro assessor de design do mundo", Behrens projetou para a empresa alemã AEG uma variada gama de projetos: prédios para fábricas, folhetos, gráficos, talheres de aço sem decoração, para uso no refeitório da empresa, produtos diversos, que incluíam bules, ventiladores, em que sempre estavam presentes a pureza e a sobriedade de formas. Behrens havia abandonado um estilo que favorecia a ornamentação por outro inspirado na maquinária e na tecnologia contemporânea, que era visto como mais adequado ao mundo industrial.

Em 1914, a *Werkbund* organizou uma exposição em Colônia, Alemanha. Nessa ocasião houve um memorável debate entre Muthesius e Henry van de Velde, em que a oposição entre eles definia a distinção do individualismo e a subjetividade de uma arte aplicada à produção em massa, proposta por Van de Velde, e o racionalismo e a nova objetividade próprios do processo industrial, como sustentava Muthesius. Naquela exposição, o arquiteto alemão Walter Gropius (1883-1969) apresentou, juntamente com seu sócio Adolf Meyer, um edifício para escritórios e uma fábrica-modelo, que se expressava por meio da estética de novos materiais: o aço e o vidro.

Gropius pretendia criar símbolos do espírito e da vontade da época. Com a dissimulação de muitos elementos estruturais e o aproveitamento dos recursos dos materiais ele mostrava as possibilidades de um novo modo de fazer. A interpenetração dos espaços interno e externo dada pelo vidro explicitava a modificação das relações entre os setores público e privado na sociedade alemã, com a crescente ascensão da burguesia. A simplificação total de linhas criava

uma linguagem estilística adequada à expressão de uma nova era econômica e cultural da Alemanha. Toda essa concepção formal vinha ao encontro dos anseios da classe dominante. A burguesia alemã, que experimentava um intenso nacionalismo, consagrou o jovem e avançado Gropius - novas formas para novos tempos. Ele se converteria logo no principal promotor alemão de uma arquitetura e de um design totalmente voltados para a máquina.

Bauhaus

Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), o último diretor da Bauhaus, escreveu em 1954 que "a Bauhaus não era uma instituição com um programa claro - era uma idéia." Que idéia era essa? O equilíbrio entre arte e técnica. A despeito da sua breve e conturbada existência, o nome e as realizações da Bauhaus têm repetidamente sido tomados como expressão de perfeição. Alguns dos seus professores se tornaram ícones para todo um contingente de artistas, arquitetos e designers até o presente.

Com o fim da I Guerra Mundial, houve um intenso movimento de reerguimento da identidade e da economia da Alemanha. Nesse contexto, Walter Gropius desempenhou um importante papel ao dar uma diretriz a esse esforço, fazendo publicar em toda Alemanha o *Manifesto da Bauhaus*, em 1919.

Gropius, que pelas suas ligações a *Werkbund* defendia a estandardização da produção industrial, já vinha se interessando pelo ensino de artes e ofícios desde 1915, quando mantinha correspondência com Henri van de Velde sobre a direção da Escola das Artes e Ofícios. Em 1916, Gropius enviou à Superintendência da Casa Real a proposta de uma escola que "fomentaria a estreita colaboração entre o comerciante e o técnico, por um lado, e o artista por outro; mas ele citava, simultaneamente, o ideal das lojas maçônicas medievais, quando os artesãos trabalhavam 'o mesmo espírito', na 'unidade de uma idéia comum'." A despeito de sua proposta haver sido recusada, Gropius se manteve em contato tanto com o corpo docente da Escola Superior de Belas Artes, quanto com as autoridades governamentais. Finalmente, em 12 de abril de 1919, foi criada por ato administrativo a *Staatliches Bauhaus in Weimar*.

É importante notarmos o caráter metafísico e reacionário dos termos do *Manifesto Bauhaus*. "Arquitetos, escultores, pintores, é preciso passarmos todos a ser novamente artesanos! Pois não existe uma

'arte de profissão', não há diferença fundamental entre o artista e o artesano. O artista é uma potenciação do artesano. A Graça Divina faz com que em raros momentos lúcidos, não sujeitos à sua vontade, a obra de suas mãos se transforme inconscientemente em arte. Contudo, é indispensável para todo artista uma base de artesano, que constitue (sic) a fonte primitiva da criação autônoma individual.(...) Procuremos desejar, idear e criar em comum o novo edifício do futuro que reunirá tudo numa estrutura única: arquitetura e escultura e pintura; e que um dia, plasmado pelas mãos de milhões de artesanos, levantar-se-á no céu como símbolo cristalino de uma crença vindoura." (*apud Clemens, 1963*)

Essas palavras parecem não ser de Gropius, que tem sido adjetivado de racionalista. Porém, o processo geral da escola se inseria, até 1923, no ambiente geral da sociedade, impregnada de um espiritualismo intenso. Johannes Itten (1887-1967) foi o responsável pela introdução de um princípio pedagógico "baseado em dois conceitos opostos: 'intuição e método' ou 'experiência subjetiva e recognição objetiva'. (*Droste, 1992*) Itten assegurava também um ensino altamente complexo, baseado na numerologia esotérica (pitagorismo), trabalhando especialmente sobre pinturas dos mestres antigos: Franke, Lukas Cranach etc..." (*Rodrigues, 1989*). Havia intensa atividade nos ateliês em que, em lugar de professores, estavam os mestres de ofício. As disciplinas teóricas cobriam um amplo espectro de áreas de conhecimento.

Durante essa fase inicial da Bauhaus, sua produção não atendeu ao princípio do trabalho em grupo postulado no manifesto, predominando o trabalho fortemente individualizado e descompromissado com qualquer proposta de estandardização. Nesta fase, enquanto advogava uma "arte para todos", ignorava as exigências da realidade concreta industrial. O socialismo utópico se mesclava ao esoterismo da época. A despreocupação com o objeto acabado, prevalecendo o interesse pelo "processo pedagógico", fazia com que somente os iniciados compreendessem a maioria dos trabalhos da Bauhaus.

A partir da Exposição da Bauhaus, em 1922, recrudesceram as críticas à escola, sobretudo dos reacionários de

O selo da Bauhaus
(Droste, 1992, p. 73)

extrema-direita. Gropius percebeu que urgia fazer uma reformulação curricular, do contrário o apoio governamental seria perdido. A primeira providência foi afastar Itten e contratar Joseph Albers para substituí-lo. Com o ingresso também de Lázlo Moholy-Nagy (1895-1946), Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky (1866-1944) no corpo docente da Bauhaus, houve uma nítida mudança de rumos da escola, expressa na exposição realizada de 15 a 30 de setembro de 1923. O ecletismo de correntes e tendências estava presente na exposição, demonstrando que ainda não tinha havido a vitória do funcionalismo. Nessa exposição, Gropius lançou o dístico do que seria uma nova fase da escola: "Arte e técnica, a nova unidade".

À medida que a Bauhaus foi se expandindo e que os inesperados resultados de seu ensino passaram a levantar críticas do setores mais conservadores, sobretudo aqueles ligados ao ensino das belas-artes e aos artesãos, ficou evidente a precariedade da situação da instituição, quando houve a vitória dos partidos de direita nas eleições de 1924. A escola estava fadada a fechar devido às tendências comunistas e bolchevistas que eram identificadas nos trabalhos, devido à orientação socialista de Klee, Kandinsky e, sobretudo, de Mohogy-Nagy. Efetivamente, em dezembro de 1924, os professores anunciaram, por intermédio da imprensa, que a partir de março de 1925 rescindiriam seus contratos com o Estado. Esta atitude poderia ter significado o fim da Bauhaus, porém, a sua experiência de ensino tinha tido ampla repercussão e, assim, governos de outras cidades se apresentaram para acolhê-la. A única oferta consistente foi a de Dessau, uma cidade governada por sociais-democratas e cujo burgomestre, Fritz Hesse, exprimiu seu apoio pessoal à Bauhaus. A escola passou a ser uma instituição municipal.

A ida da Bauhaus para Dessau, além de resolver o problema de sede da escola, atendia ao interesse de Gropius de pôr em prática suas idéias sobre mecanização e racionalização da construção civil. Dessau, devido ao crescimento urbano decorrente, sobretudo da instalação de indústrias químicas no município, estava com déficit de habitação e carecia de um planejamento urbano. Foi então encomendada a Gropius a criação de uma urbanização-modelo em Dessau. O novo edifício da escola e as casas dos Mestres, projetados por Gropius, tornaram-se o resumo da moderna arquitetura alemã.

A inauguração oficial da escola foi nos dias 4 e 5 de dezembro de 1926. O mobiliário foi produzido nos ateliês de carpintaria sob direção de Marcel Breuer (1902-1981). Uma expressão do objetivo ideal da Bauhaus era a colaboração de todas as artes no edifício. Isso foi concretizado no prédio da escola, onde os conceitos firmados por Gropius foram transpostos para a vida real, com convicção. Nessa época, a Bauhaus passou a ter um subtítulo: *Hochschule für Gestaltung* (Instituto Superior da Forma)

Além da mudança de sede, a Bauhaus experimentou modificações. Em lugar dos termos próprios da fase artesanal e corporativa da Idade Média, *aprendiz, oficial* e *mestre*, havia *estudantes* e *professores*, alguns deles ex-alunos da escola. A instituição também contava com uma sociedade própria que fazia a venda de produtos e de licenças para produção industrial de modelos. Outra mudança importante foi a contratação de Hannes Meyer (1889-1954), arquiteto fortemente ligado à ideologia marxista, que inauguraria e dirigiria o departamento de arquitetura da Bauhaus.

Meyer não aceitava as experimentações artísticas de novos materiais em objetos que se tornavam cada vez mais distantes do grande público. Ele encorajava uma abordagem mais sistemática do design e enfatizava o papel da engenharia e da tecnologia em geral. A padronização era a palavra de ordem de toda a instituição e a ênfase estava mais no processo do que no produto em si.

As críticas ao trabalho desenvolvido dentro da Bauhaus eram incessantes, o que levou Gropius a demitir-se em março de 1928, afinal, ele era o alvo central daqueles ataques. Em seu lugar, assumiu Hannes Meyer.

A teoria do design desenvolvida na Bauhaus se expandiu desde o simbolismo de uma nova era por meio da forma geométrica até o funcionalismo de Meyer, supostamente sem estilo. Meyer deu à Bauhaus uma orientação mais voltada para aspectos técnicos da produção industrial e à sua organização do que para as questões artísticas. Klee, Kandinsky, Albers e Oskar Schlemmer (1888-1943) se opuseram a esta orientação, o que levou o burgomestre Fritz Hesse a demitir Meyer em 1930. Por sugestão de Gropius, Ludwig Mies van der Rohe substituiu-o no cargo. Com a saída de Meyer, termina na Bauhaus a tentativa de socialização do desenho industrial." (*Bomfim, 1978*).

Mies van der Rohe exaltava mais o aspecto da qualidade do produto do que das suas caraterísticas prático-utilitárias, favorecidas por Meyer. Com Rohe na direção, a escola cada vez mais perdia o enfoque artístico, o que determinou o afastamento de Klee em 1931.

No verão de 1932, o Partido Nacional-Socialista de Dessau, após assumir o governo, determinou o fechamento da escola. Fritz Hesse colaborou para que a Bauhaus pudesse ser transferida para Berlim, ainda naquele ano, para funcionar, como escola privada, nos mesmos moldes que em Dessau, agora instalada numa antiga fábrica de telefones, sob o nome de Instituto Superior de Ensino de Pesquisa Técnica. Porém, em abril de 1933 a escola foi invadida pela polícia nazista e, em 19 de julho do mesmo ano, Mies declarou-a definitivamente extinta.

Ao afirmar a conciliação do artesanato com a indústria e o resgate do domínio da técnica e o controle da produção e dos seus meios pelo artista / artesão, Gropius proclamou a democratização das artes. No entanto, mantendo-se as desigualdades sociais, com a industrialização apenas alargavam-se os mercados e intensificavam-se os processos de extração de mais-valia. O capital criava simultaneamente novos meios de integração ideológica. O que Gropius pretendia atingir era uma homoestase que, até o presente, não foi alcançada em uma sociedade industrializada: a construção de uma nova sociedade totalizante e integrada e bela para todos!

Na Bauhaus o fator estético, defendido por artistas e artesãos, devia ser adequado às necessidades de crescimento da produção industrial. Gropius assinalava que deveria ser formado o profissional que reunisse as competências necessárias para proceder a passagem do artesanato para a indústria, de utilizar os meios de produção industrial para inserir a arte no cotidiano da coletividade.

A limitação que impediu Gropius de dar o salto revolucionário efetivo foi a de ele haver acreditado que a transformação social pudesse reduzir-se a uma evolução da atual classe dirigente para se adaptar a novas funções sociais. A sua noção supra-histórica se contrapunha à internacional de classes.

Com o fechamento da Bauhaus em 1933, os responsáveis pelo ideário da escola se transferiram, na sua maioria, para os Estados Unidos, onde fundaram outros núcleos de ensino de projeto, conser-

vando o lema original da Bauhaus: "a forma segue a função". "Moholy-Nagy abriu a *New Bauhaus* que acabou se transformando no *Chicago Institute of Design*. Albers abriu uma Bauhaus rural nas montanhas da Carolina do Norte, no *Black Mountain College*. Mies se instalou como decano no *Armours Institute of Chicago*. Deram-lhe um campus universitário para criar, 21 prédios ao todo, quando o *Armour Institute* se fundiu ao *Lewis Institute* para formar o *Illinois Institute of Technology*." (*Wolfe, 1991*)

Após sair da Alemanha, em 1937, Gropius foi primeiro para a Inglaterra e, depois, para os Estados Unidos, onde se estabeleceu e assumiu a cadeira de professor de arquitetura na *Harvard University*, Massachusets, da qual, posteriormente, foi nomeado diretor, onde Breuer se reuniu a ele. A passagem constante do racionalismo para o pragmatismo generalizado e normativo, que se contrapunha à dramaticidade concreta dos problemas sociais, possibilitou que a obra de Gropius pudesse se desenvolver coerentemente na América, onde permaneceu até sua morte em 1969. Ele se tornou uma das principais influências na teoria da arquitetura americana.

A Escola de Ulm

Com o fim da II Guerra Mundial, o bloco ocidental da Alemanha se constituiu, em setembro de 1949, na República Federativa da Alemanha. O país estava com sua estrutura econômica desestabilizada. Para superar essa situação, pôde contar com os benefícios da política externa norte-americana, que, objetivando evitar o avanço soviético na Europa, lançou o Plano Marshall. Este era um plano de reconstrução econômica da Europa que assegurava os interesses da economia americana no continente. Ele visava inicialmente a aumentar a produtividade agrícola e aliviar a escassez de alimentos que atingia o continente europeu. Posteriormente, foram privilegiados os setores de matérias-primas, produtos semi-industrializados, maquinária, veículos e combustível. Cerca de 70% dos bens de consumo e de produção utilizados nesses programas foram adquiridos nos Estados Unidos, o que trouxe grandes benefícios para a economia americana.

A Alemanha, mais uma vez, trataria de reerguer a economia e a identidade do país. A Bauhaus era um forte referencial para os alemães, pois evocava valores tradicionais da nação: qualidade,

superioridade e idealização da tecnologia, que estavam nas bases dos renascimentos industrial e cultural da Alemanha neocapitalista. Máquinas simbolizavam organização e eficiência, que, por sua vez, significavam aumento da produção e do poder.

A imprensa alemã publicava, então, incessantes artigos sobre a Bauhaus, fato que colaborou para que Max Bill (1908-1994) - escultor, pintor, arquiteto, designer e educador suíço, ex-aluno da Bauhaus - lograsse fundar, em 1951 uma escola de design em Ulm, a *Hochschule für Gestaltung*, com a proposta de continuar o trabalho a partir de onde a Bauhaus havia parado. "A Escola de Ulm deve sua criação a Inge Aicher-Scholl, sobrevivente de uma família que foi assassinada por nazistas no fim da guerra. A senhora Scholl conseguiu que o superintendente americano J. J. McCloy desse a licença para a criação da Fundação Irmãos Scholl, cujo objetivo exclusivo seria, mais tarde, conseguir verbas para a escola. No entanto, a proposta inicial de Inge Scholl não era formação de escola de design, mas de ciências políticas que atendia ao programa americano para a reconstrução." (*Bomfim, 1978*)

Bill, que fora diretor da Escola de Ulm de 1953, quando começou a funcionar, a 1956, privilegiava a questão formal do projeto, em detrimento de questões de uso, de produção e de mercado. A sua proposta de curso desagradava ao corpo docente, que aspirava em fazer da escola um pólo de reflexão e produção em design de base tecnológica.

Tomás Maldonado (1922), pintor argentino, redirecionou o curso da Escola de Ulm, ao assumir a sua direção em 1956, em substituição a Max Bill. Maldonado apontava como absurda a manutenção de um ensino de 40 anos atrás, com forte caráter artístico, em que os processos eram ainda bastante artesanais, desconsiderando os avanços tecnológicos da época. Ele propunha uma estrutura de curso mais rigorosa e interdisciplinar: matérias como sociologia, psicologia social, antropologia e teoria da percepção, história da cultura e outras disciplinas correlatas seriam incluídas na formação do designer. Maldonado escreveu (1958) que "somente é indubitável que as considerações de ordem

Vista da Escola de Ulm
(Hochschule, 1963, p.15)

estética deixaram de ser uma base conceitual para o '*industrial design*'.(...) Não podemos criticar a Bauhaus. Esses movimentos eram, na época, as manifestações mais avançadas do pensamento educativo. A Bauhaus procurava se opor ao 'neo-humanismo' filosófico e verbalista, ao idealismo filosófico, à cristalização acadêmica do ensino. Tentava estimular polemicamente a expressão, a intuição e a ação; sobretudo o '*learning by doing*', o aprender a partir da prática. Ora, essa filosofia educacional estava em crise. Era incapaz de assimilar os novos tipos de relações entre a teoria e a prática, princípios gerados pela evolução científica recente. Sabemos agora que a teoria deve ser impregnada de prática e a prática impregnada de teoria. Hoje é impossível fazer sem saber, e saber sem fazer. O pensamento científico operacional ultrapassou os dualismos ingênuos, os pseudoproblemas que tanto inquietaram os pragmáticos."

A abordagem de Maldonado era relativista e ele desconfiava do romantismo idealista da maioria do pensamento pré-guerra. Ele propunha uma redefinição radical do conceito de design industrial - "operacionalismo científico", que afirmava que o design era parte do processo de produção, determinado por suas próprias leis. Essa proposta pregava a padronização na produção de objetos, o que a opunha à diferenciação da produção e ao *styling* americano. A falta de envolvimento com o produto acabado alimentava por si só as objeções dos seus opositores, que sustentavam que os produtos de Ulm somente perpetuavam "a aparência mais limpa" ou o "estilo compacto". O renascimento do design alemão se caracterizou por uma estética puramente racional, que se converteu na base da chamada "síndrome da caixa preta", em que grande número de produtos, sobretudo aparelhos de som, era paralelepípedos negros.

O cerne da polêmica era uma questão ideológica: a serviço do quê estaria o design. A crescente indústria alemã estava compromissada com os interesses do sistema econômico da sociedade de consumo, e não com uma prática emancipatória. Claude Schnaidt escreveu, à época do fechamento da escola, que o design e a arquitetura "que queriam participar da libertação dos homens criando o quadro de uma vida nova, se transformaram numa gigantesca empresa de degradação do hábitat".

Infelizmente, o destino da Escola de Ulm foi semelhante ao da Bauhaus. Quando a controvérsia em relação à validade dos

conceitos da escola ultrapassou os limites acadêmicos e veio a público por intermédio da imprensa, foi criado um impasse para obtenção de recursos: a concessão de ajuda dos cofres públicos implicaria numa reformulação ideológica da escola. Como isso seria inaceitável para professores e alunos, a escola se auto-extinguiu em 1968.

Apesar de haver encerrado suas atividades, a Escola de Ulm continuou a existir por meio da atuação dos seus professores e ex-alunos, não só na Alemanha, como no exterior. O design brasileiro sofreu uma grande influência de Ulm.

Nos anos de 1950, Max Bill possibilitou o contato com a Escola de Ulm por pessoas que foram determinantes na prática profissional do design no Brasil, como Geraldo de Barros e Alexandre Wollner. Bill também semeou no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) a idéia de uma escola de design. Na década de 1960, ele sugeriu nomes de ex-alunos de Ulm para compor o corpo docente da Esdi e que, efetivamente, foram os primeiros professores de projeto dessa escola: Karl Heinz Bergmiller (1928), Paul Edgard Decurtins (1929) e Alexandre Wollner.

Maldonado colaborou intensamente na elaboração do currículo do curso planejado para o MAM, em que o "operacionalismo científico" estava presente e serviu de base para o currículo da Esdi. Ele fez, em 1959, várias palestras no MAM, onde, em 1962, e, na ocasião, deu, com Otl Aicher, um curso de design gráfico. Já em 1958, Maldonado vaticinara: "O designer está destinado a se integrar na realidade da qual creio haver mostrado a complexidade e as nuanças. Deverá operar nos pontos nevrálgicos de nossa civilização industrial. No lugar, precisamente, onde se tomam as decisões mais importantes para a nossa vida cotidiana, onde se chocam, por conseqüência, os interesses mais opostos e, freqüentemente, inconciliáveis. Em tais condições, de que dependerá o sucesso do seu trabalho? Das aptidões inventivas, é claro, mas também da finura e da precisão de seus métodos de raciocínio e trabalho, da extensão dos seus conhecimentos científicos e técnicos, assim como sua capacidade de interpretar os processos mais secretos e mais sutis da nossa cultura. Uma só escola se dedica à formação desse novo tipo de designer, a *Hochschule für Gestaltung*, em Ulm. Ela é o primeiro exemplo dessa nova filosofia educativa. Mais cedo ou mais tarde, estou certo, outras escolas poderão se aproveitar de suas experiências e trilhar o mesmo caminho."

capítulo IV
a industrialização brasileira

A produção de cultura material brasileira tem origem no artesanato indígena, cujo universo era limitado à cestaria, à cerâmica utilitária, à pintura corporal, à arte plumária e à utilização da madeira para um pequeno leque de aplicações (canoas, remos, arcos, flechas, bancos, esteios de ocas). No início da colonização do Brasil por Portugal, foi adotado o sistema de capitanias hereditárias, responsável pelo estabelecimento de núcleos de colonização no litoral, entre os atuais estados de São Paulo e Pernambuco. Donatários ou seus representantes lançaram as bases de uma estrutura econômica dominantemente escravista, baseada na agromanufatura do açúcar, no extrativismo do pau-brasil e na pecuária, que se articulou ao mercado internacional por meio de práticas mercantilistas.

A era dos mestres de ofício

As atividades econômicas foram desenvolvidas no Brasil em consonância com os interesses do Estado Português ou de seus aliados. No século XVII a hegemonia inglesa sobre Portugal e, por extensão, sobre o Brasil, foi afirmada pela assinatura de tratados (1642,1654), período em que a Inglaterra se encontrava em plena transformação mercantilista. Assim sendo, a fixação de normas de coação fiscal e a concessão de privilégios foram procedimentos adotados que garantiram o monopólio comercial e a manutenção de uma estrutura econômica especializada e dependente. As atividades manufatureiras foram geralmente cerceadas para manter o Brasil na condição de consumidor compulsório dos produtos oferecidos por meio do mercantilismo colonial.

Desse modo, a produção artesanal e manufatureira se restringiu ao atendimento de dois tipos básicos de necessidades: as de consumo dos núcleos rurais, que tinham de liberar mão-de-obra e matéria

O café, semente do progresso - O dinheiro do café financiou o progresso do Império e da República.
(Nosso Século, 1980, v. I, p.87)

para produção de tecidos, objetos de couro e madeira, incluindo móveis e peças para equipamentos de trabalho; e as necessidades dos centros urbanos, onde havia estabelecimentos manufatureiros, ainda que poucos, e organizados à semelhança das corporações de ofício feudais, e que regulamentavam o exercício da profissão e as punições para os infratores. Embora houvesse a proibição de escravos participarem em atividade manufatureira, esta medida foi pouco observada. Muitos particulares exploravam seus escravos ensinando-lhes ofícios, o que representava uma competição com os trabalhadores livres.

A coação à aquisição de bens de consumo de origem européia, sobretudo inglesa, era exercida pela Coroa Portuguesa, limitando a produção manufatureira no Brasil aos gêneros cuja importação não fosse compensadora. O impedimento colonial à industrialização e à imprensa fez com que a nossa produção material fosse, em geral, grosseira e de padrão rudimentar. As principais atividades manufatureiras desenvolvidas no Brasil na etapa escravista foram as charqueadas, os curtumes, a cordoaria, a cerâmica - em que pela articulação das técnicas portuguesas e indígenas foi alcançado um padrão satisfatório - e a construção naval.

O nível técnico da manufatura no Brasil ficou pouco desenvolvido, apesar de os primeiros colonizadores e donatários chegarem ao Brasil trazendo consigo mestres de vários ofícios (entre eles carpinteiros, marceneiros e entalhadores), de início na maioria portugueses, que passaram a se dedicar a diversas atividades, inclusive à execução de móveis.

Apesar de a indústria do ferro ser favorecida em certas regiões do país, como Minas Gerais, pela abundância do minério e pela facilidade de sua exploração, a metalurgia não foi desenvolvida devido à tenaz oposição oficial. Mesmo assim disso, os escravos trouxeram para cá sua habilidade nativa com o ferro, cuja aplicação prestou serviço aos colonos. A partir de 1795, o governo já permitia o estabelecimento de manufaturas de ferro, que, após tanta coerção, não poderia ter um surto de grandes proporções. Contudo, em Minas Gerais se intensificou a produção de pequenos instrumentos de trabalho e utensílios. Em 1808 houve o fim do chamado Pacto Colonial: foi revogada a proibição da produção manufatureira, até então quase toda restrita (têxtil, ourivesaria, destilação de bebidas etc.).

Foi liberada a profissão de tipógrafo, até então proibida, sendo criada por D. João VI a Imprensa Régia.

Por outro lado, a Inglaterra, para minorar os prejuízos causados pelo bloqueio ao qual estava submetida por ordem de Napoleão I, fez Portugal assinar os Tratados de 1810, que asseguravam o seu apoio à Inglaterra e legalizavam a hegemonia capitalista inglesa sobre a economia escravista brasileira e o setor mercantil português.

A propósito do Tratado de Navegação e Comércio, Francisco de Sierra e Mariscal, em 1823, em *Idéias gerais sobre a revolução do Brasil e suas conseqüências* (*Albuquerque, 1981*) escrevia que 'qualquer nação deve temer mais um escritório inglês em seu país, do que todas as peças de artilharia inglesa.' E acrescentava:

> "Por este tratado entraram no Brasil o sapato feito, os móveis, o fato, até colchões; e eu tenho visto desembarcar no Rio de Janeiro caixões já ornados para enterrar meninos. Sua cobiça feroz se estendeu de tudo e tudo devorou e engoliu... Como introduziram o luxo, tudo gradualmente foi caindo na pobreza; o comércio português desapareceu. Como levaram frutos e dinheiro, o país caiu em geral na miséria, ainda que coberta com véu de luxo. Como introduziram quanto é pertencente aos Ofícios Mecânicos, o oficial não encontrou quem lhe desse o que fazer e já não houve necessidade de aprender."

No fim do século XIX, a pronta disponibilidade de capitais decorrentes dos lucros da cafeicultura levou a um gradual desenvolvimento de indústrias manufatureiras. A introdução de novas tecnologias implicava na atuação de dois níveis de categoria profissional - a que a financiava e administrava e a que a operava. A primeira função estaria a cargo de engenheiros.

Para compor esse quadro foram fundadas, então, escolas de engenharia no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e em São Paulo. Por outro lado, a formação de profissionais para funções operativas se dava sobretudo dentro do sistema produtivo na condição de aprendiz ou auxiliar. Na década de 1890, foi criado em São Paulo o Liceu de Artes e Ofícios, voltado para a formação de operários. Esta instituição, como as outras que a sucederam, reforçava o papel social dos proletários, a sua submissão ao poder de mando de uma chefia, em particular de um engenheiro.

Em suma, nos princípios do século XIX, a indústria brasileira, que se restringia a atividades rudimentares, estava em seus primórdios. O progresso nas atividades manufatureiras que houve naquele século, guardadas as devidas proporções, era do mesmo porte que a nossa insignificante indústria colonial. Certo é que muito da responsabilidade por tal panorama se deveu à política metropolitana que presidiu a colonização do Brasil. Por outro lado, após a independência política, não houve mudanças estruturais das bases em que se assentava a economia do país.

Do café à chaminé

O caráter agroexportador cafeeiro da economia brasileira determinou um parque industrial reduzido, pois os bens manufaturados eram importados. Uma alteração desse quadro se deu face às medidas tomadas pelo Governo federal, para fazer face à crise do café - que teve seu ápice em 1930, quando houve excesso do estoque regulador de preço. As reservas de capital oriundo da atividade agrícola foram investidas na atividade industrial. Diferentemente, os setores industriais ainda em formação e consolidação tiveram facilidades fiscais para importação de bens de capital. Assim, sobretudo em São Paulo, houve uma diversificação industrial, com expansão de alguns de seus setores, como da metalurgia, da mecânica, do cimento, do papel. Enquanto de 1929 a 1932 a taxa de crescimento industrial foi de 1%, no período de 1933 /1939 a taxa anual chega à ordem de 11,2% ao ano. O censo industrial de 1940 mostra o índice de 41% para a indústria paulista em relação ao total do valor adicionado do país. Para a indústria mecânica, de material elétrico e transporte, este índice é de 78%.

A relação de dependência do Brasil com os países centrais passa a ter nova configuração. A Inglaterra perde a hegemonia, em declínio desde a Primeira Guerra, para os Estados Unidos e a Alemanha, países com os quais o Brasil passa a alternar parceria. Passou a ser discutido, com maior interesse por parte do empresariado, o papel do Estado no controle da economia, para serem definidos os rumos do país no pós-guerra. O desenvolvimento da indústria, que implicava numa nova dinâmica financeira, era estrangulado por estar a grande siderurgia ainda em seus primórdios, por a malha viária atender a uma economia primário-exportadora, a indústria de bens de capi-

tal ser incipiente e pela questão da disponibilidade de combustível ainda não haver sido equacionada. O Brasil havia deixado de ser agroexportador e ainda não era efetivamente industrializado. Esta contradição passou a ser determinante na economia nacional.

Após a Segunda Guerra houve a definição do alinhamento da política brasileira com os Estados Unidos. Como resultado de acordos internacionais, a reserva de divisas de guerra foi empregada na importação de produtos de consumo. Com isso houve uma estagnação da indústria nacional.

Cabe assinalar que, desde o início da industrialização brasileira, existiu um processo não sistematizado ou formalizado de atividades no meio industrial que poderiam determinar o padrão brasileiro para os nossos produtos. Como assinalou Bomfim (1978), as soluções desenvolvidas por operários ou técnicos, criadas a partir do contexto da própria necessidade e utilizando recursos compatíveis que poderiam gerar uma tecnologia própria, são cada vez mais abandonadas em favor de técnicas e soluções importadas, em geral menos eficazes.

Os anos dourados

Em 1955, o projeto governamental para o desenvolvimento da indústria tinha como alguns de seus fundamentos o ingresso de capital estrangeiro e a importação de tecnologias. Para atender ao requisito de aumento de produtividade e da qualidade, o Estado incentivaria o aperfeiçoamento tecnológico, utilizando o sistema educacional e os centros de pesquisa, e formaria quadros para suprir as necessidades de mercado.

No projeto de desenvolvimento democrático, capitalista e nacional, pretendia-se obter investimento nacional para fabricação de bens de produção, de bens de consumo duráveis e de bens de consumo não duráveis. Somente este último setor, porém, foi efetivamente implementado, tendo captado todo o excedente financeiro.

No bojo do projeto de modernização do Estado para uma nova sociedade, veio a estratégia do consumo. A euforia trazida pela acumulação de capital e pelo aumento do poder aquisitivo da classe média definiu novos padrões de exigência de consumo, que a baixa qualidade da manufatura dos produtos nacionais não satisfazia.

Na fala de Juscelino Kubitschek estavam claros o tipo de ação do governo e a visão de futuro para o país: "Industrializar

aceleradamente o país; transferir para o nosso território as bases do desenvolvimento autônomo; fazer da indústria manufatureira o centro dinâmico das atividades econômicas nacionais - isso resumia o meu propósito, a minha opção." (*Kubitschek, 1978*)

Caberia ao Estado estabelecer novas regras na sua relação com a iniciativa privada, com as nações estrangeiras bem como assumir um papel ativo na política de desenvolvimento nacional. Cardoso (1978), analisando os elementos ideológicos básicos presentes nas comunicações de Juscelino, apontou que o tema desenvolvimento, associado predominantemente ao conteúdo "prosperidade", tinha especial destaque em discursos, livros e mensagens ao Congresso.

O Estado atuaria economicamente (pela concessão de capital), politicamente (no plano ideológico) e culturalmente (no domínio da técnica e do conhecimento), criando condições para expansão da iniciativa privada. A intervenção governamental corresponderia a uma redistribuição de papéis, na qual a divisão adequada de tarefas favoreceria a cooperação e não a concorrência entre os setores privado e público. A emancipação econômica estaria atrelada à garantia da soberania nacional, dentro de um nacionalismo desenvolvimentista em que o país, alinhado ao bloco ocidental, encontraria, dentro da ordem, o caminho do progresso.

O Programa de Metas de Juscelino tinha como objetivo principal acelerar a acumulação de capital, aumentando a produtividade dos investimentos existentes e aplicando novos investimentos em outras atividades produtivas. O êxito do programa corporificava a ideologia desenvolvimentista dominante no período, fazendo convergir os interesses de diferentes segmentos: empresários, políticos, militares e assalariados urbanos.

O projeto de crescimento econômico tinha na cooperação internacional uma parceria indispensável para o suprimento de bens, por meio de trocas comerciais, para incorporação de avanço tecnológico e para o fortalecimento de alianças militares estratégicas. Segundo Benevides (1980), entre 1955 e 1961 entraram no país US$ 2,180 milhões, destinados às áreas prioritárias do Programa de Metas.

Sob a forma de investimentos de financiamentos, foram alocados em indústria automobilística, construção de estradas, transportes aéreos, eletricidade e aço. Já no Governo Vargas

foram dados os primeiros passos para a nacionalização da indústria automobilística, quando, em 1952, proibiu-se a importação de autopeças já fabricadas no país. Como os Estados Unidos estavam mais interessados em investir na Europa, vieram para o Brasil capital alemão (Volkswagen) e francês (Simca). O objetivo do governo nessa área era, simultaneamente, aumentar a produção e o índice de nacionalização, que foram atingidos na construção de caminhões, ônibus, jipes, automóveis e tratores.

Para o alcance de êxito do Programa de Metas - e da conseqüente estabilidade política do período - foi preciso recorrer à inflação (19,2% em 1956; em 1960, de 30,9%). Jogava-se para o futuro a responsabilidade pelas soluções forçosamente conflituosas, que gerariam um processo de instabilidade. Além disso, o Brasil se deparava com milhões de analfabetos por conta do predomínio na Nação da estrutura agrária, que bloqueava a expansão do mercado interno de consumo, condição básica para a industrialização, para a produção em massa e, portanto, para o desenvolvimento do design.

Havia, no entanto, um clima de euforia no país. O espírito jovial do presidente Kubitschek contagiava a todos. Sua grande habilidade política foi posta à prova ao contornar episódios políticos delicados e mesmo graves, como a rebelião de Jacareacanga (1956) e o levante de Aragarças (1959).

A imagem maior e mais eloqüente do Governo JK foi a construção de Brasília, que veio corroborar o lema de sua campanha eleitoral "50 anos em cinco." O ritmo acelerado das construções que mobilizaram um contingente enorme de trabalhadores de todos os pontos do Brasil - os "candangos", que fizeram surgir do cerrado as formas harmoniosas e inéditas de Oscar Niemeyer (1907-), sobre o traçado urbanístico de Lúcio Costa (1902-1998). Palácios, residências, igrejas, monumentos eram a expressão em concreto de uma ideologia, de uma concepção de poder. Eram impactantes, fortes, arrojados, inovadores.

As formas de Brasília, onde novas soluções construtivas estimulavam a busca de concepções formais em várias áreas, fizeram com que artistas, paisagistas e designers do Brasil fossem chamados para contribuir com seu talento no embelezamento da nova capital. Houve uma explosão ufanista, que levou a um resgate de valores estéticos nacionais, sobretudo nos grandes centros do país.

Holston (1993) faz em seu livro uma crítica de Brasília, e examina de que modo o desenvolvimentismo do Governo JK determinou a valorização da inovação por si:

> "Como o Modernismo era a força inovadora na arquitetura e no urbanismo, os desenvolvimentistas viram uma afinidade eletiva entre design modernista e o próprio projeto de modernização. Enquanto concepção estética, o Modernismo simbolizava o espírito inovador dos programas desenvolvimentistas; enquanto doutrina de desenvolvimento, fazia eco a seus desejos de transformar radicalmente a sociedade por meio do poder estatal a partir de seu centro. Devemos ainda considerar a circunstância de que, embora o Modernismo simbolizasse tanto as inovações arquitetônicas quanto as governamentais, seus objetivos de inovação, sobretudo no que tange à mudança social, eram fundamentalmente diversos e até contraditórios." (*Holston, 1993*)

A estética do Modernismo poderia significar para alguns uma mudança em direção a uma sociedade igualitária, ao socialismo e ao coletivismo, enquanto para outros seria expressão do nacional-desenvolvimentismo, baseado no ingresso de capital internacional. Daí haver sido possível, apesar dos posicionamentos ideológicos opostos, a relação harmoniosa que se estabeleceu entre Niemeyer e Kubitschek, no desenvolvimento de projetos para obras públicas, tanto quando o segundo foi governador de Minas Gerais quanto quando foi presidente da República.

No Brasil, o movimento de ruptura de fórmulas acadêmicas e a busca de uma nova estética, na qual seriam valorizadas as características nacionais e de desenvolvimento industrial, têm sido financiados por representantes das classes dominantes. Desde o começo deste século, a expansão cafeeira propiciou que magnatas paulistas passassem temporadas na Europa, onde tiveram contato com produtos das vanguardas históricas. Essas experiências levaram alguns mecenas, como Paulo Prado, a patrocinar, no Brasil, ações que constituíram o movimento que ficou conhecido como modernista. Enquanto marco histórico, a ruptura se dá com a Semana de Arte Moderna, realizada nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. A execução de músicas de Heitor Villa-Lobos, a leitura de obras de Manuel Bandeira e Guilherme de Menotti del Piccia e Mário de Andrade, a exposição de pinturas e

esculturas de Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Victor Brecheret configurariam ali o que seria o Modernismo brasileiro, inflamado pelos discursos de Oswald de Andrade e Graça Aranha.

Sobretudo a partir da década de 1930, a introdução da estética modernista na cultura brasileira ficou a cargo do Estado. As ações do governo determinaram a adoção de novos padrões estéticos, seja por meio de gestão federal do patrimônio artístico e cultural, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937, seja na construção de prédios públicos, cujo exemplo mais significativo seria a sede do Ministério de Educação e Saúde, no Rio de Janeiro, construída de 1936 a 1943, segundo o projeto elaborado por uma equipe de arquitetos brasileiros, liderada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, a partir de traçado original de Le Corbusier (1885-1956). "A arquitetura modernista se apresentava como a síntese do que seria novo, nacional e estruturalmente ligada à tradição pretérita" (*Cavalcanti, 1993*). A arquitetura se tornava símbolo da emergência do Brasil como nação moderna.

A presença de intelectuais modernistas no serviço público foi determinante na adoção de medidas que se guiavam segundo a ética e a estética propostas por mentores do movimento. Cavalcanti (1993) observa que "a ida para a repartição deixa transparecer a crença 'modernista' de que era o Estado o lugar da renovação e da vanguarda naquele momento, assim como o vislumbre da possibilidade de aplicar na realidade idéias de reinterpretação ou reinvenção de um país que estava sendo praticado nas páginas de seus livros. Na implantação do 'Modernismo' como dominante de uma política cultural, conseguem realizar o sonho de todo revolucionário; deter as rédeas da edificação do futuro e da reconstrução do passado ou, em outras palavras, escrever simultaneamente o mapa astral e a árvore genealógica do país."

De uma maneira ou de outra, a doutrina estética racionalista, em muitas de suas vertentes, revelava-se essencialmente clássica. Estruturava-se segundo dois eixos fundamentais: o de uma utopia social e o de um vocabulário plástico cujas sintaxes buscavam sua lógica naquele princípio de harmonia universal, na idéia de uma unidade por trás da diversidade das coisas, e uma semelhança entre tudo o que existe apesar da variedade de suas formas, na analogia entre o micro e o macro. Pensemos como esse princípio foi traduzido

na linguagem estética da Bauhaus por meio de uma abordagem da realidade da forma como composição pura derivada de uma síntese da ordem racional e absoluta.

Esses valores comuns dizem respeito às nossas raízes modernistas e, por isso, envolvem uma concepção de progresso como movimento em direção a um futuro melhor, como processo ativo que gera transformações e renovações. A validade epistemológica deste conceito de progresso estava relacionada com a positividade do método de investigação das ciências que se propõe uma tarefa crítica, interrogativa do mérito do passado e, ao mesmo tempo, uma tarefa construtiva de um conhecimento verdadeiro e universal.

Por outro lado, verificamos que a heterogeneidade é absolutamente necessária ao processo de desenvolvimento modernista pois cumpre nele função renovadora: é seu combustível. Por outro lado, a força destrutiva dessa crítica, inerente ao primeiro momento do método, poderia redundar num sentido anárquico e anticivilizatório, em nada compatível com o caráter organizacional da racionalidade científica. É então que o segundo procedimento metodológico recupera a dimensão construtiva e os valores afirmativos de um conhecimento positivo, tanto do ponto de vista individual como social. Isso só seria possível por meio de um princípio de ordem que conseguiria aglutinar as diferentes forças de uma realidade plural. Portanto, o "princípio" seria necessário a um desenvolvimento que se quisesse claro e ordenado, pois realizaria no processo uma função homogeneizadora.

Esse método de conhecimento da realidade carrega uma positividade que, na política, o faz adequado às aspirações ideológicas de um projeto de sociedade progressista, independente de sua orientação e, na ciência, o faz constituir-se em estrutura explicativa dos fenômenos. Assim, no liberalismo, por exemplo, a democracia é o princípio capaz de imprimir a unidade essencial para constituição de uma Nação, porque nela a pluralidade é protegida no respeito à opinião individual, mas a sociedade é ordenada pelo cumprimento da vontade coletiva.

Todas essas observações mostram a exigência de uma "unanimidade na diversidade". Da concepção clássica de beleza às proposições plásticas analítico-sintéticas da arquitetura racionalista, esta unanimidade se apresenta como uma síntese dos valores racionalistas da civilização técnico-científica, que tem sua origem na disciplina

social gerada pela economia burguesa. Era visto como necessário um tipo de organização que recuperasse a ordem do desenvolvimento civilizatório positivo.

Existiria uma ordem produtiva que precisaria vencer aquilo que é seu contrário - o improdutivo, o inútil. Portanto, o Modernismo falava de uma teoria contra-revolucionária, que propunha uma mudança para que as coisas pudessem seguir existindo dentro daquela organização racional, familiar à tradição científica. Reforçando o apreço a essa concepção, tínhamos a colaborar toda nossa tradição positivista com sua crença na ciência como paradigma de uma ordem racional geradora de progresso.

Não podemos perder de vista que essas estratégias organizacionais faziam parte de um momento histórico. Nos anos 1950-60, o Brasil passava por um período de transição no qual havia que se criar as condições sociais para que a indústria firmasse posição como um importante setor da economia, permitindo a modernização capitalista do país. Para isso, havia também a necessidade da afirmação de uma "unidade nacional" por meio da valorização de nossas fontes históricas, étnicas e culturais. Precisávamos traçar nosso perfil para que nos apresentássemos a nós mesmos.

O que isso significava? Que a configuração de nossa cultura material deveria ser elaborada segundo os cânones do Modernismo, atendendo às exigências da reprodução das condições sociais. Quanto ao designer, este profissional deveria colocar o seu saber ao lado e a favor dos processos produtivos e seus meios, dentro da lógica capitalista requisitada pela modernização do Estado nacional.

Novos ares sobre a Guanabara

O Estado da Guanabara foi criado no dia 21 de abril de 1960, fruto da transferência do Distrito Federal do Rio de Janeiro para Brasília. Naquela ocasião, o Governo federal liberou uma verba especial destinada a obras fundamentais no novo estado, que apresentava graves problemas administrativos (falta d'água; rede de esgotos, que só atendia a dois terços de sua área; deficiência de vagas nas escolas primárias públicas), além de ausência de autonomia política e carência de aplicações e de um banco de investimentos oficial e forte. O embaixador José Sette Câmara, nomeado pelo presidente Juscelino Kubitschek, exerceu o cargo de governador

"provisório" do Estado da Guanabara, até a posse do futuro governador eleito. Sette Câmara deu início a algumas obras, como a construção da Avenida Perimetral, das pistas do Parque do Flamengo e do Túnel Santa Bárbara.

A disputa pela chefia do Executivo da Guanabara ficou polarizada entre o vice-presidente da Câmara dos Deputados, Sérgio Magalhães, candidato das frentes nacionalistas, e Carlos Lacerda, jornalista polêmico e deputado pela UDN, que se apresentava como um liberal democrata, mas carregava a pecha de entreguista. Os programas de governo dos dois candidatos eram semelhantes, exceto quanto ao posicionamento perante o uso da energia atômica, defendido por Lacerda, e a gratuidade do ensino e do tratamento médico, advogada por Magalhães.

A acirrada disputa por votos foi agravada por mútuas acusações. A vitória de Lacerda se deu por uma pequena margem de votos, mas a sua governabilidade estava assegurada pelas cadeiras ocupadas na Assembléia Constituinte pela UDN e pelos outros partidos que apoiaram a sua candidatura. A 5 de dezembro de 1960, ao assumir a chefia do Executivo da Guanabara, Lacerda planejava, a partir da implantação de uma estrutura administrativa descentralizada, dotar o estado de condições para o seu desenvolvimento.

Enquanto legislador, Lacerda defendeu os interesses relativos ao ensino particular, colaborando para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, garantisse as principais prerrogativas dos empresários do ensino. Como governador, ao empunhar a bandeira do ensino básico público, continuou a favorecer aquele empresariado, apoiado nos termos da Constituição do Estado. Em seu Capítulo II, Art. 57, ela garantia que as alianças antigas gozassem de privilégios: "O Estado auxiliará a iniciativa particular no setor da educação, concedendo financiamento aos estabelecimentos de ensino oficializados, de comprovada idoneidade, com mais de 10 (dez) anos de existência. E acrescentava: "Parágrafo único. A lei estabelecerá as condições segundo as quais os bancos do Estado farão o financiamento de que trata este artigo, cabendo ao Conselho Estadual de Educação apreciar e dar parecer sobre os respectivos pedidos." Não é, portanto, surpreendente que, durante seu governo, paralelamente à criação de cerca de cem mil vagas em ginásios públicos do estado, houvesse "outro tanto de bolsas pagas pelo Estado para estudo em ginásios particulares." (*Lacerda, 1987*).

A escolha de Carlos Flexa Ribeiro, empresário do ensino, para ocupar o cargo de secretário de Estado de Educação e Cultura parece ter sido adequada para que os interesses privatistas fossem resguardados. No corpo da Lei nº 263, de 24 de dezembro de 1962, foram expressas as disposições sobre a restruturação administrativa da Guanabara. Por intermédio dela foram criadas algumas companhias, com vistas à implantação do projeto de modernização do estado, sobretudo com criação de uma infra-estrutura para o seu desenvolvimento: água, esgotos, energia, siderurgia, comunicação, fomento e financiamento. É possível identificar também um indício de nacionalismo no corpo da Constituição do Estado, que "estimulará, por todos os meios ao seu alcance, as atividades culturais, procurando incentivar de modo especial as que reflitam a realidade brasileira." (*Título V, Capítulo II, da Educação e da Cultura, Art. 54, parágrafo 1º*).

É inegável que Lacerda imprimiu um grande dinamismo à sua gestão, estando muito bem assessorado por técnicos e especialistas. Era uma administração menos burocratizada, mais eficiente, uma administração descentralizada, "fixando em cada bairro todos os aparelhos governamentais que lhe prestem serviço, como uma espécie de subprefeitura, sem subprefeito," como descrevia a revista *Mundo Ilustrado*, em seu número 144.

Para a consecução de tais planos, Lacerda contava também com aportes financeiros advindos do programa Aliança para o Progresso e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Promulgada a Constituição do Estado da Guanabara, 27 de março de 1961 (*Magalhães, 1964*), Lacerda, contando com o apoio necessário da Assembléia e munido do amparo legal, pode empreender seu projeto de governo.

Suas principais metas foram: eliminação do déficit de escolas primárias, solução do problema de abastecimento de água, ampliação da rede de esgotos, ampliação e reaparelhamento da rede hospitalar, melhoria do sistema de transporte coletivo urbano, ampliação dos serviços telefônicos, remanejamento de favelas e construção de habitações populares, eliminação dos riscos de racionamento de energia elétrica, melhoria da segurança pública com o aumento e o aparelhamento do efetivo policial, melhoria das condições de trabalho e de salário do funcionalismo público estadual, elevação da

qualidade de vida com o desenvolvimento de plano urbanístico e viário para a cidade-estado, recuperação e criação de parques públicos, renovação do setor fazendário, instalação de uma siderúrgica, criação de um banco de investimento do estado, aparelhamento dos portos do Rio e de Sepetiba, fomento à formação de um cinturão verde, implantação de um sistema de abastecimento de alimentos, definição de distritos industriais e criação de atrativos fiscais para o estabelecimento de empresas no Estado da Guanabara. Claro está que se tratava de um projeto ambicioso, sobretudo pelo prazo de cinco anos para a sua execução.

Não foram poupados esforços ou respeitados certos limites para a consecução de alguns objetivos governamentais. O destaque para a modernização do Estado e para a aceleração da industrialização, com a aplicação de modelos adotados em países desenvolvidos, constituíram características dessa gestão. Possuidor de uma capacidade laborativa e de uma memória prodigiosa, aparentemente inesgotáveis, Lacerda, com sua postura autoritária, tinha a habilidade de se manter informado sobre o que ocorria em todos os níveis da esfera governamental. Sempre que possível participava e interferia, a despeito de propalar a descentralização da administração. Seguidamente fez vir ao Brasil especialistas estrangeiros, quando acreditava serem mais aptos que os brasileiros para dar a melhor solução para certas questões. Algumas vezes tal procedimento feria suscetibilidades e gerava animosidades.

Maurício Roberto relatou um episódio que bem ilustra o temperamento do governador: Lacerda convidou o urbanista grego Doxiadis para elaborar um projeto urbanístico para o Rio de Janeiro. Tal fato provocou uma forte reação por parte dos arquitetos e urbanistas brasileiros, que viram nisso uma afronta ao talento dos profissionais do país. Na ocasião, o Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) fez publicar um manifesto repudiando aquele procedimento, do qual fora signatário também o presidente da entidade, o arquiteto Maurício Roberto, que, por isso, recebeu violento ataque pessoal do governador em artigo publicado na *Tribuna da Imprensa*. Maurício Roberto, na ocasião, integrava o Grupo de Trabalho, nomeado pelo secretário de Educação e Cultura do Estado, para viabilizar a criação de um curso de design do Estado. Maurício Roberto apresentou seu pedido de demissão ao secretário, e respondeu no dia seguin-

te ao ataque do governador em um artigo publicado no *Jornal do Brasil*, em que tratou acuradamente da questão urbanística. O governador exigia o afastamento de Roberto da sua função. Flexa Ribeiro mostrou a Lacerda ser fundamental a permanência do arquiteto no cargo para a concretização do início do curso de design em vias de implantação. Em vista disso, Lacerda enviou a Roberto um telegrama nos seguintes termos: "Maurício Roberto, li o seu artigo, não concordo com ele, mas considero o caso encerrado" Assim foi contornado o impasse e Maurício Roberto permaneceu na função o tempo que considerou indispensável para o cumprimento de sua missão.

A criação de um curso de design pelo Estado da Guanabara foi um dos projetos que Lacerda teve um interesse pessoal em concretizar. Ele parecia conhecer o significado do papel a ser desempenhado pelo design num projeto de desenvolvimento. Ao pretender ser a expressão da modernidade na cultura material industrializada, o design se coadunava com o projeto político pessoal do governador e com o ideário liberal desenvolvimentista que ele representava.

O ambicioso plano administrativo de Lacerda estava à altura de seu objetivo maior: a Presidência da República. O seu governo na Guanabara seria uma espécie de referência para a plataforma de sua campanha presidencial - teria ampla repercussão o almejado sucesso no âmbito do estado, que, por menor que fosse, o Estado, continuava a ser uma potente caixa de ressonância, de alcance nacional. No entanto, seus planos à Presidência da República foram abalados pelo golpe militar de 1964, e jamais se concretizariam.

BIBLIOTECA - UNESP - CAMPUS BAURU

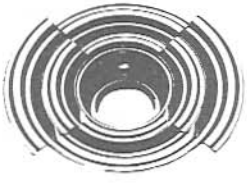
capítulo V
a formação do ensino do design no brasil

Nos anos de 1950, os industriais brasileiros sequer sabiam direito o que era design. Nessa época, um segmento da elite ilustrada paulista vislumbrou a necessidade de formar profissionais com a qualificação adequada para suprir a demanda de projetos de produtos e de comunicação visual que adviriam da atividade econômica crescente e da indústria nacional nascente.

Havia, também, a concepção da importância de um profissional que fosse "capaz de criar uma linguagem original, com elementos visuais próprios, não nacionalistas, mas oriundos da nossa cultura, com signos próprios mas de leitura universal" (*Wollner, 1983*), de modo que cada produto ou comunicação visual pudessem ser reconhecidos como brasileiros pelos signos nele inscritos.

Os cursos de design no IAC

Após a II Guerra Mundial, o Brasil compartilhava de um clima de efervescência presente nos Estados Unidos e na Europa. A estabilidade econômica e o futuro promissor do país ensejavam um ambiente para que inovações assinalassem aqueles novos tempos. Nessa época se consolidou a idéia de que as instituições culturais, além da conservação e exposição de obras de arte consagradas, deveriam se abrir para apresentar a arte livre e renovada de sua época, organizando também exposições temporárias e atividades didáticas, culturais e sociais. Essa idéia, que se concretizou com a fundação do Museu de Arte Moderna de Nova York, em 1929, frutificou também na Europa no pós-guerra, quando a primeira instituição no gênero foi o Museu de Arte Moderna de Paris. Segundo esta concepção, foi criado no Brasil, em 1947, o Museu de Arte de São Paulo (Masp). No ano anterior, Assis Chateaubriand (1892-1968) já estava possuído pela obsessão de fundar "uma das maiores galerias de arte do mundo". Chateaubriand era



Recipientes de aço, produção Sambonet S. p. A. apresentados na exposição individual de Roberto Sambonet no Masp, 1974 (Bardi, 1986, p. 76)

um "milionário excêntrico" que, em 1959, como enumerou Morais (1994), "havia reunido um conglomerado de 90 empresas: dezenas de jornais, as principais estações de televisão, 28 estações de rádio, as duas mais importantes revistas para adultos do país, 12 revistas infantis, agências de notícias, agências de propaganda, um castelo na Normandia, nove fazendas produtivas espalhadas por quatro estados brasileiros, indústrias químicas e laboratórios farmacêuticos."

No seu livro, Morais (1994) fez a descrição de como se deu a ligação de Chateaubriand com Pietro Maria Bardi, *marchand* e jornalista italiano. Bardi estava no Rio de Janeiro naquele ano, apresentando e vendendo uma coleção de 54 telas de pintura italiana, do século XIII ao século XVII. Ao conhecer o *marchand*, Chateaubriand decidiu que ele seria o responsável pela montagem da galeria, pela aquisição de seu acervo e que a mulher de Bardi, a arquiteta italiana Lina Bo Bardi, iria orientar o projeto de suas instalações, cuja construção, na avenida Paulista, iniciada em 1957, só foi concluída em 1968. Pietro Maria Bardi foi contratado para orientar a criação da instituição que viria a ser o Masp.

O ambiente de São Paulo era propício à criação de instituições ligadas à cultura: havia dinheiro e havia pessoas da alta burguesia que queriam ver seus nomes ligados às atividades artísticas. Famílias paulistas, como Prado e Penteado, vinham financiando projetos desta natureza. Francisco Matarazzo Sobrinho, o "Cicillo", inaugurou em 1948 o Museu de Arte Moderna de São Paulo e, ao lado de Iolanda Penteado, a I Bienal de São Paulo, em 20 de outubro de 1951, organizada com o apoio de intelectuais como Sérgio Milliet e Lourival Gomes Machado. No mesmo ano, Franco Zampari criou o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e, em 1949, a Companhia Cinematográfica Vera Cruz.

O Masp, instalado inicialmente num espaço de mil metros quadrados de um andar do prédio da sede dos *Diários Associados*, à Rua Sete de Abril, no Centro de São Paulo, deu início, no dia 2 de outubro de 1947, à intensa atividade. O seu acervo foi sendo formado de um modo espetacular, cuja lisura era muito discutível. Chateaubriand adotou, mais uma vez, o seu sistema pouco convencional para a concretização de um objetivo: instituiu uma espécie de campanha para angariar fundos, sobretudo dirigida à burguesia paulista, pois o dinheiro do café financiaria

o seu museu. As obras de arte seriam compradas na Europa, de famílias que perderam fortunas durante a guerra. Como Chateaubriand controlava uma rede de comunicação no país, cada aquisição feita para o Masp tinha grande repercussão na imprensa, com destaque para o nome do mecenas que a viabilizou. A idoneidade do processo de formação do acervo tem sido muito questionada. (*Morais, 1994*)

No Masp é que o design passou a ser sistematicamente tratado, seja em suas atividades didáticas e exposições, seja nos seus equipamentos. Em entrevista a Ethel Leon, publicada no número 18 da revista *Design e Interiores*, Bardi disse que descobriu, logo ao chegar, "que em São Paulo, uma cidade de caráter industrial, não se falava em design."

Por iniciativa de Bardi e sob coordenação da arquiteta Lina Bo Bardi, foi inaugurado, em 1951, o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), do Masp, que foi a semente do ensino do design, de nível superior, no Brasil. Aos seus alunos, em sua maioria bolsistas, foram ministrados os primeiros cursos de design no país: Alexandre Wollner, Antônio Maluf, Aparício Basílio da Silva, Carlos Galvão Krebs, Emilie Chamie, Estella T. Aronis, Glória Nogueira Lima, Irene Ivanovsky Rucchi, Isolde Brams, Lauro Pressa Hardt, Lígia Fleck, Ludovico Martino, Luiz Hossaka, Marion Koch, Maurício Nogueira Lima, Virgínia Bergamasco, Yone Maria de Oliveira. Ministraram aulas no IAC profissionais que eram expoentes em suas áreas, como Roberto Sambonet, Lasar Segall, Roger Bastide e Max Bill, que convidaria Almir Mavigner, Mary Vieira e Geraldo de Barros para estudarem na escola de Ulm de 1954 a 1958. Barros repassou sua bolsa de estudo para Alexandre Wollner. Mavigner e Vieira se radicaram na Europa. Wollner ao voltar ao Brasil se instalou profissionalmente em São Paulo e foi sócio de Geraldo de Barros, Ludovico Martino, Walter Macedo e, posteriormente, Karl Heinz Bergmiller no Forminform, fundado em 1958, que foi o primeiro escritório brasileiro de design.

Os cursos do IAC e as exposições do Masp estimularam a discussão sobre a relação design, arte, artesanato e indústria. "Teve grande repercussão a presença de uma máquina de escrever Ollivetti e outros objetos do cotidiano na 'Vitrina das Formas', na primeira sede do Masp. O artesanato nacional foi também valorizado no Masp, como na expo-

sição "Mãos do Povo Brasileiro", em que eram mostrados bonecos de barro de Mestre Vitalino, em 1968. Por outro lado, foi buscada pela instituição uma aproximação com o setor produtivo, tanto que "Bardi conseguiu que algumas fábricas, como a Cristais Prado e o Lanifício Fileppo, abrissem suas portas para jovens do curso", como mostra Leon no número 18 da revista *Design & Interiores*.

O IAC só existiu por três anos, graças ao convênio mantido com a Prefeitura. A insuficiência de recursos não permitiu a continuação daquela instituição, que, a despeito da sua breve existência, ensejou o estabelecimento de contato com correntes de pensamento que prevaleceriam no ensino formal de design no Brasil, do qual foi pioneira.

A seqüência desenho industrial da FAU-USP

A inclusão do design no curso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, em 1962, foi resultado de um processo evolutivo de cerca de 14 anos. O responsável pelo movimento de renovação do ensino da arquitetura ocorrido nessa instituição fora João Batista Vilanova Artigas, que se graduara 'engenheiro-arquiteto', em 1937, pela Escola Politécnica, de São Paulo - onde, a partir de 1940, passou a lecionar a cadeira de estética, composição e urbanismo.

Ele possuía uma visão globalizante da arquitetura. Lemos (1979) recorda que Artigas já havia experienciado essa postura na prática profissional quando, ainda estudante, trabalhou no escritório de Osvaldo Artur Bratke, arquiteto paulista, "que predispôs a burguesia da classe média, por intermédio de seus adeptos, a aceitar o Modernismo, ou o racionalismo contemporâneo, em seus planos de organização domiciliar. Em plena II Guerra Mundial, imaginou soluções capazes de satisfazer a demanda de construções sem o recurso das importações, então paralisadas. Foi o primeiro a invadir o campo do desenho industrial ligado à arquitetura, para conseguir aparelhos sanitários, ferragens e luminárias baratos e de bom gosto." Para Artigas, o âmbito de atuação do arquiteto não se restringia ao projeto da construção: havia que considerar a realidade externa e o uso dos espaços internos e de seus equipamentos.

Ao voltar, em 1948, de uma temporada de um ano nos Estados Unidos, Artigas assumiu uma cátedra na Faculdade de Arquite-

tura e Urbanismo da USP. Nessa condição, encetou o redirecionamento do ensino da arquitetura, enfatizando o compromisso social do arquiteto e desenvolvendo nos alunos uma postura crítica em relação à produção do próprio trabalho, que deveria ter uma linguagem autônoma e independente, ser humano e tecnicamente desenvolvido, fazer a integração do homem com o espaço construído e a natureza, considerando o contexto em que se desenvolveria esse processo.

Katinsky (1983) mostra que "inverte-se, assim, a função da escola: no passado (quer fosse o modelo 'belas-artes' ou o 'politécnico') ela tinha a pretensão de estabelecer as regras da atividade artística no interior da prática social. Agora ela está receptiva à expansão das propostas sociais, e, nessa receptividade, estranhamente nas suas respostas, é que comprovará sua criatividade. Não é difícil perceber que esta proposta pulveriza qualquer determinismo histórico, mas também recupera os modelos 'politécnicos' e 'belas-artes' como um simples caso particular."

Numa época em que vinha se delineando no país um processo de desenvolvimento com características nacionalistas, estava criado o ambiente para que a FAU-USP formalizasse seu compromisso com as novas demandas dos diversos aspectos da produção, por meio de uma série de modificações na sua estrutura curricular. Os responsáveis pela sua introdução fizeram desse modelo uma verdadeira profissão de fé: "Foi assumida a responsabilidade de inclusão de desenho industrial e da comunicação visual. Dizemos responsabilidade porque estão envolvidos na experiência estudantes e professores, com todas as futuras conseqüências que, na nossa realidade, trará o novo tipo de profissional produzido. Desenho industrial é o estudo do objeto e do seu uso. O raciocínio empregado na solução dos problemas de design não é em absoluto estranho ao arquiteto, mas sim paralelo ao pensamento empregado nos problemas de edificação e planejamento. O arquiteto na sociedade de hoje atua numa gama muito ampla de processos, abrangendo a produção industrial, identificando-se com ela e contendo em si o designer. (...) O resultado dessa intervenção deverá ser um design caracteristicamente brasileiro, ligado nitidamente ao nosso patrimônio artístico, popular e erudito." (*FAU-USP, 1963*)

Os professores do curso na sua implantação foram os arquitetos Lúcio Grinover, Hélio de Queiroz Duarte, Marlene Picarelli (1º ano); Ernest Roberto de Carvalho Monge, João Baptista Alves Xavier, Cândido Malta Campos Filho (2º ano); José Maria da Silva Neves, Abrahão Velvu Sonoriez, Luiz Gastão de Castro Lima (3º ano); Roberto Cerqueira César, Luiz Roberto Carvalho Franco e Dario Imparato (4º ano). No planejamento do curso seriam destinadas à seqüência desenho industrial quatro horas semanais, em cada um dos quatro anos.

No primeiro ano havia a divisão em duas fases: a primeira trataria da análise do objeto e sua representação, com exercícios de desenho técnico de objetos, de complexidade crescente. Na segunda seria feito o estudo e a proposição de um objeto de uso, a análise de manejo e uma iniciação à anatomia humana e à fisiologia de um tipo de movimento. No primeiro ano, em 1962, foi trabalhado o tema "apreensão manual". Os alunos fizeram visita ao Senai, onde houve demonstrações de movimentos das mãos e posicionamento dos dedos no uso de ferramentas, e à Faculdade Paulista de Medicina, na qualum professor apresentou a estrutura óssea e muscular da mão, salientando quais pontos requerem maior proteção e quais suportam maiores esforços.

No segundo ano seria dada ênfase a questões referentes a processos de produção industrial. No terceiro ano o foco estaria na questão metodológica no desenvolvimento do projeto. No quarto ano teria vez a síntese do curso, com a elaboração de um projeto completo de um objeto, incluindo desenhos técnicos, modelos, embalagem.

A proposta da FAU-USP, defendendo que caberia aos arquitetos a solução de problemas de design, não foi seguida pelas demais escolas de arquitetura do país, consolidando-se como experiência ímpar. O corporativismo e a supremacia numérica dos arquitetos não permitiram que aqueles efetivamente ligados ao design chegassem à direção da instituição e que fosse dada maior ênfase à seqüência desenho industrial. O número de horas / aula destinadas ao design (quatro por semana) manteve-se reduzido, insuficiente para uma formação profissional em design, constituindo somente um núcleo de disciplinas informativas.

Explicitou-se, então, uma cisão na área do design, que, até agora, está presente: a oposição entre o grupo formado por arquitetos,

sobretudo de São Paulo, advogando para si a competência para o desenvolvimento de projetos de design, e o contingente de designers, formados em cursos de design, que rejeitam aquela prerrogativa aos arquitetos.

Trata-se de uma questão de delimitação de campo profissional, de área de conhecimento específico de uma profissão - discussão que permanecerá em aberto enquanto o design se apoiar mais numa prática profissional do que num corpo teórico próprio. Vale observar que os arquitetos Ludovico Martino e Lúcio Grinover, professores do Departamento de Desenho Industrial da FAU-USP, estão entre os nomes mais importantes do design brasileiro.

A Escola Técnica de Criação do MAM

Remonta a 1948 a existência do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o MAM. A idéia de criação da instituição surgiu de um grupo formado por empresários e membros da alta burguesia do Rio de Janeiro, alguns deles ocupando importantes cargos públicos, liderados por Raymundo Ottoni de Castro Maya. Essas pessoas partilhavam uma visão comum sobre os rumos do país no que diz respeito à passagem de uma estrutura econômica agrícola e pastoril para uma etapa industrial. Esse grupo, representativo das classes dominantes, acreditava ser necessário que a nova etapa, a industrial, tivesse uma expressão formal compatível: uma arte moderna, uma arquitetura moderna, uma cultura material moderna. Cabe notar que os artistas plásticos não tiveram participação expressiva no processo de criação do MAM. A partir de 1951, a direção do museu, tendo o embaixador Maurício Nabuco na presidência, imprimiu dinamismo às ações para viabilizar a concretização do museu. Niomar Muniz Sodré, na época diretora- executiva do MAM, iniciou então uma vigorosa campanha com vistas a angariar contribuições e apoio político. Foi então criado o quadro de sócios-fundadores do museu. Os nomes desses sócios estão hoje gravados na parede do vestíbulo do museu. Muniz Sodré, pessoa de grande dinamismo, contara com o apoio da imprensa, ligada a Paulo Bittencourt, dono do jornal *O Correio da Manhã*, diário de grande circulação na época no Rio de Janeiro.

Em 16 de janeiro de 1952, o museu inaugurou sua sede provisória no térreo do então Ministério da Educação, atual Palácio

Gustavo Capanema, no Centro da cidade. Até então, duas salas da Agência Cinelândia do Banco Boavista serviram como instalações inicialmente. Nessa ocasião, foram expostas obras premiadas na primeira Bienal de São Paulo, assim como trabalhos de artistas brasileiros. Neste ínterim, a direção do museu envidou esforços para viabilizar a construção de sua sede própria. A primeira conquista foi a aprovação pela Assembléia do então Distrito Federal da proposta, apresentada pelo prefeito João Carlos Vital, que era ligado à direção do MAM, da doação de um terreno, de 40 mil metros quadrados na área aterrada na Praia de Santa Luzia, no Centro da cidade, para construção das suas instalações definitivas. O arquiteto Affonso Eduardo Reidy (1909-1964), de consistente formação modernista, desenvolveu um projeto arrojado para a nova sede, cuja localização privilegiada descortina uma das mais impressionantes paisagens do Rio de Janeiro. O lançamento da pedra fundamental do museu se deu a 9 de janeiro de 1954, em presença do então presidente João Café Filho e de altas autoridades do país.

Carmen Portinho foi diretora-executiva adjunta do MAM e, à época de sua criação, engenheira responsável pela obra da sede do museu, além de companheira de Affonso Eduardo Reidy, até o falecimento deste em 1964. Segundo ela, a proposta de criação de uma escola de design no prédio da futura sede do MAM partiu de Max Bill, em 1953, quando ele passou pelo Rio de Janeiro no seu regresso à Europa, vindo ao Brasil integrar o júri internacional de premiação da II Bienal de São Paulo.

Max Bill havia ficado favoravelmente impressionado com outro projeto de Reidy, o Conjunto Residencial do Pedregulho, de 1948, no Rio de Janeiro, premiado na categoria Arquitetura na II Bienal de São Paulo. Ao examinar o projeto do MAM, Bill propôs que fossem feitas alterações para que o prédio pudesse abrigar uma escola com características especiais: um centro de formação que teria por fim desenvolver nos alunos, por meio de atividades criativas, qualidades artísticas e geradoras de formas de arte adaptadas aos aspectos sociais da época. Essa escola seguiria os moldes daquela que ele estava em vias de implantar na Alemanha, na pequena cidade de Ulm, a *Hochschule für Gestaltung* (Escola Superior da Forma, conhecida como a Escola de Ulm). Max Bense (*apud* Leite, 1990) acreditava que a proposta de Max Bill de ser criada aqui uma escola nos moldes

de Ulm se deu em razão de ele ter encontrado no Brasil um caráter particular, uma simbiose perfeita de ideologias que favoreciam a identificação da escola de Ulm com o Rio de Janeiro: o positivismo (JK, Brasília, ordem e progresso), o místico cultural bem enraizado e a presença da arte concreta questionando os valores acadêmicos, em particular da tradicional Escola de Belas Artes.

Essa sugestão sensibilizou Niomar Muniz Sodré, Affonso Eduardo Reidy e Carmen Portinho. Eles se entusiasmaram com a possibilidade de o MAM ampliar o dinamismo do seu papel futuro, não se restringindo a coleções e ao equipamento material. Em vez disso, poderia assumir papel eminentemente ativo e inovador na organização de um curso inédito na América Latina, que, tratando da antinomia entre a arte e a produção industrial, ajudaria sa resolver os problemas apresentados pelo crescimento do próprio país.

Desde a Bauhaus houve a associação do design a um projeto de modernidade. Assim sendo, o curso do MAM visava a formar quadros para atender à esperada demanda de profissionais que dariam configuração adequada aos produtos oriundos do processo de industrialização do país, com uma nova estética que expressasse os *novos tempos*.

Subjacente à proposta do curso estava a de ruptura radical com os padrões do que se chamava de Belas Artes. Desse modo o Rio de Janeiro se constituía no lugar adequado para que esse rompimento se fizesse de modo sensível: nesta cidade estava a tradicional Escola de Belas Artes, originária do início do século XIX. O academicismo e o conservadorismo dos seus velhos mestres constituíam num alvo fácil para contestação e motivo de desprezo dos proponentes do novo curso do MAM.

A proposta de inclusão no MAM da que seria chamada Escola Técnica de Criação (ETC), tendo sido levada à diretoria e ao Conselho Deliberativo deste museu, foi aprovada e encaminhada para execução. Em 27 de janeiro de 1958 foi inaugurado o bloco-escola do MAM pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek, que afirmou, em parte do seu discurso pronunciado naquela ocasião, que "uma civilização, que seja ao mesmo tempo técnica e industrial, cujo crescimento não esteja ligado a uma intensa atividade artística, corre o risco de se deformar. O choque que a industrialização causa às atividades artesanais de características artísticas não sa-

beria encontrar compensação sem a cultura de valores estéticos capazes de educar a mão do técnico e do operário, e assim assegurar a sobrevivência de características de beleza e de originalidade que, sem isso estariam fadadas a desaparecer."

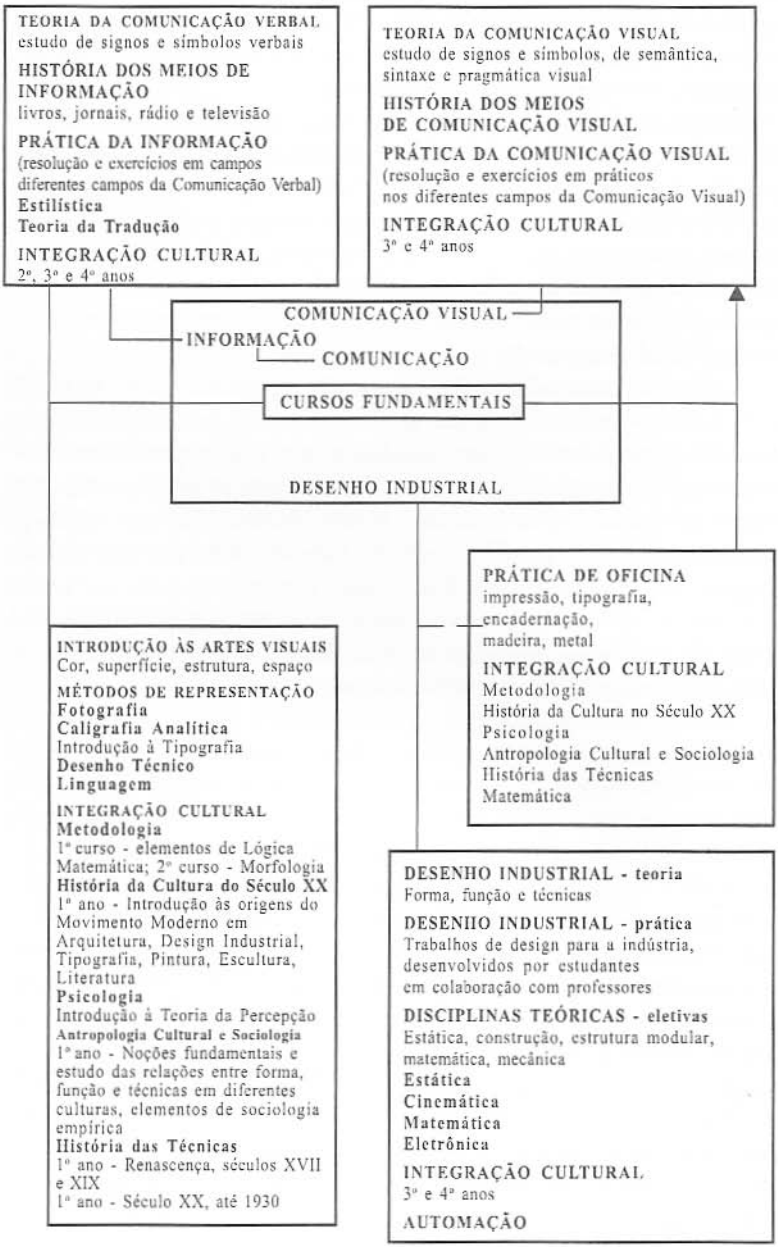
Com o objetivo de fundamentarem a proposta do novo curso, membros da diretoria do MAM encomendaram a Tomás Maldonado uma proposta de currículo para a escola, além de manterem contatos com Max Bill. O curso teria características bastante inovadoras e apresentava a estruturação conforme o diagrama apresentado a seguir. Seria de nível superior, pois formaria profissionais que aliassem a atividade criadora a um conhecimento tecnológico avançado, com uma base cultural consistente.

O alunado visado teria, por ocasião de sua admissão, entre 18 e 28 anos. O curso seria pago, estando prevista a possibilidade de gratuidade para aqueles que não dispusessem de recursos necessários, mas tivessem provada aptidão artística. Não chegou a ser explicitada como seria feita essa comprovação. Algumas vagas do curso estariam destinadas a alunos estrangeiros, em especial de origem latino-americana. Deste modo o curso da ETC pretendia internalizar no aluno, presumivelmente jovem e inexperiente, um modo de ensinar, de pensar e de fazer design, e torná-la um pólo de difusão desse modelo num âmbito continental.

O curso fundamental, cuja duração era de dois anos, objetivava dar um nivelamento cultural, introduzir a metodologia que estabeleceria o tipo de procedimento no desenvolvimento dos trabalhos, e conduzir a uma visão de mundo em que seria dada ênfase à cultura técnica e à contemporânea. Cabe destacar que foi mantida a tradição, já secular, do trabalho manual nas oficinas, com raízes no movimento *Arts and Crafts*. O curso fundamental se subdividia em três seções: a de iniciação visual (cor, superfície, construção, espaço, composição); a de métodos construtivos de representação (desenho técnico analítico); a de integração cultural. Nesta última estavam incluídas as disciplinas teóricas (metodologia, logística, morfologia, estética, sociologia, história da cultura do século XX, história das técnicas, antropologia cultural, semântica visual). Após o curso fundamental havia a oferta de três habilitações: desenho industrial, comunicação visual e informação, cada uma com duração prevista de dois anos.

Diagrama 1

Estrutura planejada para a ETC-MAM



Na especialização em desenho industrial, além das disciplinas teóricas relacionadas ao design (estudos de forma, função e técnicas) e as eletivas (estatística, construção, estruturas modulares, mecânica, cinemática, matemática, eletrônica), e das disciplinas que compunham a seqüência chamada de integração cultural, estava previsto o estudo da automação no processo produtivo. A inserção de tal disciplina no currículo era bastante peculiar, pois a industrialização no país dava os seus primeiros passos na época. A manufatura e o artesanato, com pouca tradição histórica, eram os processos de produção dominantes. Tendo em vista o nível rudimentar da tecnologia nacional, a especulação e a preparação para o advento da automação no parque industrial brasileiro constituíam questões extemporâneas e desvinculadas da realidade. Interessante era a proposta de desenvolvimento de projetos para a indústria feitos por estudantes, sob a supervisão dos professores. O estreitamento da relação escola / indústria levaria a um conhecimento das características de nosso processo produtivo: matérias-primas e tecnologia disponíveis, capacitação da mão-de-obra, condições de trabalho, distribuição, comercialização e consumo dos produtos.

A especialização em comunicação visual propunha trazer toda a experiência acumulada na área gráfica desenvolvida na Bauhaus e, posteriormente, em escolas dos Estados Unidos. Os exercícios nos diferentes campos da comunicação visual eram embasados nos experimentos pedagógicos de grandes inovadores, como Johannes Itten, Joseph Albers, Paul Klee e Wassily Kandinsky. Os estudos teóricos de semiótica constituíam uma grande novidade para os brasileiros. Finalmente, a especialização em informação trataria dos novos problemas da comunicação. A inclusão do estudo da televisão no currículo leva a crer que já era antevista a grande importância que ela viria a ter no Brasil e no mundo.

A proposta da instalação da ETC teve boa acolhida da Unesco. No discurso de seu representante Georges-Henri Rivière durante o Estágio de Estudos da Unesco sobre a Finalidade Educativa dos Museus, realizado no Rio de Janeiro, em 1959, ele clamou que "se acentue o tema educação e que se trate das atividades educativas do museu."

A direção do MAM consolidou e angariou adesões para a implantação da ETC ao colocar seus sócios, todos eles membros das classes dominantes, em contato com os métodos de desenvolvimento

cultural e técnico empregados por profissionais e professores estrangeiros, sobretudo europeus, convidados para realizar exposições, cursos e palestras. A maioria desses mestres era proveniente da Escola de Ulm, que, sob a direção de Maldonado, estava "bem menos preocupada com arte e totalmente voltada para formar elementos especializados dotados de todo conhecimento técnico e científico necessário para colaborar com a grande indústria moderna 'muito além do compromisso do pseudo-artesanato da pequena indústria em cujas adjacências se refugia o designer comum, desejoso de ver realizar, ainda que em pouquíssimos exemplares, o seu próprio projeto'." (*Maurício, 1959*)

O projeto do curso estava assim revestido de toda uma característica inovadora e grandiosa, em que a fusão da criação artística com a racionalidade da técnica vinha, mais uma vez, dar feição a uma nova fase da vida nacional, em que o desenvolvimento era a tônica. No fim da década de 1950 havia uma efervescência na experimentação na área das artes gráficas no Brasil. Os cursos do IAC do Masp lançaram sementes férteis em São Paulo, destacando figuras como Antônio Maluf e Alexandre Wollner. Este, como vimos, ao retornar do curso de comunicação visual que freqüentou, de 1954 a 1958, na *Hochshule für Gestaltung*, em Ulm, associou-se a Rubem de Freitas Martins e Walter Macedo, fundando o que se poderia chamar o primeiro escritório de design brasileiro, o Forminform.

No Recife, Aloísio Magalhães, Gastão de Holanda (1919-1997), José Laurênio de Melo e Orlando Costa Ferreira deram origem à sociedade O Gráfico Amador, grupo que, no período entre 1954 e 1961, fez ricas experiências em design gráfico na publicação de cerca de 30 livros e vários folhetos, os chamados "volantes". Segundo Lima (1994), aquelas pessoas influíram decisivamente na modificação da linguagem gráfica do país ao saírem de Recife e levarem suas experiências para instituições e empresas do Rio de Janeiro. O curso de comunicação visual, realizado no MAM, de 20 de agosto a 16 de setembro de 1959, ministrado por Tomás Maldonado (16 horas de aula teórica) e Otl Aicher (24 horas de aula prática), teve grande repercussão no âmbito de pessoas ligadas ao MAM e àquelas sintonizadas com os movimentos artísticos e de ensino europeus, especialmente o da Escola de Ulm. Aicher dirigia na época, junta-

mente com Anthony Froshaug, a seção de comunicação visual da Escola de Ulm.

Jayme Maurício, em sua coluna publicada na época por *O Correio da Manhã*, deixa clara a influência da Escola de Ulm: "O curso não será suficiente para dar uma formação regular (em Ulm o curso é ministrado em quatro anos), mas dará uma boa informação para despertar um interesse inexorável para o futuro, abrindo novas portas do conhecimento, novas idéias, um raciocínio para sedutores aspectos da cultura moderna. É por meio da comunicação visual que os homens se comunicam entre si na esfera da vasta vida social, dizem com acerto os mentores de Ulm. A tipografia, a publicidade, fotografia, os diversos sistemas de exposições, a televisão e os filmes são tratados de uma forma unitária sob o rótulo hoje internacional de "comunicação visual'." (*Maurício, 1959*)

Esses professores foram vistos como avalistas de uma boa nova - novos rumos estariam abertos para a comunicação visual no Brasil. Aloísio Magalhães, logo após a sua transferência para o Rio de Janeiro, em 1960, e Alexandre Wollner ministraram no MAM o Curso de Tipografia Criativa, apresentando novas metodologias e soluções para projetos gráficos.

Nos documentos examinados referentes ao projeto de criação da ETC, é recorrente a ênfase de que a escola não seria a transposição de uma experiência estrangeira, mas pretendia estar adaptada à realidade brasileira, a despeito de na elaboração do curso não haver a participação de representantes dos diferentes setores produtivos do país. Os mentores do currículo estavam distanciados da problemática nacional, do perfil do nosso estudante e das possibilidades de inserção profissional de seus alunos no mercado. Tratava-se um curso que objetivava o atendimento do desenvolvimento do país, mas que era fundamentado em idéias descoladas de uma realidade concreta.

A direção do MAM expressou o seu entusiasmo com a doutrina do curso em vias de implantação. Em publicação da época, afirma que "o museu adotou um ambicioso plano educativo que representou uma das vigas mestras de sua filosofia, de sua razão de ser. Inspirado no pensamento da Bauhaus, em franca e jovem sucedida execução na *Hochschule für Gestaltung*, de Ulm, Alemanha, tratou de adaptar as normas daquela instituição à realidade universitária brasileira. Não cogitou da tentativa de uma transposição de determinado tipo de

organização educacional para o Brasil. Mas sim de constituição de um núcleo de preparação cultural capaz de resolver importantes problemas na nossa formação estética, sem contudo perder de vista as fecundas experiências obtidas em outros centros do mundo.(...) Já com parte de seu equipamento adquirido, a Escola Técnica da Criação dentro em breve estará em funcionamento" (MAM-RJ).

Apesar do entusiasmo dos seus mentores, de haver, na parte já construída do MAM, as salas a ela destinadas, da estrutura curricular do curso estar elaborada e a composição do corpo docente ter sido esboçada, o início do funcionamento da escola não era possível. O MAM carecia, então, dos recursos necessários para a aquisição de equipamentos e, principalmente, para cobrir a folha de pagamento. Tal impasse implicava que o MAM ou abandonasse o projeto de criação do curso ou estabelecesse uma associação com alguma entidade que financiasse a realização do curso. O governo do Estado da Guanabara parecia ser, então, um parceiro conveniente.

O curso de desenho industrial do IBA

A história do que seria o curso de desenho industrial do Instituto de Belas Artes (IBA) ainda não fora sistematizada. Mas é uma história de importância fundamental na instalação do ensino de design no Brasil porque o seu planejamento resultou no curso que recebeu o nome de Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi). Na criação do curso de design do IBA podemos acompanhar a atuação de políticos como agentes de educação, como explica Beisegel (1964): "Na verdade, os centros de decisão das operações públicas no ensino são constituídos por esses elementos: alguns, como secretários de Estado, os membros de seus gabinetes, os diretores de departamentos da Secretaria de Educação ou diretores de seções autárquicas do empreendimento, chegam a integrar formalmente o corpo de *administradores*."

Foram decisivas para a criação do curso de design no Rio de Janeiro as intervenções do governador Carlos Lacerda, do secretário de Educação e Cultura Carlos Flexa Ribeiro e o apoio da Câmara dos Deputados. Isso fica claro ao examinarmos as articulações do Executivo com o Legislativo da Guanabara e a interpenetração das esferas de influência desses dois poderes. Veremos como esses agentes políticos instalam "a indisciplina na evolução do sistema esco-

lar", como disse Beisegel, dispensando assessoramento de educadores especialistas em ensino superior no Brasil, ignorando qualquer tipo de planejamento no ensino. Mais uma vez, uma parcela da elite ilustrada brasileira se percebeu incumbida da inalienável missão de orientar, por si só, caminhos que o país devia trilhar, deliberando de modo voluntarista, atendendo muitas vezes a interesses de amizade ou subjetivos, sem consulta àqueles que seriam diretamente afetados por suas ações. Alguns indicativos mostram como os interesses eleitoreiros determinaram o curso da administração e do ensino do design.

Em 17 de junho de 1960, o chefe da Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores, Wladimir Murtinho, que tinha interesse especial em design e fazia a ligação do Itamaraty com o MAM, enviou a Tomás Maldonado, então diretor da Escola de Ulm, uma carta de apresentação de Lamartine Oberg, que visitaria aquela escola. No texto da missiva, o signatário pedia que Maldonado desse "todo apoio possível, pois se tratando de diretor de estabelecimentos de ensino médio, que podem ser um perfeito complemento do instituto que programamos para o Museu de Arte Moderna." Como vemos, o interesse do Governo federal em que um brasileiro tivesse boa acolhida em sua visita à *Hochshule für Gestaltung* teve como justificativa o curso de design pensado para o MAM.

Oberg objetivava com sua ida à Europa conhecer, em detalhes, os mais importantes centros de ensino de design, pois, na época, estava interessado na instalação de um curso de design no país como extensão de cursos de desenho técnico e publicitário. Na viagem, ele conheceu, além da *Hochschule für Gestaltung*, em Ulm, Alemanha, a *Kunstgerwerschule*, em Zurique, Suíça, e o *Royal College of Arts*, em Londres, Inglaterra. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) buscou a sua colaboração, com vistas à instalação daquele tipo de curso nesse estado, em que estava se desenvolvendo o maior parque fabril do Brasil e onde se realizou a experiência pioneira de ensino de design no país, no IAC do Masp.

Segundo Carmen Portinho, José Mindlin, empresário de São Paulo e integrante da Fiesp, estava interessado em ensejar a criação de uma escola de design naquele estado. Para tal, ele contava com o apoio de Francisco Matarazzo Sobrinho e da Fiesp. Portinho deu a conhecer a esses senhores todo o projeto elaborado para a Escola

Técnica da Criação do MAM. Oberg, que havia ido à Europa conhecer as escolas de design com vistas a implantar um curso dessa natureza foi instado por um diretor da Fiesp a abrir tal curso junto a essa entidade, em São Paulo.

Em sua estada na Suíça, Oberg, ao entrevistar Max Bill, indagou-lhe o seu parecer sobre a instalação de uma escola de design no Brasil. Bill, que pontuou a entrevista com severas críticas à direção dada à Escola de Ulm por Tomás Maldonado, seu sucessor no cargo, expressou sua descrença na concretização de tal proposta, considerando que as tentativas feitas até então não foram bem-sucedidas por falhas no planejamento. Aludiu à falta de continuidade no desenvolvimento dos planos elaborados por Niomar Muniz Sodré e Wladimir Murtinho, e ao Instituto Superior de Desenho Industrial, anexo à Universidade de Brasília que seria fundado por Mário Pedrosa, que Bill considerou uma proposta equivocada. Mas atribuía os insucessos sobretudo à dificuldade em formar um corpo docente, que implicaria na vinda de professores estrangeiros para o Brasil, pois poucos brasileiros, naquela ocasião, tinham a formação adequada. Bill sugeriu como pessoas indicadas para estarem à frente de um curso de design Paul Edgard Decurtins (arquiteto suiço, especializado em construção pré-fabricada), Karl Heinz Bergmiller (alemão, formado em Ulm, ex-estagiário no escritório de Max Bill, estava no Brasil desde 1959, graças a uma bolsa de estudo) e Alexandre Wollner (brasileiro, ex-aluno do IAC, fez um curso em Ulm).

Ao ser noticiado pela imprensa, o retorno de Oberg ao Brasil chegou ao conhecimento de Carlos Lacerda, já então governador da Guanabara, que convidou-o para relatar suas experiências sobre o ensino europeu de design. Lacerda, que já conhecia a proposta da Escola de Ulm, ficou entusiasmado com o relato de Oberg e resolveu que um curso de design devia ser imediatamente criado pelo Governo da Guanabara. O governador tomou esta decisão em concordância com Flexa Ribeiro, seu secretário de Educação e Cultura, que, como membro do Conselho Deliberativo do MAM, havia acompanhado o processo de planejamento da ETC. Flexa Ribeiro viu na decisão do governador uma solução para a dificuldade de concretização do curso pelo museu, devido à falta de recursos. O estado, ao criar o curso de design dentro de sua estrutura, tomaria as medidas necessárias para torná-lo viável.

A fim de superar os entraves burocráticos para a criação de um novo curso superior do Estado foi usado o artifício: o curso de design seria criado no IBA. Isto porque o artigo 1º de seu regulamento especificava que esta instituição se destinava "a ministrar o ensino das artes plásticas e suas aplicações técnicas e industriais com a finalidade de desenvolver a capacidade de artífice e aprimorar vocações artísticas." Em seu Art. 3º, Título II, parágrafo único, dizia que "poderão ser criados outros cursos de acordo com o desenvolvimento do Instituto, para atender às finalidades previstas no Art. 1º."

Para implementar esta medida, Lacerda nomeou Oberg, professor da instituição, para diretor. Já no cargo, em 14 de agosto de 1961, Oberg enviou uma carta ao secretário de Educação e Cultura, relatando que o "Conselho Técnico do IBA propunha, com aprovação unânime do corpo docente, a criação do curso de desenho industrial". A programação e regulamentação do curso foi confiada pelo Conselho a Oberg, para que se iniciasse em 1962.

A justificativa maior para a criação do curso de desenho industrial no IBA era a formação de profissionais que seriam necessários na evolução do processo de industrialização programado pelo então Governo da Guanabara. Ainda como candidato à chefia do Poder Executivo da Guanabara, Lacerda proferiu um discurso na convenção da UDN "A cidade devastada e sua reconstrução" - que, segundo Dulles (1992), se constituiu num compromisso "para tentar seguir o exemplo da Alemanha Ocidental após a II Guerra Mundial." Num esforço de envolver o design diretamente com a indústria, caberia a criação de um curso de design na Guanabara, sob a mesma ótica com que foi fundada na Alemanha a *Hochschule für Gestaltung*. Como vimos, a instalação de um curso de design, historicamente, tem vindo a reboque de uma proposta de industrialização, dentro de uma política de renovação.

Em setembro de 1961, pela primeira vez o Brasil se fez representar em uma Assembléia Geral do *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID), a segunda organizada pela instituição, que teria lugar em Veneza, Itália. Oberg, convidado a participar como delegado do Brasil e já na qualidade de diretor de uma instituição em vias de instalar um curso de design, pôde anunciar esse projeto num fórum internacional. Ele apresentou no evento a proposta de criação de um organismo que congregasse todas as escolas de design

do mundo, com o objetivo de promover, incentivar e facilitar o contato e o intercâmbio entre elas. É lamentável que, passadas décadas, tal proposta ainda não tenha ainda sido implementada.

O Poder Executivo, com vistas a angariar adesões e firmar alianças na Assembléia Legislativa para a criação do curso, adotou o procedimento usual de fazer com que um correligionário, no caso o deputado Levy Neves, solicitasse informações ao governador, quanto às providências que já havia tomado para criação inadiável do curso de desenho industrial. Nesse procedimento está um exemplo da articulação do Executivo com o Legislativo para concretização de um projeto do primeiro de criação de uma escola. No caso, houve uma atuação orquestrada dos dois poderes.

O primeiro ato do Executivo diretamente ligado àquele curso foi a resolução do secretário de Educação e Cultura de criação de um grupo de trabalho (GT), pela Portaria nº 1439, de 12 de dezembro de 1961, incumbido de "estudar, estabelecer e propor as bases para a criação do curso de desenho industrial, no Instituto de Belas Artes." Para constituírem esse GT, foram designados Lamartine Oberg, diretor do IBA, Maurício Roberto, presidente do IAB, Wladimir Alves de Souza, diretor da Faculdade Nacional de Arquitetura e Sérgio Bernardes (1919-2002), arquiteto.

Oberg e Alves de Souza eram os únicos do GT que há anos atuaram como professores e diretores de instituição de ensino. O IAB, na época, estava estreitamente ligado ao estado, pois, por meio desse instituto eram encaminhados a arquitetos projetos de obras públicas. Afora os cargos e as funções que desempenhavam, Roberto, Bernardes e Alves de Souza eram pessoas que gozavam da amizade pessoal de Flexa Ribeiro. A 14 de fevereiro de 1962, mesmo antes de, efetivamente, integrar-se ao grupo, Sérgio Bernardes formalizou seu afastamento do GT. Seu interesse maior era o desenvolvimento de projetos arquitetônicos e urbanísticos, sem motivação para a atividade docente e associativa da profissão.

Roberto relatou que foi indagado por Flexa Ribeiro se estaria "disposto a estruturar para ele, juntamente com os arquitetos Wladimir Alves de Souza, diretor da Faculdade Nacional de Arquitetura, e Sérgio Bernardes, uma escola de desenho industrial, que seria a primeira ao sul do Rio Grande." Roberto viu o convite como um grande desafio e aceitou a missão.

À nossa indagação, Roberto negou ter havido a designação oficial daquele GT. Segundo Roberto, ele e Wladimir Alves de Souza teriam se reunido semanalmente durante cerca de um ano, de maneira informal, na Secretaria de Educação, para elaborarem o curso de design. Neste período, elaboraram o curso e, para a tarefa, contaram em 90% com os aportes de alguns consultores. Em nossas pesquisas, conseguimos levantar 22 atas de reuniões do GT realizadas de 12 de dezembro de 1961 a 31 de julho de 1962. Roberto teria estado presente em 80% das reuniões e Alves de Souza. Apesar de naquele período haver passado dois meses na Europa fazendo contatos com pessoas ligadas ao design, Oberg esteve presente em 60% dos encontros do GT. Roberto, no entanto, afirmou que "Oberg, como muitos profissionais, foi chamado para ser ouvido nessa comissão".

Carmen Portinho, por sua vez, afirmou que o GT pouco acrescentou ao que já havia sido elaborado para a ETC-MAM (o currículo, as instalações, os possíveis professores). Segundo ela, Flexa Ribeiro, como conselheiro do MAM, conhecia o projeto da ETC e levou-o para o estado, pois ambicionava ser governador e pretendia da escola de design mais uma realização de sua gestão na Secretaria de Educação e Cultura.

O GT havia elaborado um programa para o curso (departamentos, disciplinas, processos de seleção e de avaliação de alunos). O governador apresentou-o na resposta ao já mencionado pedido de informações do Legislativo estadual, e concluiu: "(...) a rápida trajetória desenvolvida, no mundo contemporâneo, pelo desenvolvimento industrial vem confirmar a sua capital importância, não só no sentido da valorização dos produtos industrializados, mas, também, no de mostrar que, no fim de contas, o mundo de hoje está voltando à tradição milenar, pela qual o objeto utilitário deve ser, também, um objeto belo. A circunstância de que esses objetos sejam produzidos pela máquina, em série (...) não invalida a idéia de Beleza. Antes a multiplica e faz dela um patrimônio, um bem comum da humanidade, quando antes era o apanágio de um pequeno grupo e privilégio de um indivíduo. Daí seu sentido altamente democrático."

Mais uma vez foi ressaltado o caráter socializante do design. Essa recorrência tem sido presente, em especial, nos discursos expresso pelos agentes das classes dominantes, como era o caso de Lacerda.

Em janeiro de 1962, Oberg partiu para a Europa com objetivo de dar continuidade aos contatos anteriormente estabelecidos, a fim de acelerar a evolução do plano do curso. Interessado em garantir o bom andamento desse plano, o governador chegou a enviar-lhe um cabograma, a bordo do navio *Provence*, contendo instruções para serem seguidas em Roma. Em Paris, Oberg contatou o representante do Brasil na Unesco, embaixador Paulo Carneiro, com vistas à obtenção de financiamento para a área do design. Oberg mostrou que havia interesse na edição bilíngüe (português e espanhol) de manual explicativo sobre design, para ser distribuído na América Latina, e também na assinatura de revistas especializadas. Na ocasião, o embaixador Carneiro mostrou a Oberg a documentação do plano "Aliança para o Progresso" em que a *Association for International Development* (AID) deveria empregar dois milhões de dólares na ajuda ao ensino industrial.

Segundo Oberg, Carneiro acentuou que grande parte desses recursos poderia ser utilizada no Curso Superior de Desenho Industrial. Oberg visitou algumas instituições (o *Institute d'Ésthétique Industrielle*, em Paris, o *Corso Superiore di Disegno Industriale* da *Scuola di Venezia*, em Veneza, e, atendendo a ordens do governador, o *Centro d'Ázione Latina*, em Roma) onde apresentou o projeto do curso a seus respectivos dirigentes.

Quanto à questão do currículo, o que foi apresentado inicialmente pelo GT pouco se distingue daquele proposto para ser implantado na ETC do MAM. É compreensível a similaridade das propostas, pois a corrente de ensino de design que havia prevalecido em ambas tinha suas raízes na Escola de Ulm e, em última análise, na Bauhaus. Ademais, Flexa Ribeiro, presidente do GT, integrava a diretoria do MAM quando estava em planejamento o curso da ETC. Tinha, portanto, pleno conhecimento do seu currículo, que deve ter servido de aporte ao GT. Assim, as fontes iniciais para elaboração do curso foram o currículo da ETC e o levantamento feito por Oberg na Europa.

À vista dos relatórios da reuniões do GT e de outros documentos, podemos constatar que a síntese que gerou o documento inicial da proposta do curso foi elaborada por Oberg, sem que houvesse participação ou interlocução com setores produtivos, a despeito de o curso ter como objetivo expresso atender à demanda profissional de design do estado e do país. Ou seja, o curso, que era inédito, foi

elaborado inicialmente segundo a concepção de realidade de uma só pessoa. Uma única vez houve menção de convidar alguém ligado à indústria para participar de reunião do GT. O voluntarismo foi a tônica da implantação.

O curso a ser instalado no IBA estava estruturado em duas etapas. A primeira delas era o curso fundamental, com duração reduzida a um ano, que abrangeria os mesmos pontos principais: introdução visual (forma, dimensão, cor); métodos e processos de representação (fotografia, escrita, desenho técnico e a mão livre); trabalhos nas oficinas (metal, madeira e gesso) e integração cultural (história e arte contemporânea, filosofia, antropologia cultural, morfologia, sociologia, economia e ciências políticas).

Após o curso fundamental, haveria duas habilitações, ambas com ênfase no conhecimento técnico e científico, cada uma com duas especializações. Seriam elas produtos industrializados, com especializações em desenho industrial e em equipamento da habitação (que não era enfatizada no currículo da ETC), comunicação visual e verbal, com especializações em comunicação visual e em informação.

É interessante notar um indicativo da correlação de forças em ação no processo de criação do curso. Como já apontamos, o fato de o curso ser criado no IBA foi um artifício para agilizar a sua criação e o seu funcionamento. Porém, quando o secretário de Educação e Cultura enviou o anteprojeto do curso, elaborado pelo GT, para que fosse apreciado pelo governador e, posteriormente, ser encaminhado à Assembléia Legislativa, o Conselho Técnico do IBA, do qual Oberg era presidente, protestou contra tal medida. Por meio de carta enviada ao secretário Flexa Ribeiro, em 23 de maio de 1962, argüiu que ele estaria exorbitando de suas funções ao adotar aquele procedimento. Segundo o Conselho Técnico do IBA, conforme suas atribuições constantes do Art. 52 do Regimento dessa instituição, tal medida só poderia se dar após a apreciação do documento por este conselho. Apesar de integrar o GT, Oberg resguardava sua posição privilegiada como diretor do IBA e natural diretor do futuro curso de design.

Desde a criação do GT, Oberg ressaltou a importância dos aportes que poderiam ser dados por professores estrangeiros, em especial por Jay Doblin, Reitor do Instituto de Desenho Industrial, de Chicago (cuja origem remonta à *New Bauhaus*, fundada em

1937, tendo à frente Lázlo Moholy-Nagy). Oberg expôs ao GT, já em 29 de dezembro de 1961, que era indispensável o parecer, sobre o projeto do curso, de alguém que estivesse à frente de outro curso, de inspiração "bauhausiana", com mais de 20 anos de existência nos Estados Unidos, na época centro mundial da industrialização. Ademais, seria solicitado que Doblin apresentasse ao GT a organização administrativa e financeira, materiais didáticos, programas dos cursos de sua instituição. O Ministério das Relações Exteriores, por meio de sua Divisão Cultural, foi mobilizado para fazer um convite oficial para a vinda ao Brasil de tão eminente personalidade. Em 11 de abril de 1962, Roberto sugeriu que Oberg fosse a Chicago e colhesse diretamente as informações de Doblin caso ele não pudesse atender ao convite feito. Porém, no mês seguinte, o GT decidiu que o convite fosse redirecionado para Joseph Carreiro, chefe da Escola de Desenho Industrial do Museu de Filadélfia, que chegou ao Brasil em 20 de agosto de 1962.

Nas sucessivas reuniões que teve com o GT, Carreiro emitiu vários pareceres. Sugeriu algumas escolas americanas (*Philadephia Museum College of Art, Pratt Institute, Rhode Island School of Design, Syracuse University, Illinois Institute of Technology*) onde professores brasileiros poderiam estagiar, durante um período de cerca de 12 semanas. Ele considerou que o programa elaborado para o curso era excessivamente teórico. O curso deveria tornar o aluno apto a enfrentar problemas práticos.

O processo de seleção de alunos seguiria critérios semelhantes àqueles esboçados para a ETC: teste de aptidão artística, análise de *curriculum vitae* e questionário de integração cultural, além de conhecimento de línguas estrangeiras (inglês, francês).

Para a realização do curso seriam necessários recursos para aquisição de equipamentos, adaptação de sede provisória ou construção de sede definitiva, manutenção e remuneração de pessoal. Diferentes fontes de financiamento foram buscadas pelo GT na estratégia desenvolvida para captação de recursos. O governo do Estado direcionou verbas para tal fim e concedeu outras específicas. Foram recolhidas doações de entidades públicas ou

privadas, como a Fundação Otávio Mangabeira. Por outro lado, parte da arrecadação da Loteria do Estado foi destinada à criação do curso. O Governo federal, sobretudo por meio do Ministério das Relações Exteriores, prestou significativa colaboração para a realização do projeto do curso, ao ensejar viagens ao exterior de membro do GT e a vinda de professores estrangeiros de design ao Brasil.

No âmbito internacional, foram identificados alguns organismos que poderiam destinar recursos para a criação do curso de design. Um deles foi a *Association for International Development* do plano "Aliança para o progresso", que analisava financiamento de projetos educacionais por intermédio da Unesco, sediada em Paris. Foi considerado também, para prestar auxílio econômico ao projeto do curso de design, o "Fundo alemão de auxílio para os países em desenvolvimento", da então República Federal Alemã.

A empresa Consultec, representada por Mário Henrique Simonsen, Arlindo Lopes Corrêa e Mário Andrade Silva Pinto, iria assessorar o GT na elaboração de um projeto que seria enviado a organismos internacionais. A empresa, em 11 de maio de 1962, enviou carta ao secretário de Educação e Cultura, após haver recebido do GT as informações requeridas e feito os estudos necessários, concluindo que:

> "Todos esses influentes determinam nossas apreensões, de que o projeto [do curso de design] seja prematuro ou em escala exagerada para o Brasil, país em desenvolvimento, que carece de atendimento de necessidades básicas mais urgentes. Receamos que os futuros formandos venham a ser profissionais desajustados e que o custo de sua preparação durante o currículo escolar venha a ser demasiado alto e em desproporção com a futura utilização social e profissional dos mesmos. (...) Escusado é dizer que, se a meditação de Vossa Excelência concluir pela necessidade ou conveniência do novo curso, a Consultec dedicará o melhor dos seus esforços para preparar um projeto à altura das expectativas do governo e que possa contribuir para que as entidades financiadoras venham a conceder recursos."

Lacerda resolveu ignorar esse parecer, pois havia decidido que, de toda maneira, o curso seria criado. A instalação do curso de design incentivou a formação de designers no Brasil, a despeito de ter se dado, sobretudo, graças à atitude prospectiva e voluntarista de Lacerda, sem uma articulação efetiva com a realidade e a perspectiva social e econômica do Brasil.

Quanto à questão do local de instalação do curso, o GT considerou que a solução mais rápida seria firmar convênio com uma entidade particular, para utilização de suas instalações como sede provisória. O MAM seria a opção natural: seu projeto de construção já previa a instalação de um curso de design e já estava parcialmente equipado para isso. Na reunião do GT de 29 de dezembro de 1961, presidida por Flexa Ribeiro, ficou decidido que seria solicitado ao MAM a indicação de dois nomes que o representassem junto ao GT, para tratar da instalação do curso naquela instituição, e que seria elaborada a minuta de convênio a ser firmado.

Numa reunião em 12 de janeiro de 1962, com o GT, a diretoria do MAM aceitou estudar a proposta de abrigar em sua sede o curso de design do estado e indicou o arquiteto Affonso Eduardo Reidy como seu representante no GT. Era também natural a escolha de Reidy, pois ele havia tido grande envolvimento no projeto de da ETC, não só na adaptação do projeto arquitetônico do museu para o funcionamento da escola, como também da concepção de sua proposta pedagógica. O arquiteto ficou incumbido de apresentar as áreas disponíveis do museu, elaborar as plantas de construção, enumerar os equipamentos necessários à complementação dos já existentes para as oficinas previstas, orçar as despesas de instalação do curso. Em um mês, Reidy apresentou os resultados, que tiveram total aprovação do GT.

Faltava, porém, a formalização do convênio entre o estado e o museu para serem iniciadas as ações. A direção do MAM, sob vários pretextos, postergava a assinatura do convênio, a despeito de inicialmente haver se mostrado muito entusiasmada com aquela cooperação. Nesse ínterim, o GT se empenhou em encontrar uma outra solução para a localização do curso de design, pois havia a intenção que o curso começasse naquele mesmo ano. Foram cogitadas algumas alternativas que não pareceram satisfatórias (a

Faculdade de Arquitetura, da Universidade do Brasil - atual UFRJ - e parte da sede do IBA, por exemplo).

Em maio de 1962, o GT foi comunicado informalmente da impossibilidade de o museu firmar o convênio. A justificativa apresentada para tal decisão, que se tornaria a versão oficial, dava conta de que a diretoria do MAM, presidida por Gustavo Capanema, julgou o convênio incompatível com a doutrina da instituição. O exercício de sua ampla autonomia estaria sob risco com o funcionamento de uma instituição pública de ensino superior em suas instalações, simultaneamente às suas atividades, como entidade privada. Porém, essa aludida autonomia jamais houve: o MAM sempre dependeu de subvenções privadas e do dinheiro público para sua sobrevivência. A histórica aversão entre Lacerda e Paulo Bittencourt, proprietário do *Correio da Manhã* e companheiro de Niomar Muniz Sodré, diretora-executiva do museu, também pode ter inviabilizado o convênio.

Urgia, pois, encontrar um imóvel que permitisse a rápida instalação do curso. O GT resolveu retomar a procura entre estaduais em busca de um espaço que atendesse a essa necessidade. Foi identificado um imóvel situado à Rua Evaristo da Veiga, 95, no Centro, o qual, segundo deliberação do GT, seria a sede do curso de desenho industrial. Flexa Ribeiro fez uma sucinta e expressiva descrição do imóvel, em memorando nº 629, de 13 de setembro de 1962, enviado a Raphael de Almeida Magalhães, vice-governador da Guanabara: "Trata-se de velho imóvel ocupado por esta Secretaria [de Educação e Cultura] que lá mantém dependências da Rádio Roquette Pinto e do Departamento de Educação Complementar. O estado do prédio é lastimável. Comporta, porém, com recursos modestos, uma recuperação satisfatória para os fins acima."

Foi providenciada a imediata desocupação do imóvel. Logo iniciaram-se as obras, que seguiram a orientação de Oberg e o projeto de Roberto. Em nove meses o prédio estava em condições de funcionar como sede do curso.

Os aspectos legais quanto à criação do curso foram providenciados desde o início do seu planejamento. Na primeira reunião do GT, ficou decidido que seria feito contato com a Divisão de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, através de Dumerval

Trigueiro, para tratar de sua caracterização como de nível superior. Quanto à formação do corpo docente e do administrativo, poderia ser feita contratação de pessoal do quadro do estado, desde que a compatibilidade de cargo e horário permitisse. Como se tratava de curso inédito no país, seriam estudadas formas jurídicas que permitissem contratar profissionais brasileiros, de notório saber, e professores estrangeiros. No entanto, não chegou a ser assinado pelo governador o decreto que criaria o curso de desenho industrial no IBA - cuja minuta, porém, foi redigida pelo GT.

capítulo VI
a escola superior de desenho industrial

O secretário de estado de Educação e Cultura, Flexa Ribeiro, buscou viabilizar, com auxílio dos demais membros do grupo de trabalho (GT), o início do curso de desenho industrial do estado, ainda em 1963, tomando as medidas necessárias para tal fim, como a contratação de pessoal e alocação de verbas para instalação da escola. Para isso, contou com o apoio do governador Carlos Lacerda, que tinha, como vimos, um interesse especial pela escola. O design, que sempre se revestiu do caráter de modernidade, coaduna-se com a proposta de inovação do seu governo.

Claro está que o movimento modernista em design podia responder, por seus vínculos de origem com o modo de produção capitalista, às exigências de organização do tipo industrial, necessária à constituição daquela sociedade brasileira que almejava, pautada em princípios funcionais de maximização da relação custo x benefícios.

Carlos Lacerda era um dos líderes do liberalismo no Brasil. Ao assumir o governo da Guanabara, ele queria marcar a sua gestão com o cunho da inovação, do desenvolvimento baseado na industrialização, com o apoio à iniciativa privada e o aporte de capital estrangeiro. A proposta de um curso de design estaria coerente com este projeto.

Os criadores do curso viram a escola com chances não só de suprir as necessidades de técnicos em nossa nascente indústria, como também de evitar que fossem pagos royalties de patentes importadas e de fazer com que objetos de uso, funcionais e esteticamente aprimorados, não permanecessem usufruto exclusivo da minoria privilegiada. A Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi) surgiu como o espaço institucional em que seria produzida a identidade nacional dos produtos.

O decreto de criação da Esdi foi assinado em 5 de dezembro de 1962, pelo

Alunos do Curso Básico da Esdi, em 1964, cotejam anotações no intervalo da aula. (Álbum de família)

governador Carlos Lacerda, em meio às comemorações de seu segundo ano de governo. Segundo Oberg, as referências elogiosas que Lacerda fez a ele no discurso proferido na assinatura do decreto não deixavam dúvidas: Oberg, seria o futuro diretor da nova escola. Em sua fala, Lacerda teria ressaltado a importância da atuação de Oberg no GT que planejou a instalação da escola, assim como teria apontado a relevância dos contatos que ele desenvolveu com instituições e personalidades internacionais ligadas ao design. Para o governador, os contatos de Oberg eram fundamentais para que fossem assentadas as bases do curso.

Cabia a Oberg, na qualidade de diretor do IBA, a administração dos recursos destinados à instalação do curso - que, oficialmente, deveria ser criado no IBA. Há arquivadas na Esdi notas fiscais e recibos, referentes à compra de equipamentos destinados ao curso, assinados por Oberg, na qualidade de diretor do IBA ou de responsável pelo curso de design.

Pareceu-nos estranho que uma pessoa com intensa participação na criação da Esdi houvesse caído em total ostracismo no âmbito do ensino do design. Quando procuramos Oberg, para colher o seu depoimento, perguntamo-lhe o que determinou o seu afastamento do meio de design. Segundo ele, isso fora determinado por sua recusa ao pedido que lhe fez o secretário Flexa Ribeiro, para que destinasse uma parte da verba de montagem da escola para seu fundo de campanha eleitoral, com vistas à sucessão de Lacerda no Governo da Guanabara. Em vista de tal solicitação, que foi reiterada duas vezes, Oberg buscou aconselhamento com o secretário de finanças do estado, Mário Lorenzo Fernandez, que o orientou a não atender ao pedido. Segundo Oberg, Flexa Ribeiro, ao ser informado de sua decisão, ficou profundamente contrariado e afastou-o do processo de instalação da escola, sob ameaças de retaliação, vaticinando que Oberg jamais ocuparia a direção.

Oberg foi conduzido ao quadro de docentes da Esdi graças à intervenção de Mário Lorenzo Fernandez, que contou com o apoio do governador para nomeá-lo professor de desenho técnico. Entretanto, ele ficou marginalizado dentro da escola, cuja direção e corpo docente eram integrados por pessoas ligadas ou aprovadas pelo secretário de Educação e Cultura. Oberg só permaneceu

em sala de aula de 1964 a 1968 e, como tinha outros interesses profissionais, acabou por se desligar da Esdi, onde se sentia *persona non grata*.

A farta documentação existente comprova a importância da participação de Oberg como um dos principais idealizadores do ensino de design no Brasil. É de se lastimar que tão lamentáveis circunstâncias o tivessem afastado do ensino de design.

O Decreto nº 1443, de 25 de dezembro de 1962, que criou a Esdi, determinava que o dirigente da escola seria designado pelo secretário de Educação e Cultura e a ele ficaria subordinado. Em 1963, Flexa Ribeiro nomeou para o cargo o arquiteto Maurício Roberto, em lugar de Oberg, com a missão de implantar o curso projetado. A atividade profissional de Roberto era caracterizada pelo exercício da arquitetura como profissional liberal, não estando familiarizado com questões do ensino e da administração pública e tendo um interesse secundário pelo design. Sua dedicação à escola teria de ser forçosamente parcial, devido principalmente à crescente atenção que o trabalho em seu escritório requisitava.

Foram convidados para compor o corpo docente e para coordenar setores em que seria organizado o curso da escola: Flávio d'Aquino (arquiteto, crítico de arte, professor assistente de história da arte na Faculdade Nacional de Arquitetura), Aloísio Magalhães (pintor, gráfico, designer gráfico, professor visitante no *Philadelphia College of Art*), Alexandre Wollner (designer gráfico, ex-aluno da escola de Ulm), Euryalo Cannabrava, (professor catedrático do Colégio Pedro II, professor visitante na Universidade de Columbia), Antonio Gomes Penna (psicólogo, livre-docente de psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Estado da Guanabara, assistente da cadeira de psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia); Zuenir Carlos Ventura (técnico em redação, assistente da cadeira de literatura e língua portuguesa do curso de jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia), Karl Heinz Bergmiller (designer industrial, formado pela Escola de Ulm, ex-membro do escritório de Max Bill, na Alemanha), Orlando Luiz de Souza Costa (designer industrial, diplomado em *Industrial Design* pela *Parson School of Design*, de Nova York).

Para seleção dos alunos da primeira turma da escola, foram realizadas entre 9 e 16 de julho daquele ano as provas de seu primeiro concurso vestibular. Foi grande a repercussão que esse exame teve na imprensa, assim como os fatos que marcaram os primeiros tempos da escola, devido ao destaque que tanto o governador quanto seu secretário de Educação davam à instituição. Era fato corriqueiro que Lacerda conduzisse outras autoridades em visita à escola.

Como vimos, o curso de design do Estado da Guanabara, ainda em fase de elaboração, era planejado para ser implantado na condição de um curso dentro da estrutura do IBA. A ata da reunião do GT que estudava essa implantação, realizada em 26 de janeiro de 1962, apresentava o organograma que está representado pelo **diagrama 2**.

A superintendência geral ficaria a cargo do secretário de Educação e Cultura, que ocuparia também a presidência do Conselho Deliberativo, formado pelo diretor do IBA, pelo secretário do curso de desenho industrial, por um representante do MAM, outro do IAB e outro mais da Faculdade de Arquitetura, que prestariam assistência ao Conselho Deliberativo, discutindo e votando as decisões deste. O Conselho Deliberativo teria a função de dar a orientação didática e administrativa ao curso, decidindo sobre a seleção e a contratação de professores, o currículo, a criação eventual de novos cursos, bem como a autorização para a aquisição de equipamentos.

O diretor do IBA seria também diretor do curso e teria a função de encaminhar o expediente para a Secretaria de Educação, assinar diplomas e exercer todos os atos de direção. Por não ser cargo de expediente integral, ele seria representado pelo secretário do curso, que prepararia todo o expediente para o diretor e estaria encarregado das matrículas, do controle de provas, da freqüência e do contato com professores, alunos e pessoal administrativo.

A composição do primeiro Conselho Deliberativo deveria ser análoga à do GT, ou seja, Flexa Ribeiro como presidente, Oberg como diretor, Roberto como representante do IAB, Reidy como representante do MAM e Wladimir Alves de Souza pela Faculdade Nacional de Arquitetura. Desse modo, estaria garantida a continuidade da orientação do curso esboçada pelo GT.

Diagrama 2

Primeiro organograma do curso de design do Estado

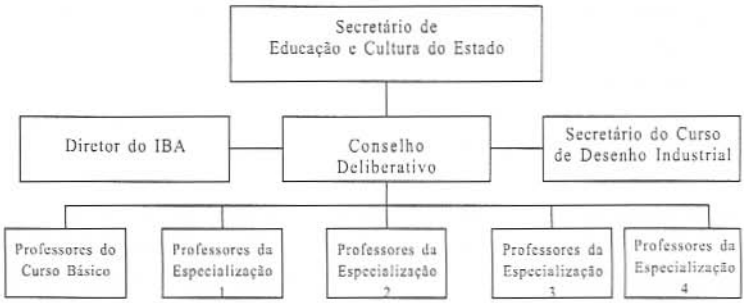


Diagrama 3

Segundo organograma do curso da ESDI

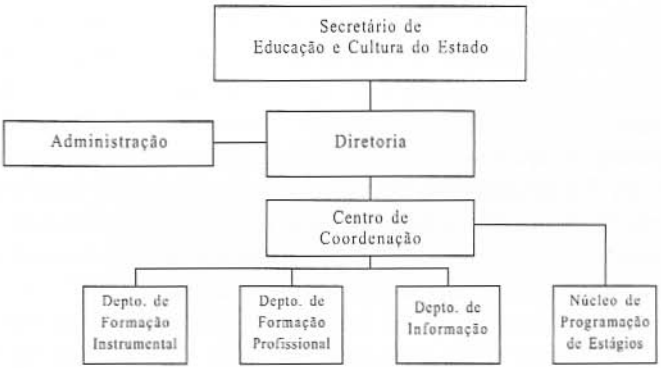
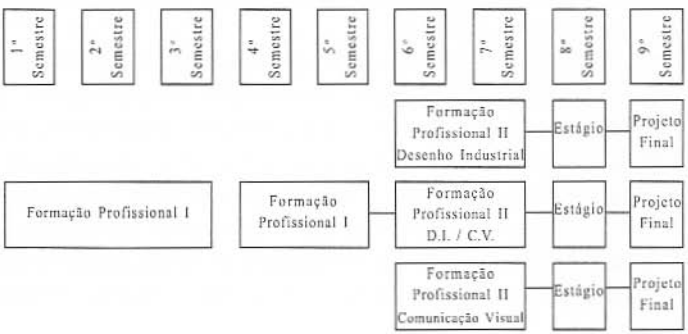


Diagrama 4

Estrutura inicial do curso da ESDI



Nesta fase, ainda não estava definida a composição do corpo docente. As especializações do curso, deliberadas até então, seriam: fotografia, cinema e comunicação visual; rádio e televisão (comunicação verbal); equipamento da habitação; industrialização da construção.

Na primeira especialização seriam ministradas disciplinas que tratariam de novas tecnologias da imagem, bem como cartazes, expositores, publicidade e cinema. Na segunda, seria estudada a comunicação verbal, desde a dicção até a comunicação audiovisual. Esta especialização visava a formar pessoal para trabalhar nos meios de comunicação de massa, cujo crescimento já se mostrava iminente.

A terceira especialidade estaria dedicada a formar profissionais para desenvolver projeto de objetos que compõem o cotidiano doméstico: aparelhos eletromecânicos, mobiliário, materiais têxteis, serviços de mesa etc. A última especialidade trataria do desenvolvimento de componentes industrializados para a construção civil, visando à melhoria das condições de execução e acabamento em arquitetura. A oportunidade dessa especialidade se devia ao crescimento da construção civil no Brasil com a criação de Brasília e o aumento da população urbana no país. Por outro lado, naquela época, discutia-se também a adoção pelo Governo federal de uma política de construção extensiva de casas populares.

Como já mencionamos, pode-se constatar a semelhança entre a estrutura de curso apresentada acima e aquela que foi proposta por Maldonado para a Escola Técnica de Criação do MAM, na década de 1950, conforme o **diagrama 1**, apresentado anteriormente. Julgamos ser importante ressaltar que essa transferência educacional se daria segundo uma adesão ingênua, conforme denominou Moreira (1990):

> "uma modalidade de transferência que se caracteriza, fundamentalmente, por uma valorização excessiva (e mesmo indevida) de tudo que se cria nos Estados Unidos e na Europa e uma forte desvalorização do que se faz aqui. Essa atitude reflete uma identificação e um deslumbramento com os valores e bens culturais do Primeiro Mundo, remontando ao isolamento e à dependência a que foram submetidas as colônias dos países europeus. Essa atitude costuma levar a uma recepção acrítica e in-

gênua de costumes, idéias e teorias estrangeiras e uma certeza (equivocada) de que toda assistência técnica prestada por um país metropolitano beneficiará o país receptor e contribuirá para o seu desenvolvimento, devendo por conseqüência, ser recebida como uma bênção. Subjacente a essa modalidade encontra-se a crença de que países do Terceiro Mundo precisariam seguir, em seu processo de desenvolvimento, caminhos semelhantes aos trilhados pelos países industrializados."

A despeito de todas as mediações, adaptações e transformações que foram feitas para possibilitar a aplicação do modelo alemão, a adesão ingênua caracterizou o ensino efetivamente implantado na Esdi.

Quando o GT passou a tratar da implantação do curso de design dentro de uma instituição que seria criada com este fim específico, foi elaborado um primeiro organograma geral da Esdi, que apresentava detalhes da estrutura e do funcionamento da futura escola (**diagrama 3**). Esse novo desenho foi determinado com o objetivo de evitar a compartimentação do curso e do processo didático. Desse modo as disciplinas foram agrupadas mais em função de maior operacionalidade do que por uma a afinidade de conteúdo. Por exemplo, percepção ficaria ligada a metodologia visual; ergonomia, desenho técnico e técnicas de reprodução a desenvolvimento do projeto.

As disciplinas estariam distribuídas pelos três departamentos da seguinte forma: Departamento de Formação Instrumental (metodologia visual; tipografia; fotografia; serigrafia; meios de representação; oficinas de metal, madeira, gesso e plástico; percepção e desenho); Departamento de Formação Profissional (desenho técnico; descritiva; técnicas de construção; moldes, maquetes; ergonomia; materiais e processos de fabricação; técnicas de reprodução gráfica; cinema; televisão; técnica de redação); Departamento de Informação (Sub-departamento I - história do desenho industrial, história da tecnologia, história da publicidade, sociologia, comunicação de massa e antropologia; Subdepartamento II - teoria da informação, semiologia e introdução ao computador; Sub-departamento III - matemática, investigação operacional e física).

A integração entre os três departamentos seria feita por intermédio do Centro de Coordenação, formado por um aluno e um professor de

cada departamento, um representante do Núcleo de Estágios, um representante da diretoria e um representante do diretório acadêmico. O Centro de Coordenação seria responsável pela elaboração e a condução da linha de trabalho da escola.

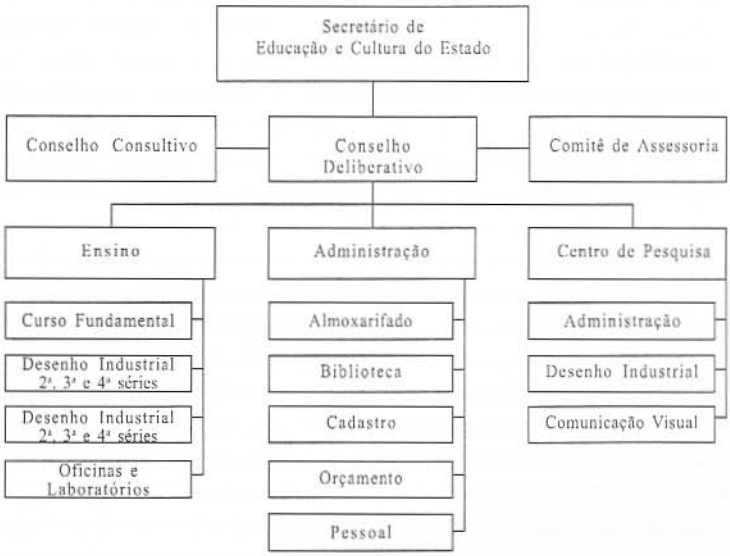
O centro coordenaria e definiria os critérios de ingresso, habilitação e número de vagas do curso, os programas, os critérios gerais de freqüência, aproveitamento e aprovação, além de viabilizar as atividades de pesquisa que fossem encaminhadas pelos departamentos e elaborar convênios com outras entidades educacionais e de pesquisa. Ele ainda encaminharia à diretoria os planos de atuação propostos pelo Núcleo de Programação de Estágios. Este núcleo estaria encarregado de estabelecer o contato com o setor produtivo a fim de ensejar e acompanhar os estágios dos alunos e diagnosticaria as necessidades de mercado, para orientar as modificações do curso.

A orientação da escola era basicamente pragmática, voltada para o mercado de trabalho. No documento que apresentava esta estrutura do curso, o núcleo era definido como o "termostato" da escola, pois ele daria a medida da adequação do currículo à realidade profissional, permitindo a introdução de modificações, sempre que necessárias, sempre em tempo hábil.

Nessa fase de planejamento da Esdi, estava presente uma concepção do curso, onde, em lugar das especializações propostas anteriormente em comunicação visual, comunicação verbal (ou informação), produtos e industrialização da construção, eram apresentados três tipos de formação: desenho industrial, comunicação visual e a formação combinada de desenho industrial e comunicação visual, num curso de nove semestres, conforme o **diagrama 4**, apresentado anteriormente.

A discussão sobre as habilitações está presente até hoje não só na Esdi como em vários outros cursos de design do país. Alguns têm advogado a formação generalista, com o argumento de que a compartimentalização do conhecimento levaria a uma prática profissional empobrecida e com maior dificuldade de atuação no mercado. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico impossibilita a atualização adequada dos conhecimentos que cobrem todas as áreas do design. A formação chamada de combinada, integrada ou integral tem determinado,

Diagrama 5
Organograma da Esdi, quando da sua criação



na maioria da vezes, que o curso seja superficial, sem o domínio de um campo de conhecimento específico da profissão, fazendo do designer um especialista em generalidades, sem desenvolver uma crítica consistente ao próprio trabalho produzido.

Nessa estrutura da Esdi já ficava explicitado que a disciplina desenvolvimento do projeto seria o tronco da formação profissional. Essa disciplina daria às cadeiras a ela ligadas um desenvolvimento prático. Numa carga horária semanal de 20 horas, 12 seriam destinadas ao desenvolvimento do projeto.

Segundo o Decreto nº 1594, de 25 de março de 1963, que organizava a Secretaria de Educação e Cultura, a Esdi foi definida como órgão descentralizado, relativamente autônomo, do Departamento de Cultura, dentro daquela secretaria. A criação de um curso de nível superior fora da estrutura da Universidade do Estado da Guanabara (UEG) se deve a uma prática corrente quando se trata de um curso para o qual é desejada uma maior liberdade de funcionamento.

Segundo os termos do Decreto nº 1443, que criou a escola, para compor o quadro docente da instituição, o mesmo secretário

poderia designar "professores de qualquer categoria do estado para terem exercício na Esdi." Por outro lado, "para atender às características de inovação do ensino a ser ministrado, poderá ser feita a contratação de pessoal especializado, na forma da lei." Desse modo poderia ser contornado o problema de contratação de profissionais brasileiros ou estrangeiros como professores.

No modelo implantado na Esdi (**diagrama 5**), segundo o Decreto "N", nº 3, de 17 de julho de 1963, a estrutura de poder ficou centralizada no diretor. Exceto o representante do corpo discente, eleito pelos alunos, todos os demais componentes do Conselho Consultivo eram designados pelo diretor: os professores coordenadores de setores e o chefe da Seção de Administração. O Art. 7º do mesmo decreto estabelecia para o Conselho Consultivo a atribuição de "opinar sobre qualquer assunto relativo ao ensino em geral ou à disciplina escolar, *quando solicitado pelo diretor.*" (grifo nosso) Desse modo, a determinação da diretrizes da escola estaria nas mãos do diretor. Essa concentração de poder levou ao enfraquecimento da posição dos professores e dos alunos. Segundo o Art. 12 do decreto de 17 de junho de 1963, os professores estariam obrigados a "reger os cursos de acordo com o plano de trabalho aprovado pelo diretor."

Assim podemos aquilatar a expressão e a extensão da ação de Carmen Portinho, que, por vários anos consecutivos, enfeixou esse poder nas mãos. Coube a ela a escolha dos professores, a decisão da realização das atividades acadêmicas e até mesmo a inviabilização de propostas importantes, como a criação de um Instituto de Pesquisa acalentado pelo professor Karl Heinz Bergmiller, para estreitar o contato entre o setor produtivo e a escola. Só em 1972 Bergmiller conseguiu concretizar no MAM a criação do Instituto de Desenho Industrial, o IDI-MAM, com apoio do Ministério de Indústria e Comércio.

Ao ser implantado, o curso da Esdi tinha quatro anos de duração. O primeiro, chamado *cursofundamental*, era destinado a todos os alunos selecionados no exame vestibular. Pelo Art. 26 do Decreto "N" n. 3, de 17 de jun. 1963, a confirmação da matrícula no curso fundamental só se daria se o aluno houvesse apresentado aproveitamento satisfatório na primeira metade do ano letivo. Caso contrário, o aluno seria "automaticamente desligado da escola, sem

direito a repetência, nem de prosseguimento no curso." Essa medida visava a evitar a permanência na escola de alunos que não se integrassem à sua dinâmica de ensino.

A partir do segundo ano, os alunos assistiriam às aulas próprias à habilitação escolhida, seja design gráfico seja design de produto. Na época da implantação do curso, eram adotadas indiscriminadamente as expressões comunicação visual e programação visual para a especialização em design gráfico. Posteriormente, foi introduzido na Esdi o curso integrado, que visaria a cobrir as duas habilitações com um curso com cinco anos de duração. A habilitação em Informação, pensada inicialmente para o curso da escola, não chegou a se consolidar. Deste modo, disciplinas como técnica de redação, comunicação verbal e comunicação de massa haviam perdido a justificativa de sua introdução no currículo e ficaram sem conexão com as demais disciplinas.

A seleção dos candidatos à escola era feita, numa primeira etapa, por meio de provas vocacionais, língua estrangeira (inglês ou francês) e teste de nível cultural. Os aprovados nesta fase eram entrevistados por uma banca formada pelo diretor e por professores da Esdi. A entrevista com o candidato substituiu a análise de *curriculum vitae* que havia sido proposta, em 31 de julho de 1962, por Joseph Carreiro em reunião com o GT. Por meio da entrevista, os professores selecionavam os alunos que demonstravam clareza sobre os objetivos do curso e que tinham o perfil desejado para o alunado.

Maurício Roberto fez o paralelo entre duas entrevistas de candidatos no primeiro concurso vestibular da Esdi. Segundo ele, o professor Bergmiller costumava apresentar produtos para serem analisados pelo candidato. Quando foi a vez de uma candidata, Maria Cristina (Kiki) Basílio, que havia alcançado notas muito boas nas provas, Bergmiller apresentou o desenho de duas cadeiras, sendo uma de autoria do famoso designer Marcel Breuer, para que ela dissesse qual a melhor delas. A candidata respondeu: "Eu não sei qual é a melhor. Eu estou aqui, quero entrar para esta escola, na esperança de que vocês possam me ensinar rapidamente como eu posso escolher e dizer qual é a melhor." Bergmiller dispensou a candidata, dizendo depois: "Menina formidável! É de pessoas assim que a gente precisa." Por outro lado, ao fazer a mesma pergunta a outro

Tabela 1 - Disciplinas do Setor de Integração Cultural

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
Antrop., Sociol., Est. Soc. Eco.				
Cult. Contemp., História das Artes	Hist. Artes Téc., Estética	Inic. à Cult. Cont.	Cultura Cont.	Intr. à Arte Cont.
EPB - Estudos Prob. Brasileiros	EPB			
História do Desenho Industrial	Hist. do Des. Ind.			Hist. do Des. Ind.
2º ano				
Cult. Contemp., Hist. Artes		Cult.Cont.I DI/CV	Cultura Cont.	
Antrop., Sociol., DI e Sociol.	Antropologia Sociologia	Antrop.Cult. DI/CV	Antropologia Sociologia	
Estética, Tecnologia		Hist. Tecnologia DI		
Economia, Est. Sociais e Econ.	Economia			
EPB - Estudos Probl. Brasileiros	EPB			
Hist. Des. Ind. II				
Mét. Téc. Pesq. DI			Mét. Téc. Pesq. DI	
3º ano				
Antrop., Sociol.		Sociologia I DI/CV		
Cultura Cont. II, Hist. Artes e Técs.		Cul. Cont. II DI/CV		
Economia, Est. Sociais e Econ.	Economia	Economia DI/CV	Economia	
Mét. Téc. Pesq. DI			Mét. e Téc. Pesq. DI	
EPB - Estudos Probl. Bras.				
4º ano				
		Cult.Cont. III DI/CV		
		Sociologia II DI/CV		
Economia				

candidato que trabalhava com móveis, recebeu como resposta uma detalhada explicação do processo de produção das cadeiras. Este candidato não foi selecionado.

Aspectos subjetivos interferiam muito neste processo de seleção. Porém, a realização das entrevistas se justificava para evitar ingressos equivocados na Esdi, já que a profissão de designer era, então, muito pouco conhecida no Brasil. Essa modalidade de concurso vestibular foi abandonada em 1976, quando a escola passou a fazer parte da Uerj.

As disciplinas na Esdi estão agrupadas sob três departamentos: projeto de produto, programação visual e integração cultural. O departamento que possui maior peso dentro da instituição é o de projeto de produto, que contava, em 1991, com dez professores, dos

Tabela 2 - Disciplinas do Setor de Meios de Representação

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
Análise Teórica dos Meios de Repr.				
Des. Téc., Repr. Téc. Exercícios de 2· e 3· dimensões	Desenho Técnico	Desenho Técnico	Desenho Técnico Ex. de 2· e 3· dim.	Repr. Técnica I
Fotografia	Fotografia	Fotografia	Fotografia	Fotografia
Meios de Repr.	Meios de Repr.	Prát. de Repr. Visual		Meios de Repr.
2· ano				
Fotografia	Fotografia	Fotografia I CV	Fotografia	Fotografia II
Des. Técnico, Meios de Repr.	Desenho Técnico		Desenho Técnico	Des.Téc./Repr.Téc.II
Meios de Repr. (Análise Teórica, Análise Gráfica)	An. Teó. M. de Repr.		Análise Gráfica	
M. de Repr. Visual (prática) Expressão em Superfície Volume e Movimento Cinema CV	M. e Mét. Re. II CV			Desenho/M. Mét.Re. II
3· ano				
Desenho/Des. Téc. Expressão em Superfície Volume e Movimento	Desenho			
Análise Gráfica e Processos Gráficos Cinema CV	Análise Gráfica			
4· ano				
Fotografia Desenho Técnico Fotografia III	Fotografia			
		Cinema CV		

quais dois com carga horária de pesquisa, enquanto que os departamentos de Programação Visual e de Integração Cultural eram formados, no mesmo ano, por cinco e um professores, respectivamente - nenhum deles com carga horária de pesquisa (Uerj, 1992).

Para fazermos análise diacrônica do curso da Esdi, identificamos as disciplinas que foram ministradas, ano a ano, desde aquelas planejadas para serem introduzidas em 1963 até as de 1992 **(tabelas 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07)**. Na primeira fase do trabalho de ordenação, identificamos as disciplinas segundo seus conteúdos, tendo o cuidado de verificar o que estaria expresso pelo seu nome. Às vezes, sob diferentes denominações, algumas disciplinas possuíam o mesmo conteúdo programático. Meios de representação e prática da representação visual; história do desenho industrial e história das

Tabela 3 - Disciplinas do Setor de Metodologia Visual

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
Metodologia Visual	Metodologia Visual	Metodologia Visual		
Teoria Percepção, 2º ano	Estudo da Pc. Visual	Teoria da Percepção	Teoria da Percepção	Estudo da Pc. Visual
Metodologia Visual II DI	Met. do Projeto I			Met. do Produto I
DI Projeto				
Met. Visual II CV				
Teoria da Percepção 3º ano			Teoria da Percepção	
Teoria da Percepção 4º ano				
Teoria da Percepção				

artes, técnicas e estética; cultura contemporânea, introdução à arte contemporânea e iniciação à cultura contemporânea. Já outras disciplinas de nomes assemelhados tinham, em realidade, objetivos distintos. É o caso de teoria da percepção e estudo da percepção visual. A primeira trabalhava com fundamentos de psicologia. Era uma disciplina essencialmente teórica, enquanto estudo da percepção visual é uma disciplina que tem como objetivo desenvolver no aluno a habilidade de aplicar técnicas gráficas baseadas nos princípios de percepção visual (princípio do fechamento, a relação figura / fundo etc.)

Embora não seja possível fazer o levantamento das cargas horárias de cada disciplina, o número de disciplinas por ano evidenciava, principalmente a partir do curso fundamental, a ênfase que era dada a cada uma delas. Para efeito de controle de nossa tabulação, agrupamos as disciplinas, a cada ano, segundo os sete setores que constaram da proposta original de organização da Esdi. São eles: integração cultural (**tabela 1**), meios de representação (**tabela 2**), metodologia visual (**tabela 3**), introdução à lógica e à teoria da informação (**tabela 4**), oficinas (**tabela 5**), desenvolvimento de projeto (**tabela 6**) e tecnologia (**tabela 7**). Esta estruturação das disciplinas não está mais em vigor.

Ordenamos a tabulação do dados segundo cinco grandes grupos. Na primeira coluna, listamos todas as disciplinas já ministradas na escola. Na segunda coluna, isolamos aquelas que consideramos típicas do curso, aquelas que teriam se repetido por mais de um terço da existência da escola. Na terceira coluna colocamos as disci-

Tabela 4 - Disciplinas do Setor de Intr. à Lógica e à Teoria da Informação

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
Matemática, Intr. Metodológica à Tecnologia	Matemática	Intr. à lóg. e a Matem.		Matemática
Técnica Redação, Ciência da Comun.	Ciência da Comun.	Técnica de Redação	Técnica de Redação	
Teoria Informação, Análise de Inf.	Teoria da Informação		Teoria da Informação	Intr. à An. da Inf.
2º ano				
Matemática Com.Verbal, Com. Massa			Matemática Lógica	
Teoria da da Informação		Teo. da Inf. I DI/CV	Teoria da Informação	
Investigação Operacional		Inv. Op. I DI	Inv. Op. I DI	
Computação				
3º ano				
Com. Massa CV				
Investigação Operacional		Inv. Op. II DI		
Teoria da Inf. II		Teo. da Inf. II DI/CV		Teo. da Informação II
4º ano				
Teo. da Inf., Introd. à Cibernética				

plinas que constaram da proposta original do curso. Na coluna seguinte alinhamos as disciplinas que foram ministradas em 1966 - o ano em que o curso ficou completo. Na última coluna, ordenamos as disciplinas dadas em 1992. Desse modo, ao fim da tabulação, foi possível fazer leituras em diferentes sentidos. Essas análises formaram as bases de nossas conclusões.

Além do já mencionado cancelamento da habilitação em informação, verificamos diferenças fundamentais entre o currículo proposto e o que efetivamente se deu na Esdi, ao longo desses 30 anos. A primeira delas diz respeito ao que chamamos setor de integração cultural (**tabela 1**). No currículo original, propunha-se que as disciplinas de cultura contemporânea, sociologia e antropologia fossem estudadas durante todo o curso. Não podemos perder de vista que essas estratégias organizacionais faziam parte de um momento histórico. Como vimos, o Brasil passava por um período de transição no qual havia que se criar as condições sociais para que a indústria firmasse posição como um importante setor de nossa economia, permitindo a modernização capitalista do país. Com isso, havia também a necessidade, já mencionada aqui, de afirmação de uma "unidade nacional" por meio da valorização de nossas fontes históricas, étnicas e culturais. Precisávamos traçar nosso perfil para que nos apresentássemos a nós mesmos. Porém, com os rumos que o

Tabela 5 - Disciplinas do Setor de Oficinas

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
Of. Gesso (model.)	Oficina de Gesso	Oficina de Gesso	Oficina de Gesso	
Oficina de Madeira	Oficina de Madeira	Oficina de Madeira	Oficina de Madeira	Oficina de Madeira
Oficina de Metal	Oficina de Metal	Oficina de Metal	Oficina de Metal	Oficina de Metal
Oficina de Plástico				
Lab. de Fotografia	Lab. de Fotografia		Lab. de Fotografia	Lab. de Fotografia
2º ano				
Of. Gesso DI	Of. Gesso DI	Of. Gesso DI		
Of. Madeira DI	Of. Madeira DI	Of. Madeira DI		
Of. Metal DI	Of. Metal DI	Of. Metal DI		
Of. Gráfica - Serigrafia CV	Of. Gráf. - Ser. CV	Of. Gráf. - Ser. CV	Of. Gráf. - Ser. CV	Of. Gráf. - Ser. CV
Of. Gráfica - Tipografia CV	Of. Gráf. - Tipo. CV	Of. Gráf. - Tipo. CV	Of. Gráf. - Tipo. CV	Of. Gráf. - Tipo. CV
Lab. de Fotografia				Lab. de Fotografia
3º ano				
Of. Gesso (model.)		Of. Gesso DI		
Oficina de Madeira	Of. Madeira DI	Of. Madeira DI		
Of. Metal DI	Of. Metal DI	Of. Metal DI		
Of. Gráf. - Tipo.	Of. Gráf. - Tipo.	Of. Gráf. CV		
4º ano				
		Of. Gesso DI		
Oficina de Madeira		Of. Madeira DI		
		Of. Metal DI		
Of. Gráf. - Serigr.		Of. Gráf. CV		
Of. Gráf. Tipo.		Of. Gráf. CV		
Lab. de Fotografia				Lab. de Fotografia

país tomou, aquela necessidade de conhecimento e consolidação de uma identidade nacional foi suplantada pela alienação da realidade brasileira e a adesão a valores estrangeiros.

No setor de introdução à lógica e à teoria da informação (**tabela 4**), há também diferenças claras entre o curso proposto e o que se concretizou. No planejamento do curso foram introduzidas as disciplinas introdução à lógica matemática, investigação operacional (ou pesquisa operacional) e teoria da informação. A investigação operacional visava sobretudo à preparação do designer para uma função gerencial na produção, enfocando as questões de operacionalização do projeto industrial, da maximização da produtividade e o emprego da automação. A investigação operacional estabeleceria a discussão entre teoria da informação e lingüística, estética e teoria matemática. Aquelas disciplinas formariam os alicerces científicos para a construção de uma competência própria ao designer como planejador do produto industrializado e da comunicação de massa. No caso, os designers pensavam-se localizados entre os dirigentes. A fala corporativa é sempre aquela que lida com a realidade por meio de um aparato "científico" que validaria sua infalibilidade. Daquele modo, à concorrência dos "práticos" no ramo

Tabela 6 - Disciplinas do Setor de Desenvolvimento de Projeto

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
2º ano				
Desenvolvimento de Projeto I CV	Desenv. Proj. I CV	Desenv. Proj. I CV	Desenv. Proj. I CV	Desenv. Proj. I CV
Expressão de Projeto CV				
Desenvolvimento de Projeto I DI	Desenv. Proj. I DI	Desenv. Proj. I DI	Desenv. Proj. I DI	Desenv. Proj. I DI
3º ano				
Desenv. Proj. II CV	Desenv. Proj. II CV	Desenv. Proj. II CV	Desenv. Proj. II CV	Desenv. Proj. II CV
Desenv. Proj. II DI	Desenv. Proj. II DI	Desenv. Proj. II DI	Desenv. Proj. II DI	Desenv. Proj. II DI
4º ano				
Desenv. Proj. III CV	Desenv. Proj. III CV	Desenv. Proj. III CV	Desenv. Proj. III CV	Desenv. Proj. III CV
Desenv. Proj. III DI	Desenv. Proj. III DI	Desenv. Proj. III DI	Desenv. Proj. III DI	Desenv. Proj. III DI

de projetos poderia se opor um discurso do design como atividade pluridisciplinar, cuja responsabilidade cabia ao profissional que dominaria seu campo de abrangência. Reforçando o apreço àquela concepção do trabalho do designer, tínhamos a colaborar toda nossa tradição positivista com sua crença na ciência como paradigma de uma ordem racional geradora de progresso.

O designer teria condições de apontar as deficiências do presente e propor as medidas convenientes de sua superação, com base em investigações que lhe dariam um arsenal "teórico-científico" de improvável contestação. A sua fala seria, então, por meio das pesquisas empíricas, aquela de quem conhece a realidade pelas lentes da ciência e, por isso, tida como a única digna de confiança.

À medida que foi sendo esvaziado do curso o objetivo de formação científica do designer e desse profissional como tendo função de mando dentro da estrutura capitalista, o curso de formação perdeu as características gerencial, científica e de reflexão social. Com isso, disciplinas remanescentes da proposta original, como matemática e teoria da informação, ficaram sem nexos dentro da estrutura curricular.

As disciplinas do setor de meios de representação (**tabela 2**) passaram a ter maior destaque nos últimos anos. Com isso, o curso passou a valorizar mais as habilidades artísticas do aluno, com o domínio de técnicas de desenho e de representação bidimensional. No setor de tecnologia (**tabela 7**), houve uma irregularidade no trato das disciplinas. Sob denominações de teoria da fabricação, materiais, fabricação, processo de fabricação e tecnologia do produto, materiais e processos Gráficos, a

Tabela 7 - Disciplinas do Setor de Tecnologia

Disciplinas já ministradas	Disciplinas Típicas	Disciplinas Propostas Originalmente	Disciplinas Ministradas em 1966	Disciplinas Ministradas em 1992
Curso Fundamental				
Ergonomia				
Fabricação I				
Física				
2º ano				
Ergonomia	Ergonomia	Ergologia I DI		Ergonomia I
Mat. Expres. Téc. Utilização				
Física	Física Mecânica I DI	Mecânica I DI	Física	
Proc. Gráficos, Teo. Fabricação CV	Teo. Fabr. Process. Fabr.	Proces. Gráf. CV	Teoria da Fabricação	Mat. e Proces. Gráf.
Proces. de Fabr., Teo. Fabr. e Materiais DI	Pr. F./Teo. F. e M. DI	Teo. F. e dos M. I DI		
3º ano				
Ergonomia, Psicologia Indust., Teoria e Técnicas Materiais	Ergonomia DI	Ergologia II DI		Ergonomia II
Física (Mecân.) DI		Mecânica II DI		
Teo. Fabr., Materiais Proces. Gráf. II CV	Teoria da Fabricação Mat. e P. Gráf. II			
Teo. Fabr. e Mat. II Fabricação, Proces. Técnicas de Produção DI	Teo. F. e Mat. II DI Fabricação Proces. de Fabricação Tecnol. do Produto	Teo.F. e dos M. II DI		
4º ano				
Ergonomia				
Mat. e Proces. Gráf.				
Teo. Fabricação				

transmissão de conhecimento sobre questões tecnológicas tem sido feita com um destaque não condizente com a crescente inovação em materiais e processos, tanto na produção de objetos quanto na transmissão de mensagens visuais.

Esse descompasso do curso com o desenvolvimento tecnológico também se dá no setor de oficinas (**tabela 5**). Ainda continua presente a tentativa de conciliação do artesão, do artista e a indústria, buscada por Morris há mais de cem anos. Esse conflito se coloca além de um "fazer com as mãos": ele está no cerne de uma produção controlada pelo capital. No entanto, o curso não discutiria o propósito das suas oficinas. Em 30 anos, as disciplinas de oficina se mantiveram as mesmas, com ausência de questionamentos, e com os mesmos equipamentos: para design de produto, as oficinas de madeira, metal e gesso ou modelagem; para design gráfico, oficinas de tipografia e serigrafia e o laboratório fotográfico. As técnicas aprendidas utilizam, portanto, uma

tecnologia centenária. Somente em 1968 houve aula sobre cinema e, em 1986, constou computação no 2º ano. Porém, ambas as disciplinas foram tratadas teoricamente. O uso de meios eletrônicos ainda está sendo incorporado ao currículo.

Por outro lado, as oficinas caminharam lado a lado com as disciplinas de desenvolvimento de projeto (**tabela 6**). Cabe fazer a ressalva de que o chamado setor de metodologia visual (**tabela 3**) trataria nada mais que de um desenvolvimento de projeto no curso fundamental. Na disciplina metodologia visual seria transmitido ao aluno, em primeira instância, o tipo de procedimento que deveria ser seguido, estabelecendo o padrão estético do curso. As disciplinas de desenvolvimento de projeto são a espinha dorsal do curso, em torno da qual as outras disciplinas gravitam como acessórias. Esta foi também a proposta que esteve presente na Bauhaus e no curso da FAU-USP, no qual, segundo Katinsky (1983), "o dado fundamental do trabalho criador será o 'projeto'. É ele que organiza e direciona todos os esforços, pois a prática multicentenária nos ensina isso: do geral para o particular e vice-versa. (...) o 'projeto' não está comprometido tão somente com uma situação momentânea, mas vincula-se ao conjunto de aspirações coletivas que, em cada caso e em cada instante, nós podemos identificar e para as quais daremos respostas provisórias e, até mesmo, quando for o caso, pessoais, individuais."

Este tipo de compromisso do projeto não seria o que melhor caracterizaria o da Esdi, que num primeiro momento estava mais vinculado a uma questão da participação do designer num processo desenvolvimentista, com uma preocupação funcionalista. O designer deveria colocar o seu saber ao lado e a favor dos processos produtivos e de seus meios, dentro da lógica capitalista requisitada pela modernização do Estado nacional. Quando o curso estava para ser implantado, este foi visto como o caminho para que a profissão ganhasse respeitabilidade social e não ficasse à margem, ou até mesmo à mingua.

Mas o curso, ao perder seu caráter tecnológico e científico, passou a gravitar em torno do projeto em si mesmo, dentro de um aprender com a prática e pela prática, com uma transmissão de conhecimento basicamente oral e sem uma reflexão crítica sobre a própria produção. Estando nos primeiros anos sob a responsabilidade

de profissionais em sua maioria estrangeiros, o ensino de projeto ficou com uma marca da concepção desses professores: sua estética, sua ética, sua cultura, como veremos adiante.

Entretanto, ao longo do tempo, houve uma tendência na busca de uma maior adequação do modelo educacional transferido da Alemanha às peculiaridades do contexto da escola, aos recursos disponíveis, à clientela a que se destina. Em sua obra *Currículos e programas no Brasil*, Moreira (1990) denomina esse processo de *adaptação instrumental*, destacando:

> "O ajuste é, porém, fundamentalmente técnico e não inclui uma preocupação significativa com o conteúdo ideológico das teorias, materiais e técnicas transferidas, que tendem a ser vistas como neutras e cientificamente elaboradas. Não há, também, um compromisso com mudanças sociais radicais: a intenção subjacente ao processo tende a ser o aperfeiçoamento da ordem social existente. Repete-se nessa modalidade, a crença de que os países do terceiro Mundo seguirão, ao se desenvolver, os mesmos passos do Primeiro Mundo. Repete-se, também, a crença de que a ajuda internacional inevitavelmente contribui para modernização, o crescimento econômico e a autonomia dos países periféricos."

Na época da instalação do curso, como já abordamos, alguns nomes foram reunidos para a formação do corpo docente da Esdi, por meio de indicações. Como vimos, os nomes de Karl Heinz Bergmiller (alemão, fixou residência no Brasil a partir de 1962), Alexandre Wollner (paulista, residente em São Paulo) e Paul Edgard Decurtins, suiço, que cursaram a *Hochschüle für Gestaltung*, de Ulm, haviam sido sugeridos por Max Bill, já em 1960. Nessa mesma época, Aloísio Magalhães (pernambucano, residente no Rio de Janeiro), que foi professor visitante no *Philadelphia College of Art*, havia ministrado, junto com Wollner, o curso sobre Tipografia Criativa no MAM, do qual foi um dos alunos Goebel Weyne (1933-), profissional de artes gráficas no Rio de Janeiro. Orlando Luís de Souza Fragoso Costa (1935-) graduara-se na *Parsons School of Design*, através de bolsa de estudo da *Leo S. Rowe Foundation,* e em janeiro de 1962, enviara carta oferecendo seus préstimos ao GT. Em resposta, foi convidado a participar das reuniões daquela comissão.

Assim sendo, esses profissionais ficariam responsáveis pelas disciplinas de desenvolvimento de projeto ou pelas ligadas direta-

mente a elas, como análise e meios de representação, materiais e processos de fabricação. Como o design era um campo do conhecimento novo, não havia nos quadros do magistério estadual professores capacitados para assumir as disciplinas projetuais.

Algumas disciplinas ficaram a cargo de pessoas relacionadas, por vínculo de amizade ou profissional, a membros do governo. Flávio d'Aquino e José Almeida de Oliveira eram assistentes do secretário Flexa Ribeiro na cadeira de história da arte, por ele ministrada na Faculdade Nacional de Arquitetura. Edgard Duvivier, escultor e membro de uma família de elite do Rio de Janeiro, e Antonio Rudge, fotógrafo profissional, eram amigos do governador Carlos Lacerda. Luiz Fernando de Noronha e Silva responsável pelo planejamento de exposições organizadas pelo Ministério das Relações Exteriores, foi indicado por Wladimir Murtinho, chefe do Departamento Cultural daquele ministério. Outras disciplinas foram entregues a professores funcionários do estado, que também forneceu pessoal para compor o quadro de pessoal administrativo da escola, como Gyzete dos Reis Fonseca - que tem sido responsável pela secretaria da escola desde a sua fundação e até hoje. O primeiro corpo docente da Esdi foi formado, fundamentalmente, por pessoas indicadas, de um modo ou de outro, por Oberg, Flexa Ribeiro e Lacerda.

No Decreto "N" nº 3, de 17 de junho de 1963, que dispunha sobre a organização da Esdi, estava previsto que poderiam ser contratados especialistas estranhos aos quadros do Estado aos quais o Conselho Consultivo houvesse conferido título de notório saber. Assim foram admitidos profissionais que, em diversos graus, haviam passado por uma escola de design no exterior, a saber: Magalhães, Wollner, Bergmiller, Decurtins e Norman Westwater, escocês, graduou-se em arquitetura e desenho aplicado pelo *Edinburg College of Arts*. Decurtins e Westwater permaneceram pouco tempo como professores da Esdi e retornaram à Europa

Magalhães, Wollner e Bergmiller foram, então, determinando o que seria "ser designer". Como esta era uma atividade pouco "profissionalizada", quer dizer, ainda mal definida em relação tanto às condições de acesso quanto às condições de exercício, como esclareceu Bourdieu (1989), ela foi sendo conceituada pelos professores de projeto no curso de design: o que eles faziam é que era design. Assim, tanto na escola ou em seus escritórios.

Como vimos, a estética modernista esteve presente nas propostas originais dos cursos de design no Brasil. Nelas estava expressa a preocupação de que fosse encontrada uma linguagem formal em design capaz de sintetizar as concepções artísticas contemporâneas com elementos da tradição nacional, identificados na arquitetura colonial de Ouro Preto, nas igrejas barrocas e na produção artesanal tradicional. Ainda nos anos 1950, houve alguns designers que desenvolveram trabalhos segundo esta concepção, como Geraldo de Barros, Antonio Maluf, Zanine Caldas, Sérgio Rodrigues, Joaquim Tenreiro.

Porém, quando o curso da Esdi foi implantado, os primeiros professores de projeto, em especial Bergmiller, fizeram com que prevalecesse na Esdi a estética racionalista trazida da Escola de Ulm, que se caracterizava pelo predomínio de formas geométricas retilíneas e de tons acromáticos. A inflexibilidade dos modelos formais desses professores restringiu, por longo tempo, o ensaio de novas configurações nos projetos dos alunos.

Os padrões formais implantados por esses professores com formação estrangeira obstaram a expressão da estética modernista na escola, ao contrário do que se deu na arquitetura nos anos 30 / 40, quando a influência de Le Corbusier não impediu que profissionais brasileiros dessa área construíssem uma linguagem formal própria.

O rigor do racionalismo de Walter Gropius pode ser ilustrado pelo relato de Oscar Niemeyer sobre a visita que aquele fez à casa do arquiteto, na Estrada das Canoas, no Rio de Janeiro, cuja excelência de projeto é notória. Nessa ocasião, Gropius teria dito a Niemeyer: "'Sua casa é muito bonita, mas não é multiplicável'. Niemeyer respondeu que não poderia mesmo ser multiplicável face 'às inclinações irregulares do terreno'. Para o arquiteto brasileiro, 'Gropius, professor ilustre, foi um dos que mais difundiram as idéias limitadoras da Bauhaus'." (*Maciel, 1993*)

Bergmiller teve um papel determinante na definição do tipo de intervenção profissional e do *habitus* (conforme a concepção de Bourdieu em *O poder simbólico*, como sendo o conjunto de procedimentos que caracterizam uma atividade) do design de produto no eixo Rio / São Paulo, com repercussões nas outras escolas de design no Brasil. Bergmiller transmitiu aos seus alunos na Esdi a sua concepção de design formada na Escola de Ulm. A sua influência se deu também fora dos muros da escola. Um grupo significativo de alunos

e ex-alunos da Esdi foi convidado para trabalhar com ele em seu escritório e em empresas para as quais prestou serviço. E muitos deles integraram a equipe formada pelo mestre, em 1972, no Instituto de Desenho Industrial do MAM-RJ (IDI-MAM) - onde haveria condições adequadas, não encontradas na Esdi, para desenvolvimento de projetos voltados a órgãos públicos ou a iniciativa privada.

Esses alunos e estagiários internalizaram os princípios e procedimentos adotados por Bergmiller e os reproduziram nas suas práticas profissionais e docentes. Vários funcionaram como pólos de repetição da abordagem projetual do mestre, pois passaram a dar aula de projeto de design logo ao se formarem.

Na área do design gráfico as influências mais marcantes ficaram por conta dos professores Wollner, que desenvolvia projetos sobretudo de identidade corporativa de empresas em São Paulo, e de Aloísio Magalhães, pioneiro do design gráfico no Rio de Janeiro. Magalhães elaborou projetos que tiveram ampla repercussão e ofereceu estágio em seu escritório a alguns de seus alunos - que, por sua vez, passaram a dar aula de projeto de design.

Merece nota o fato de o diretor Maurício Roberto ter trazido da Alemanha a documentarista Andrea Schmitz, que trabalhava no Rat für Formegebung (Conselho Nacional de Design), para organizar a biblioteca da Esdi. Em carta enviada em 21 de outubro de 1983 ao então diretor do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, Jorge Maia, Roberto solicitou o apoio daquele ministério para viabilizar a vinda da documentarista (que não conhecia o idioma português), por meio da concessão de passagem aérea. Roberto destacou que: "a Escola Superior de Desenho Industrial, recentemente criada pelo Governo do Estado da Guanabara, única do gênero no Brasil, necessita, para garantir o bom andamento do trabalho escolar, de uma biblioteca especializada."

Roberto, na mesma carta, mencionou que já havia sido manifestado ao cônsul do Brasil em Frankfurt o interesse de Andrea Schmitz em realizar aquela tarefa. Efetivamente, Schmitz veio para o Brasil em novembro de 1963 e permaneceu até 1965 prestando serviço à Esdi. Foi mais um indicativo da posição de subordinação em relação ao saber alemão por parte do grupo brasileiro envolvido com a criação da escola. Uma biblioteca é o repositório de um saber, de uma cultura. E, no caso, a transferência e a seleção do registro do

Tabela 8 - Ex-alunos no quadro de docentes da Esdi

Ano letivo	Total de disciplinas	Professores ex-alunos	Em porcentagem
1963	13	00	00,00
1964	19	00	00,00
1965	27	00	00,00
1966	31	00	00,00
1967	28	01	03,57
1968	39	03	07,69
1969	36	04	11,11
1970	26	04	15,38
1971	25	03	12,00
1972	28	08	28,57
1973	29	06	20,68
1974	32	08	25,00
1975	31	09	29,03
1976	26	10	38,46
1977	29	12	41,37
1978	30	13	43,33
1979	29	13	44,82
1980	29	13	44,82
1981	29	13	44,82
1982	28	13	44,82
1983	30	15	50,00
1984	29	14	48,27
1985	33	15	45,45
1986	33	14	42,42
1987	29	14	48,27
1988	28	14	50,00
1989	32	14	43,75
1990	31	14	45,16
1991	32	16	50,00
1992	29	16	55,17
1993	34	16	47,05

Tabela 9 - Ex-alunos na distribuição de disciplinas

Ano letivo	Nº de disciplinas (total)	Ministradas por ex-alunos	Em porcentagem
1963	14	00	00,00
1964	36	00	00,00
1965	43	00	00,00
1966	33	00	00,00
1967	30	01	03,33
1968	69	04	05,79
1969	49	05	10,20
1970	37	07	18,91
1971	27	03	11,11
1972	43	12	27,90
1973	42	12	28,57
1974	41	12	29,26
1975	36	12	33,33
1976	33	13	39,39
1977	34	15	41,11
1978	37	16	43,24
1979	35	16	45,71
1980	35	16	45,71
1981	36	17	47,22
1982	36	17	47,22
1983	37	17	45,94
1984	44	20	45,45
1985	37	16	43,24
1986	39	16	41,02
1987	37	18	48,64
1988	36	18	50,00
1989	38	17	44,73
1990	38	18	47,36
1991	44	24	54,54
1992	47	27	57,44
1993	41	24	58,53

saber em design ficou delegado a uma pessoa que não detinha conhecimento de nosso país, da Esdi ou do alunado que se serviria da biblioteca.

Para procedermos o levantamento dos professores da Esdi tivemos que fazer uma garimpagem de dados nos arquivos da instituição, visto que essas informações não estavam sistematizadas. Para obter uma listagem fiel à realidade, nos baseamos principalmente nos quadros de horário e nas pautas de aprovação das disciplinas, pois elas estavam assinadas pelo professor responsável. Procuramos identificar assim os docentes que efetivamente estavam em sala de aula. Com este procedimento, tivemos a intenção de identificar as pessoas e o período de tempo em que elas efetivamente

Tabela 10 - Ex-alunos na distribuição de disciplinas de desenvolvimento de projeto

Ano letivo	Nº disciplinas de desenv. de projeto	Ministradas por ex-alunos	Em porcentagem
1963	03	00	00,00
1964	08	00	00,00
1965	08	00	00,00
1966	06	00	00,00
1967	06	00	00,00
1968	09	01	11,11
1969	09	01	11,11
1970	09	02	22,22
1971	07	01	14,2
1972	07	03	42,85
1973	07	03	42,85
1974	07	03	42,85
1975	07	03	42,85
1976	07	03	42,85
1977	07	04	57,14
1978	07	06	85,71
1979	07	06	85,71
1980	07	06	85,71
1981	07	06	85,71
1982	07	06	85,71
1983	09	08	88,88
1984	10	09	85,71
1985	07	06	85,71
1986	07	06	85,71
1987	07	06	85,71
1988	07	06	85,71
1989	07	06	85,71
1990	07	06	85,71
1991	14	13	92,85
1992	14	13	92,85
1993	10	09	90,00

Tabela 11 - Ex-alunos na distribuiçãode disciplinas ligadas a projeto

Ano letivo	Nº disciplinas ligadas a projeto	Ministradas por ex-alunos	Em porcentagem
1963	13	00	00,00
1964	30	00	00,00
1965	34	00	00,00
1966	24	00	00,00
1967	26	01	03,84
1968	53	04	07,54
1969	38	05	13,15
1970	30	07	23,33
1971	21	03	14,28
1972	30	12	40,00
1973	39	12	30,76
1974	30	12	40,00
1975	29	12	41,37
1976	28	13	46,42
1977	29	15	51,72
1978	32	16	50,00
1979	30	16	53,33
1980	30	16	53,33
1981	29	17	58,62
1982	31	17	54,83
1983	30	17	56,66
1984	34	20	58,82
1985	30	16	53,33
1986	31	16	51,61
1987	32	18	56,25
1988	31	18	58,06
1989	30	17	56,66
1990	31	18	58,06
1991	33	24	72,72
1992	42	27	64,28
1993	38	24	63,15

atuaram como transmissoras de conhecimento, em contato direto com o aluno em aula. Bergmiller, Wollner, Goebel Weyne, Roberto Vercshleisser e vários outros, apesar de constarem como professores da escola, permaneceram por períodos afastados da sala de aula. Ao fazermos a listagem, o primeiro aspecto que chamou a nossa atenção foi o processo de endogenia como traço dominante na formação do corpo docente nesses 30 anos. Nos quatro primeiros anos, os professores estrangeiros ou formados no exterior dominaram as disciplinas de projetos. Logo após a primeira turma se graduar foi instalado o processo de endogenia. À medida que os primeiros professores das disciplinas projetuais se afastaram da escola, era natural que ex-alunos ocupassem seus lugares, posto que era a alter-

Gráfico 1

Presença de ex-alunos no quadro de docentes da ESDI

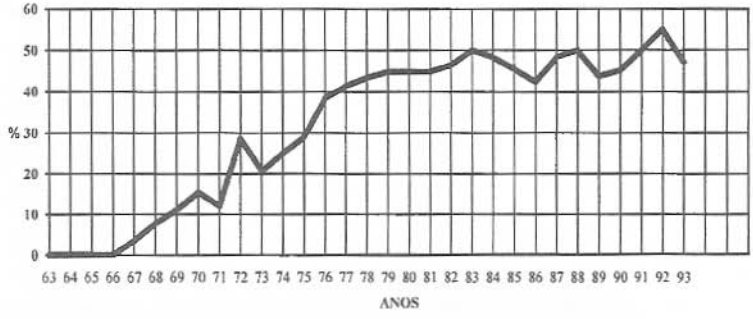
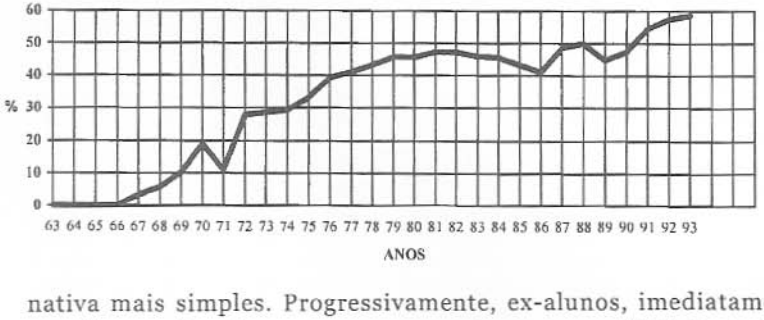


Gráfico 2

Participação de ex-alunos na distribuição de disciplinas na ESDI



nativa mais simples. Progressivamente, ex-alunos, imediatamente após a graduação, passaram a assumir a responsabilidade de disciplinas, sempre ligadas ao desenvolvimento de projeto.

Esse primeiro conjunto de professores ex-alunos ministrou essas disciplinas sem passar, na sua maioria, por um processo de aperfeiçoamento acadêmico, mestrado ou doutorado. Em geral, exerceram, por muitos anos, uma atividade liberal predominante, paralela à função didática. Esses ex-alunos formaram, em dez anos, um contingente, sem renovação, que se cristalizou no corpo docente - onde se mantém até o presente. As características desse grupo constituíram fatores determinantes no desenvolvimento da escola.

A endogenia se deveu, em grande parte, à longa permanência de Carmen Portinho na direção - que ocupou por 21 anos consecutivos. Com eficiência, Portinho foi se cercando de ex-alunos que se

Gráfico 3
Participação de ex-alunos na distribuição de disciplinas de desenvolvimento de projeto na ESDI

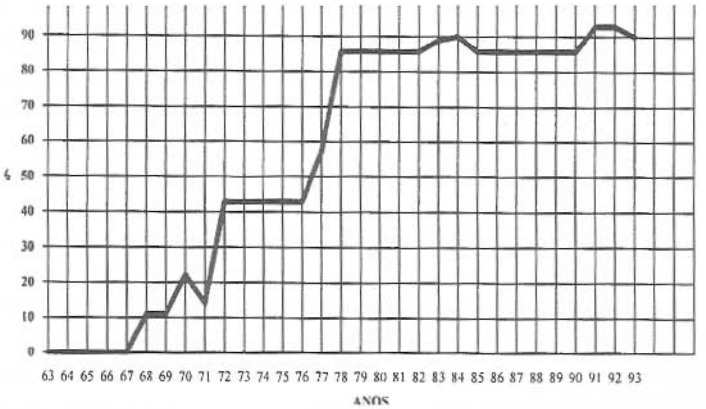
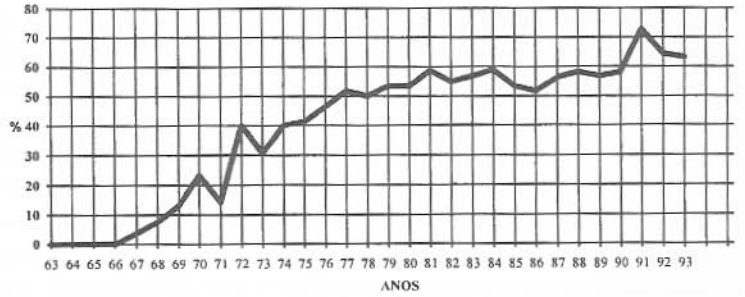


Gráfico 4
Participação de ex-alunos na distribuição de disciplinas ligadas a projeto na ESDI



afinavam com a linha de sua gestão, o que levou a escola cada vez mais a se fechar em si mesma. Dos 16 professores ex-alunos em 1993, somente dois ingressaram no quadro de docentes após sua saída. O processo de recrutamento de ex-alunos para o quadro de docentes da Esdi se deu, ao longo do tempo, pela aproximação com a direção da escola.

Quando houve a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, a escola manteve o seu isolamento, mesmo com a sua incorporação à Uerj, em 1973. No processo de integração da escola à universidade, os ex-alunos que eram professores há mais tempo e que poderiam, pela sua experiência, ter uma ação mais destacada na administração, optaram por continuar lotados na Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, seguindo a orientação de pessoas da administração da Esdi e seduzidos, talvez, por um passageiro melhor nível de salário. Com isso, esses professores ficaram impedidos de empreender uma ação mais consistente na escola, transformada em unidade da Uerj.

Portinho e a maioria dos professores de projeto viam a escola como uma instituição com características peculiares, que estaria em risco de perder sua especificidade caso se integrasse à estrutura da universidade. Segundo esse grupo, a autonomia da escola devia ser mantida a qualquer preço - mesmo que esse preço fosse o isolamento.

Com os dados que obtivemos, construímos tabelas que apresentam os percentuais de presença de ex-alunos como professores da Esdi, sob os seguintes ângulos: a participação desse contingente no quadro geral de professores (**tabela 8**), no quadro geral das disciplinas (**tabela 9**), nas disciplinas ligadas a projeto (**tabela 10**) e nas disciplinas de desenvolvimento de projeto (**tabela 11**). A partir delas, construímos os gráficos que se seguirão, para uma melhor visualização das nossas observações.

Observamos no **gráfico 1** que a linha inicia a sua ascensão em 1967, quando houve a formatura da primeira turma. A partir de então, foi instalado o processo de endogenia, um traço marcante da instituição, determinante para a fixação de padrões tradicionais e para a construção de mitos. Ao compararmos o **gráfico 1** com o **gráfico 2**, percebemos uma semelhança dos perfis, exceto a partir de 1991, quando o percentual de professores ex-alunos caiu, porém o percentual de disciplinas ministradas por ex-alunos se elevou. Isto significa que um número maior de disciplinas estava sendo dado por um mesmo professor ex-aluno.

O ensino de design na Esdi ficou centrado na disciplina desenvolvimento de projeto, em torno da qual têm gravitado as demais disciplinas, com o predomínio da função acessória. A prática de elaboração de projeto tem sido transmitida de modo oral e através da

prática. Os professores de projeto têm sido aqueles que dão feição ao curso e determinam o perfil do profissional em design.

À medida que os professores fundadores do curso se afastaram da instituição, seus lugares foram ocupados por ex-alunos, a convite da direção da escola. Inicialmente, esse processo era inevitável, por não haver outra instituição do gênero no Rio de Janeiro. Na maioria das vezes, os ex-alunos que eram convidados a dar aula na escola tinham estagiado com professores da casa e eram por eles recomendados. Assim, determinados procedimentos no desenvolvimento de projeto se consolidaram como uma tradição na escola.

Podemos acompanhar pelo **gráfico 3** como se deu o processo anteriormente descrito. A partir de 1967, é progressivo o número de ex-alunos que ministraram as disciplinas de desenvolvimento de projeto, até atingir em 1978 o patamar de 85,71%. Ou seja: entre 1967 e 1977 formou-se o quadro de ex-alunos como professores de desenvolvimento de projeto, tanto em projeto de produto como em programação visual, que se mantém até o presente. Desejamos frisar que a maioria desses ex-alunos começou a dar aula no ano seguinte à graduação - às vezes, antes mesmo da graduação.

Quando analisamos as disciplinas ligadas a projeto (**gráfico 4**), entre as quais englobamos análise e meios de representação (desenho, desenho técnico, fotografia, etc), materiais e processos de produção e ergonomia, o perfil do gráfico é menos acentuado que o anterior. No entanto, o percentual de participação de ex-alunos se manteve acima de 50% desde 1977, tendo atingido um pico de 72,72% em 1991.

Infelizmente, a produção científica da Esdi tem sido bastante modesta, segundo o catálogo Produção Técnico-científica do Corpo Docente, editado pela Uerj (1992). Em 1991, dos 16 professores do quadro da Uerj lotados na unidade Esdi, somente dois tinham carga horária de pesquisa, sendo ambos do Departamento de Projeto de Produto. Naquele ano, a produção científica (capítulo de livro, publicação de resumo em anais de reuniões científicas) desses professores fez com que houvesse a média de 0,56 produto por docente da escola, que representou o índice de 5,23% da produção do Centro de Tecnologia e Ciências da Uerj, ao qual a Esdi pertence. Segundo as estatísticas comparativas de produtos da Uerj (1994, não paginado), a produção

do departamento de projeto de produto, nos anos de 1992 e 1993, foi de 0,53 e 0,74 produto por docente em cada ano, respectivamente. Os departamentos de programação visual e de integração cultural não possuem docentes com carga horária de pesquisa e não apresentaram produção científica nos anos de 1991, 1992 e 1993.

Tal quadro poderia se alterar com a modificação do perfil do corpo docente. Em 1993 houve exigência de titulação acadêmica em dois concursos para admissão de professor da Esdi, com vistas à criação de curso de pós-graduação na escola. Mesmo sendo ex-aluno, o professor titulado teria passado por uma experiência acadêmica diferente daquela tida no curso de graduação e por um processo de reflexão e de produção de conhecimento que iriam influenciar na sua prática docente.

A renovação do corpo docente, seja pela abertura de concursos para professores adjuntos e até mesmo titulares, seja pela aposentadoria do professores mais antigos, ensejará a oportunidade de a Esdi ter professores comprometidos, não só com o ensino, mas também com a pesquisa e a pós-graduação. Em 1993 foi criada a Comissão de Pós-Graduação, formada por professores dos três departamentos da escola (projeto de produto, programação visual e integração cultural), com vistas à implantação de curso de mestrado e doutorado. Em fevereiro de 1995, a comissão encaminhou à direção e aos departamentos um relatório apresentando algumas conclusões de seu trabalho e as diretrizes para realização daqueles cursos. No texto do relatório ficaram expressos os conflitos e as diferenças existentes entre os departamentos. A hegemonia do departamento de projeto de produto sobre os demais advém do fato de o curso de Projeto de Produto haver sido historicamente mais valorizado. Ademais, os professores que compõem o quadro do departamento de projeto de produto superavam os dos outros departamentos em número e em titulação.

As divergências e os desequilíbrios existentes entre os departamentos, que no curso de graduação ficaram atenuados, tomaram uma feição mais nítida quando passou a ser tratada a implantação futura dos cursos de pós-graduação. Até então a chamada informalidade da escola mascarou a fraqueza dos departamentos de programação visual e de integração cultural face ao de projeto de produto. Quando se tratou de implantar um curso de pós-gradua-

ção, os valores formais da vida acadêmica (titulação, consistência na produção científica, consolidação de linhas de pesquisa) explicitaram a correlação de forças e as diferenças existentes entre os departamentos. Essa situação poderia servir de estímulo aos membros do corpo docente da Esdi para empreenderem uma análise cuidadosa do panorama da escola e um questionamento dos valores com os quais ela tem operado, que levaria a um redirecionamento da instituição.

A Esdi tem desempenhado, desde sua fundação, o papel de modelo do ensino do design no Brasil. Souza, em sua entrevista à autora, salientou que uma das grandes vantagens que a Esdi tem sobre as outras escolas de design é que ela, por ser mais antiga, errou mais. Acreditamos que o erro pode ser um excelente mestre quando é parte de um processo de crescimento e renovação, do contrário passa a ser a mola da repetição. Os professores da Esdi, especialmente aqueles que já estão há anos na instituição, poderão promover uma reflexão crítica da experiência reunida em mais de quatro décadas de ensino do design. Os resultados dessa avaliação serviriam de base para uma nova fase do ensino do design fazendo com que a Esdi mais uma vez desempenhe os papéis de pioneira e de inovadora.

capítulo VII
conseqüências de uma idéia

O título acima é uma referência ao nome da exposição comemorativa dos 30 anos de existência da Esdi, realizada em junho de 1994, na Fundição Progresso, no Rio de Janeiro. Nessa ocasião foram apresentados trabalhos acadêmicos elaborados ao longo desses anos e projetos profissionais de ex-alunos da instituição. Como a exposição, este livro é uma reflexão sobre a instalação do design no Brasil e a formação do seu ensino no país - um balanço feito com olhos para o futuro, tanto pessoal, como da instituição, da prática profissional e acadêmica, como também do nosso país. O título da exposição evoca a frase, que já citamos, escrita em 1954 por Ludwig Mies van der Rohe, o último diretor da Bauhaus: "a Bauhaus não era uma instituição com um programa claro - era uma idéia."

O que podemos concluir desse mergulho no passado para entender caminho e descaminhos? Quais foram, enfim, as conseqüências de uma idéia, e que conseqüências esta idéia teve para o ensino, a pesquisa e a prática profissional em design no Brasil?

A Esdi foi criada graças à vontade política de uma pessoa - Carlos Lacerda - com o objetivo de articular a elevação da qualidade de produtos com a cultura. Aquela determinação de Lacerda advinha da afinidade do design com o seu projeto político: a associação do Modernismo a um projeto de desenvolvimento. A escola de design deveria formar mão-de-obra para atender à demanda determinada por um esperado surto industrial no Estado da Guanabara.

A despeito das divergências políticas entre Lacerda e Juscelino, eles compartilhavam o mesmo ideal de desenvolvimento nacional baseado no aporte de capital estrangeiro para viabilizar a expansão industrial. JK fez de Brasília o ícone de seu governo. As formas arquitetônicas da capital expressavam o desejo de Juscelino de transformar a sociedade por meio do poder estatal a partir do seu centro.

Por outro lado, Lacerda construía seu projeto político em bases liberais, cabendo ao governo

Marca de O Gráfico Amador, criação de Aloísio Magalhães (Lima, 1991. p. 70)

criar condições para a ação da iniciativa privada. Lacerda tinha planos políticos pessoais ambiciosos: sua meta era a Presidência da República. A solução dos problemas de infra-estrutura e de ensino básico da Guanabara deveriam ser os traços marcantes de sua gestão no Executivo estadual, características adequadas a uma futura campanha eleitoral. A Guanabara seria o modelo do que Lacerda pretendia fazer em escala nacional. Como vimos, ao assumir o Governo estadual, Lacerda desejava modernizar a ação do Estado, agilizar a administração pública e fincar os alicerces para o desenvolvimento baseado na industrialização. O design, ao longo de sua história, sempre foi dinamizado quando esse tipo de ação política prevaleceu. Constatamos que, repetidamente, houve a expectativa de que o ensino de projeto contribuísse para elevar a qualidade do produto industrializado e para dar-lhe uma nova configuração. Cada abordagem de projetos de design expressou uma ideologia, pois cada ideologia tem o seu design.

Agentes políticos, do Executivo e do Legislativo, atuaram como agentes de ensino, desde a decisão autoritária de criação da Esdi, passando pelas articulações entre aqueles dois poderes, no âmbito estadual, até possíveis escaramuças com dinheiros públicos. O nepotismo foi uma prática dominante para o preenchimento dos quadros da instituição, muitas vezes com prejuízo para a realização do projeto pedagógico da escola.

A estética modernista, presente nas propostas originais dos cursos de design no Brasil - expressando a preocupação de que fosse encontrada uma linguagem formal que sintetizasse as concepções artísticas contemporâneas com elementos da tradição nacional - foi deixada de lado quando o curso da Esdi foi implantado, em prol da estética racionalista de Ulm. A imposição desses padrões, contrários às nossas raízes barrocas, impediu a expressão da estética modernista na escola e coibiu, por longo tempo, a emergência de outras abordagens.

O currículo adotado na Esdi, semelhante ao de Ulm, desconsiderou a realidade do setor produtivo brasileiro. Assim, o curso de design estabeleceu um distanciamento crescente entre a formação profissional e as necessidades do mercado potencial de serviços para o design. O ensino assumiu um caráter dogmático, não possibilitando ministrar aos alunos uma visão crítica, nem do con-

teúdo do ensino, nem do papel a que se destina o futuro designer. Todo currículo implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação.

Antes, porém, de se propor uma alteração do currículo do curso de design, seria importante, no caso da Esdi, proceder uma avaliação e um questionamento das disciplinas - sobretudo as mais tradicionais, que são vistas como verdades eternas, imutáveis. Cada uma das disciplinas e de seus conteúdos deveria ser analisada sob um enfoque mais integrado dos aspectos epistemológicos, políticos, ideológicos, humanos e práticos. A adoção de uma postura crítica implica, inevitavelmente, no questionamento dos aspectos ideológicos e o possível potencial emancipador dos conteúdos das disciplinas. Para o que servem? Quais os seus verdadeiros objetivos gerais e específicos? Eles estão sendo atingidos? Seriam estes os objetivos desejáveis? Seriam eles alcançáveis através dessas disciplinas? Através de uma reflexão teoricamente embasada e que tenha clareza ideológica poderão ser encontradas as respostas satisfatórias a essas questões.

Sabendo, como disse Moreira (1990), que a disciplina é apenas uma forma de sistematizar o conhecimento e de transcender o senso comum e a experiência, caberia fazer uma reavaliação das diferentes formas de organização do conteúdo escolar. A crítica da hierarquia das disciplinas e de sua articulação poderá apontar vícios da estrutura e embarreiramento entre disciplinas, fatores que só fazem prejudicar o processo ensino / aprendizagem.

A endogenia é um dos traços característicos da Esdi. Este fator é responsável, em grande parte, pelo pouco desenvolvimento da produção científica da escola. A falta de renovação, de ampliação e de aperfeiçoamento acadêmico do corpo docente colaborou para que fosse esvaziada a perspectiva de a Esdi ser um centro de reflexão e um pólo de desenvolvimento de linhas de pesquisa e de produção de conhecimento.

Este estudo é somente uma contribuição para a análise do ensino do design. Parece-nos importante serem aprofundados temas como o papel do professor neste tipo de curso, as determinações da escola na prática e na organização profissional. As conclusões de um estudo comparativo entre curso de design de diferentes instituições poderiam alimentar o debate sobre modelos de ensino.

Seria relevante identificar qual tem sido a inserção de alunos no mercado de trabalho. A crescente presença de designers em posições subalternas, no exercício de funções rotineiras, parcelares e isentas de caráter decisório, vem apontando uma tendência no sentido de uma parcela da categoria ocupar uma posição ambígua enquanto intelectual. Essa ambigüidade poderia advir do fato de esta parcela, por um lado, ter sido levada pelas instituições de ensino a se acreditar destinada a funcionar como intelectual orgânico da burguesia (no sentido dado por Kawamura, 1981), assim como outras categorias profissionais, e, de outro, estar em condição objetiva e com potencialidade para identificar-se com as classes subordinadas na estrutura social.

Poderíamos analisar também como têm sido as mobilizações da categoria, indagar as razões da falta de debates críticos do mercado de trabalho e da apatia perante a necessidade de mudanças na orientação das entidades representativas, face a uma conjuntura desfavorável quanto às oportunidades de trabalho, que se manifestou por meio de crescente desemprego e subemprego. É fundamental frisar que a falta de mobilização da categoria por uma mudança significativa comporta uma falta de visão clara, por seus membros, não só de sua posição específica no conjunto da categoria, mas principalmente de sua posição relativa no conjunto da sociedade. A relatividade pode se definir, pela posição face do conjunto de intelectuais orgânicos representando interesses de determinada classe fundamental (burguesia ou proletariado).

Dessa forma, uma mudança significativa na posição ideológica da categoria do designer se vincula à mudança na orientação de sua prática ideológica conforme os interesses das classes dominadas na estrutura social, principalmente na medida que a parcela subordinada desse profissional passe a aceitar subjetivamente esta condição já objetivamente dada na estrutura social.

O ensino do design no Brasil já tem 45 anos. Quanto mais este tema for objeto de estudo, mais os docentes, as instituições de ensino e, por conseguinte, a própria categoria profissional poderão se beneficiar das análises e conclusões obtidas por meio de pesquisas.

a n e x o

professores de disciplinas e instrutores técnicos de oficinas da esdi (entre 1963 e1991)

A. C. B. Lima
Adilson Tonhoque de Freitas
Affonso Beato
Albano da Fonseca Henriques
Alcides Pereira da Rocha
Alexandre Wollner
Aloísio Sérgio Magalhães
Amador de Carvalho Perez
Amélia Toledo
Anamaria de Moraes
Anathonair Martins
Antônio Carlos Ferreira de Brito
Antonio Gomes Penna
Antônio Rudge
Arisio Rabin
Armando Dias Tavares
Arthur Lício Pontual
Augusto da Costa Ribeiro
Bernd Caspritz
Branca Shophia
Cândido José Ferreira de Carvalho
Carlos Alves de A. Schneider
Carlos Eduardo Fellows
Carlos F. T. M. Ribeiro Lessa
Carlos Roberto Maciel Levi
Cristina Alarcon C. e Goosseus
Darcy Clea Ribeiro da Silva
Dário de Oliveira Dantas
Décio da Fonseca Rocha
Décio Pignatari
Deisy Ruth Igel
Edgard Duvivier
Ellianne Andréa Canette Jobim
Euryalo Vianna Canabrava
Everton Murilo Carvalho de Abreu
Fernando S. Ponce Maranhão
Flávio d'Aquino
Frank Anthony Barral Dodd
Frank Kadow
Freddy Van Camp
Frederico de Moraes
Gabriel H. Torres do Patrocínio
Geraldo Edson de Andrade
Geraldo Magela da Silva
Gil Fernandes da Cunha Brito
Gilberto Cavalcanti
Gilberto Samuel do Rêgo
Gustavo Goebel Weyne Rodrigues
Hélio da Rocha Pitta
Humberto de Moraes Franceschi
Ignácio Gabriel Prata de Carvalho
Isaac Epstein
Itiro Iida
Ivair C. L. R.de N. Itagiba Filho
Ivo Oliveira
João Bezerra de Menezes
João de Souza Leite
Joaquim de Salles Redig Campos
Jorge Emanuel Ferreira Barbosa
Jorge Lúcio de Campos
José Almeida de Oliveira
José Antônio de Souza Junior
José Bonifácio Martins Rodrigues
José Carlos de Oliveira Dantas
José Carlos Xavier da Silva
José Luiz Mendes Ripper
José Martins
Jussara Cruz de Brito
Karl Heinz Bergmiller
Lamartine Oberg
Laurinda de Miranda Barbosa
Leonardo Viscontti Cavalleiro

Liana Maria Aureliano
Luiz Angelo Pinto
Luiz Antônio da Costa Ferreira
Luiz Antônio Saboya
Luiz Cláudio Marinho
Luiz Fernando de Noronha e Silva
Luiz Octávio Themudo
Manuel Marques de Carvalho
Mara de Carvalho de Souza
Margarida Maria Moura
Maria Bárbara Leny
Maria Cecília A Grilo
Maria Gertrude Osvald
Mário Guedes de Moura
Maurício Robbe de Almeida
Milton Martins Ribeiro
Moacyr Voloch
Muniz Sodré
Murilo de Barros e Silva
Nelcy de Souza
Nelson Antônio Borges Garcia
Ney Julião Barroso
Nilo de Souza e Silva
Norman H. Westwater
Olival Ferreira Peixoto
Orlando Luiz de S. Fragoso Costa
Osvaldo Nakazato
Padre F. da Rocha Guimarães
Paul Edgard Decurtins
Pedro Luiz Pereira de Souza
Renina Katz Pedreira
Roberto Amaro Lanari
Roberto Correia Maia
Roberto H. Giannini Eppinghaus
Roberto Ruis Gamboa
Roberto Verschleisser
Rodolfo Reis e Silva Capeto
Ronald Gabriel
Rosa Maria Mello da Matta
Rosine Josef Perelberg
Samir Emílio Iamim
Samuel Wester
Sarah Eleonora Geiger
Sérgio da Fonseca Rocha
Silvana Miceli de Araujo
Sílvia Figueiras Steinberg
Stefeen W. Lowedes
Uwe Peter Kohnen
Valéria M. V. Botelho de M. Iório
Walter de Souza Neves
Washington Dias Lessa
Wladimir da R. Moraes Sarmento
Zuenir Carlos Ventura

obras citadas

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. *Pequena história da formação social brasileira*. Rio de Janeiro: Graal, 1981. 728p.

BARROSO NETO, Eduardo. *Estratégia de design para países periféricos*. Brasília: CNPq, 1981. 30p. Cap.1: *Conceituações: Definição do "Design"*. p. 9-10.

BEISEGEL, C.R. *Ação política e expansão da rede escolar*. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, n. 8, p. 99-198, dez. 1964.

BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquita. *A Era JK*. In: *Nosso século*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 5 v. V. 4. 292p. p. 190-221.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, 360p.

BOMFIM, Gustavo Amarante. *Desenho industrial: Proposta para reformulação do currículo mínimo*. Rio de Janeiro, 1978. 133p. Dissertação (Mestrado em Ciências - M.Sc.) - Universidade Federal do Rio de Janeiro Coppe-Ufrj.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. 311 p. (Coleção Memória e Sociedade)

CAMP, Freddy Van. Comunicação pessoal à autora. 20 dez. 1993. Rio de Janeiro. Designer formado pela Esdi, diretor da Esdi de 1991 até a presente data. Entrevista com aproximadamente 2h de duração, no gabinete do diretor da Esdi.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK - JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 459p.

CAVALCANTI, Lauro (Org.). *Modernistas na repartição*. Rio de Janeiro: UFRJ, Paço Imperial, Tempo Brasileiro, 1993. 224p.

CLEMENS, Roman. *Bauhaus: Uma exposição testemunhadora das idéias e da sua realização prática do espírito e da vida na Bauhaus nos anos 1919-1928 até 1933*. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1963. Não paginado.

DORFLES, Gillo. *A arquitetura moderna*. Lisboa: Edições 70, 1986. 151p.

DROSTE, Magdalena. *Bauhaus: 1919-1933*. Berlim: Bauhaus - Archiv Museum für Gestaltung, 1992. 256 p.

DULLES, John W. F. *Carlos Lacerda: A vida de um lutador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. v. 1: 1914 -1960. 513p.

FAU/USP - Departamento de projeto. *Desenho Industrial 1962: Sequência de desenho industrial*. São Paulo: Museu da FAU/USP, 1963. Não paginado

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. *Olhar periférico*. São Paulo: USP, 1993. 277p. Cap. 8: Desenho Industrial - Conceito, p. 193-194.

GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 248p

GUANABARA (Estado). Constituição, 1961. Dispõe sobre a

Constituição do Estado da Guanabara. Diário Oficial do Estado, Guanabara, 27 mar. 1961. Decreto "N" nº 3, de 17 jun. 1963. Dispõe quanto à organização da Escola Superior de Desenho Industrial da Secretaria de Educação e Cultura. Boletim Oficial, Estado da Guanabara, 21 jun. 1963.

Lei n. 151, de 13 jul. 1962. Cria o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, 16 jul. 1962.

Lei n. 263, de 24 dez 1962. Dispõe sobre a restauração administrativa do Estado da Guanabara e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, 24 dez. 1962.

Decreto n. 1443, de 25 dez.1962. Cria-se na Secretaria de Educação e Cultura, a Escola Superior de Desenho Industrial, nas condições que menciona. Diário Oficial do Estado, 4 jan. 1963.

Decreto n. 1594, de 25 mar. 1963. Organiza a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, 8 abr. 1963.

Decreto "N" n. 3, de 17 jun. 1963. Dispõe quanto à organização da Escola Superior de Desenho Industrial da Secretaria de Educação e Cultura. Diário Oficial do Estado, 21 jun. 1963.

HOLSTON, James. *A cidade modernista: Uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 362p.

KATINSKY, Júlio Roberto. *Desenho Industrial*. In: Zanine, Walter (Org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. v. 2, p. 499-1116, Cap. 11, p. 915-952.

KAWAMURA, Lili. *Engenheiro: Trabalho e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1981. 134p. (Coleção Ensaios 57)

KUBITSCHEK, Juscelino. *Meu caminho para Brasília: Cinquenta anos em cinco*. Rio de Janeiro: Bloch, 1978. v. 3, 453p.

LACERDA, Carlos. *Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: s. n. 1965. 229p.

Depoimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. 493p.

LEITE, João de Souza (Org.). *Discurso da teoria e da prática do Desenho Industrial no Brasil*. Jornal da Esdi, Rio de Janeiro, 1990. Trabalho realizado pelos alunos do 4º ano da Esdi-Uerj. Número único.

LEMOS, Carlos A. C. *Arquitetura Moderna*. In: Civita Victor (Org.). *Arte no Brasil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. v. 2, p. 556-1111. Cap. 6, p. 740-759.

LEON, Ethel. *O senhor Masp*. Design & Interiores, São Paulo, v. 3, n. 18, p. 65-69, fev./mar. 1990

LIMA, Guilherme Cunha. *Investigando as origens do moderno design gráfico brasileiro: O gráfico amador*. Estudos em Design, Rio de Janeiro, n. 2, p. 27-46, nov. 1994. (fascículo 8).

MACIEL, Pedro. *O papel social do arquiteto*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 25 set. 1993. Idéias/Livros, p. 4, c. 3, 4, 5, 6.

MAURÍCIO, Jayme. *Curso de comunicação visual no museu*. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 16 de ago. 1959. Itinerário das Artes Plásticas, 1. Caderno, p. 18, c. 6, 7 e 8.

MORAIS, Fernando. *Chatô: O rei do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 732p.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas (SP): Papirus, 1990. 232p.

MAM - RJ. *Apresentação do museu: Construções e atividades: projeto da Escola Técnica de Criação*, Rio de Janeiro, 1956. 16p.

OBERG, Lamartine. Comunicação pessoal à autora. 09 jan. 1995. Rio de Janeiro. Professor de Desenho. ex-diretor do IBA; membro do Grupo de Trabalho, criado em 12 de dezembro de 1961 pelo Secretário de Estado de Educação e Cultura do Estado da Gunabara, com objetivo de estudar, estabelecer e propor as bases para a criação do curso de desenho industrial; professor da Esdi de 1964 a 1968. Entrevista com aproximadamente 3h de duração, na residência do entrevistado, em Copacabana. Comunicações por telefone à autora em 29 set. 1994 e 04 jan. 1995.

Desenho Industrial. Ciclo de Conferências pronunciadas nas Bibliotecas Regionais do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara e na Escola de Engenharia, antiga Politécnica, a pedido do Rotary Club Internacional, em 1962. (Arquivo pessoal de Lamartine Oberg).

PEVSNER, Nikolaus. *Pioneiros do desenho moderno: uma história do desenho aplicado e das modernas tendências da arquitetura desde William Morris a Walter Gropius*. Rio de Janeiro: Ulisséia, 1962. v. 8. 189p. (Série A.M.- Arte e Música, Pelicano)

PORTINHO, Carmen. Comunicações pessoais à autora. 14 e 19 jan. 1993. Rio de Janeiro. Engenheira, ex-diretora executiva do MAM, diretora da Esdi de 1967 a 1988. Duas entrevistas com duração total de aproximadamente 5h, no Centro de Tecnologia e Ciência da UERJ em Vila Isabel.

QUEIRÓZ, O. A. Pereira. *Dicionário Latim-português*. São Paulo: LEP, 1961. 473p.

ROBERTO, Maurício. Comunicação pessoal à autora. 13 jan. 1993. Rio de Janeiro. Arquiteto, ex-Presidente do IAB, membro do Grupo de Trabalho, criado em 12 de dezembro de 1961 pelo Secretário de Estado de Educação e Cultura do Estado da Gunabara, com objetivo de estudar, estabelecer e propor as bases para a criação do curso de desenho industrial; primeiro diretor da Esdi, de 1963 a 1964. Entrevista com aproximadamente 2h de duração, no escritório do entrevistado, em Copacabana.

RODRIGUES, Antonio Jacinto. *A Bauhaus e o ensino artístico*. Lisboa: Presença, 1989.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira. Comunicação pessoal à autora. 04 jan. 1994. Rio de Janei-

ro. Designer formado pela Esdi, diretor da Esdi de 1988 a 1985. Entrevista com aproximadamente 4h de duração, na Esdi.

Bergmiller, O mestre do racionalismo brasileiro. Design e Interiores, São Paulo, n. 28 - v. 5, p. 42-48, jan./fev. 1992.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Produção Técnico-científica do Corpo Docente.* Rio de Janeiro: Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Banco de Produção Científica, Uerj, 1992. Não paginado.

Estatísticas comparativas de produtos: anos de 1991, 1992 e 1993. Rio de Janeiro: Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Banco de Produção Científica, Uerj, 1994. Não paginado.

UTOPIA da obra da arte total renasce na Alemanha: Bauhaus será reaberta em abril de 1994. O Globo, Rio de Janeiro, 18 mar. 1993. p. 4, c. 1, 2, 3, e 4.

WITTER, Geraldina Porto (Coord.). *Desenho Industrial: uma perspectiva educacional.* São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1985. 130p.

WOLFE, Tom. *Da Bauhaus ao nosso caos.* 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1990. 144p.

WOLLNER, Alexandre. *Comunicação Visual.* In: Zanine, Walter (Org.). *História geral da arte no Brasil.* São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. v. 2, p. 499-1116. Cap. 12, p. 953-972.

índice onomástico

A. C. B. Lima 127
A. W. Pugin 32
Adolf Meyer 39
Affonso Beato 126
Affonso Eduardo Reidy 71, 72, 88
Albano da Fonseca Henriques 126
Alcides Pereira da Rocha 126
Alexandre Wollner 48, 66, 76, 77, 80, 93, 1 10, 111, 113, 115, 126
Alfred Lichwark 38
Almir Mavigner 66
Aloísio Magalhães 28, 76, 77, 93, 110, 111, 113
Aloísio Sérgio Magalhães 126
Aloys Senefelder 35
Alphonse Maria Mucha 35
Amador de Carvalho Perez 126
Amélia Toledo 126
Anamaria de Moraes 18, 126
Anathonair Martins 126
Andrea Schmitz 113
Anita Malfatti 57
Anthony Froshaug 77
Antônio Carlos Ferreira de Brito 126
Antonio Gomes Penna 93, 126
Antonio Houaiss 28
Antonio Maluf 112
Antônio Maluf 66, 76
Antonio Rudge 111
Antônio Rudge 126
Aparício Basílio da Silva 66
Arisio Rabin 126
Arlindo Lopes Corrêa 87
Armando Dias Tavares 126
Arthur H. Mackmurdo 34
Arthur Lício Pontual 126
Assis Chateaubriand 64, 65, 66
Augusto da Costa Ribeiro 126
Bernd Caspritz 126
brahão Velvu Sonoriez 69
Branca Shophia 126
Cândido José Ferreira de Carvalho 126
Cândido Malta Campos Filho 69
Carlos Alves de A. Schneider 126
Carlos Eduardo Fellows 126
Carlos F. T. M. Ribeiro Lessa 126
Carlos Flexa Ribeiro 26, 60, 61, 63, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 91, 92, 94
Carlos Galvão Krebs 66
Carlos Lacerda 17, 20, 26, 60, 61, 62, 63, 78, 80, 81, 83, 88, 89, 91, 92, 111, 122, 123
Carlos Roberto Maciel Levi 126
Carmen Portinho 17, 18, 20, 71, 72, 79, 83, 116, 118
Charles Cockereal 32
Charles Rennie Mackintosh 35
Claude Schnaidt 47
Cole 31
Cristina Alarcon C. e Goosseus 126
D. João VI 51
Darcy Clea Ribeiro da Silva 126
Dário de Oliveira Dantas 126
Dario Imparato 69
Décio da Fonseca Rocha 126
Décio Pignatari 126
Deisy Ruth Igel 126
Digby Wyatt 31
Dostoievski 32
Doxiadis 62
Dumerval Trigueiro 89
Edgard Duvivier 111, 126
Ellianne Andréa Canette Jobim 126
Emiliano Di Cavalcanti 57
Emilie Chamie 66
Ernest Roberto de Carvalho Monge 69
Estella T. Aronis 66
Ethel Leon 66, 67
Euryalo Cannabrava 93
Euryalo Vianna Canabrava 126
Everton Murilo Carvalho de Abreu 126
Fernando S. Ponce Maranhão 126
Flávio d'Aquino 93, 111, 126
Francisco de Sierra e Mariscal 51
Francisco Matarazzo Sobrinho 65, 79
Franco Zampari 65
Frank Anthony Barral Dodd 126
Frank Kadow 126
Freddy Van Camp 17, 18, 126
Frederick Naumann 38
Frederico de Moraes 126
Freud 35
Fritz Hesse 42, 43, 44
Gabriel H. Torres do Patrocínio 126
Gastão de Holanda 76
Georges-Henri Rivière 75
Geraldo de Barros 48, 66, 112
Geraldo Edson de Andrade 126
Geraldo Magela da Silva 126
Getúlio Vargas 54
Gil Fernandes da Cunha Brito 126
Gilberto Cavalcanti 126
Gilberto Samuel do Rêgo 126
Glória Nogueira Lima 66
Graça Aranha 57
Guilherme de Menotti del Piccia 56
Gustave Eiffel 35
Gustavo Capanema 89
Gustavo Goebel Weyne Rodrigues 110, 115, 126
Gyzete dos Reis Fonseca 111
Hannes Meyer 43, 44
Heitor Villa-Lobos 56
Hélio da Rocha Pitta 126
Hélio de Queiroz Duarte 69
Henri de Toulouse-Lautrec 35
Henri van de Velde 39, 40
Henry Cole 31
Henry van de Velde 36, 39
Hermann Muthesius 37, 38, 39
Humberto de Moraes Franceschi 126
Ignácio Gabriel Prata de Carvalho 126
Inge Aicher-Scholl 46
Iolanda Penteado 65
Irene Ivanovsky Rucchi 66
Isaac Epstein 126
Isolde Brams 66
Itiro Iida 126

Ivair C. L. Radenaker de N. Itagiba Filho 126
Ivo Oliveira 126
J. J. McCloy 46
Jay Doblin 85, 86
Jayme Maurício 77
João Baptista Alves Xavier 69
João Batista Vilanova Artigas 67
João Bezerra de Menezes 126
João Café Filho 71
João Carlos Vital 71
João de Souza Leite 126
Joaquim de Salles Redig Campos 126
Joaquim Tenreiro 112
Johannes Itten 41, 75
John Ruskin 32
Jorge Emanuel Ferreira Barbosa 126
Jorge Lúcio de Campos 126
Jorge Maia 113
José Abramovitz 18
José Almeida de Oliveira 111, 126
José Antônio de Souza Junior 126
José Bonifácio Martins Rodrigues 126
José Carlos de Oliveira Dantas 126
José Carlos Xavier da Silva 126
José Laurênio de Melo 76
José Luiz Mendes Ripper 126
José Maria da Silva Neves 69
José Martins 126
José Mindlin 79
José Sette Câmara 59, 60
Joseph Albers 42, 43, 45, 75
Joseph Carreiro 86, 101
Joseph Paxton 31
Juscelino Kubitschek 53, 54, 55, 56, 59, 72, 122
Jussara Cruz de Brito 126
Karl Heinz Bergmiller 48, 66, 80, 93, 100, 101, 110, 111, 112, 113, 115, 126
Karl Marx 7
Karl Schmidt 37
Lamartine Oberg 18, 24, 26, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 92, 93, 126
Lasar Segall 66
Laurinda de Miranda Barbosa 126
Lauro Pressa Hardt 66
Lázlo Moholy-Nagy 42, 45, 86
Le Corbusier 57, 112
Leonardo Visconti Cavalleiro 126
Levy Neves 82
Liana Maria Aureliano 127
Lígia Fleck 66
Lina Bo Bardi 65, 66
Lothar Bucher 32
Lourival Gomes Machado 65
Lúcio Costa 55, 57
Lúcio Grinover 69, 70
Ludovico Martino 66, 70
Ludwig Mies van der Rohe 40, 43, 44, 45, 122
Luiz Angelo Pinto 127
Luiz Antônio da Costa Ferreira 127
Luiz Antônio Saboya 127
Luiz Cláudio Marinho 127
Luiz Fernando de Noronha e Silva 111, 127
Luiz Gastão de Castro Lima 69
Luiz Hossaka 66
Luiz Octávio Themudo 127
Luiz Roberto Carvalho Franco 69
Manuel Bandeira 56
Manuel Marques de Carvalho 126
Mara de Carvalho de Souza 127
Marcel Breuer 43, 45, 101
Margarida Maria Moura 127
Maria Bárbara Leny 127
Maria Cecília A Grilo 127
Maria Cristina (Kiki) Basílio 101
Maria Gertrude Osvald 127
Mário Andrade Silva Pinto 87
Mário de Andrade 56
Mário G de Moura 127
Mário Henrique Simonsen 87
Mário Lorenzo Fernandez 18, 92
Mário Pedrosa 80
Marion Koch 66
Marlene Picarelli 69
Mary Vieira 66
Maurício Nabuco 70
Maurício Nogueira Lima 66
Maurício Robbe de Almeida 127
Maurício Roberto 17, 62, 63, 82, 83, 89, 93, 94, 101, 113
Maurílio F Lima 23
Max Bill 46, 48, 66, 71, 73, 80
Mestre Vitalino 67
Milton Martins Ribeiro 127
Moacyr Voloch 127
Morris 33, 34
Muniz Sodré 127
Murilo de Barros e Silva 127
Napoleão I 51
Nelcy de Souza 127
Nelson Antônio Borges Garcia 127
Ney Julião Barroso 127
Nilo de Souza e Silva 127
Niomar Muniz Sodré 70, 72, 80, 89
Norman H. Westwater 111, 127
Norman Westwater 111
Olival Ferreira Peixoto 127
Orlando Costa Ferreira 76
Orlando Luís de Souza Fragoso Costa 93, 110, 127
Oscar Niemeyer 55, 56, 57, 112
Oskar Schlemmer 43
Osvaldo Artur Bratke 67
Osvaldo Nakazato 127
Oswald de Andrade 57
Otl Aicher 48, 76
Otto Wagner 35
Padre F. da Rocha Guimarães 127
Paul Edgard Decurtins 48, 80, 110, 111, 127
Paul Klee 42, 43, 44, 75
Paulo Bittencourt 89
Paulo Carneiro 84
Paulo Prado 56
Pedro Luiz Pereira de Souza 17, 127
Peter Behrens 39
Pietro Maria Bardi 65, 66, 67
Príncipe Alberto 31
Raphael de Almeida Magalhães 89
Raymundo Ottoni de Castro Maya 70
Renina Katz Pedreira 127
Roberto Amaro Lanari 127
Roberto Cerqueira César 69
Roberto Correia Maia 127
Roberto H. Giannini Eppinghaus 127
Roberto R Gamboa 127
Roberto Sambonet 66
Roberto Verschleisser 115, 127
Rodolfo Reis e Silva Capeto 127

Roger Bastide 66
Ronald Gabriel 127
Rosa Maria Mello da Matta 127
Rosine Josef Perelberg 127
Rubem de Freitas Martins 76
Samir Emílio Iamim 127
Samuel Wester 127
Sarah Eleonora Geiger 127
Sérgio Bernardes 82
Sérgio da Fonseca Rocha 127
Sérgio Magalhães 60
Sérgio Milliet 65
Sérgio Rodrigues 112
Silvana Miceli de Araujo 127
Sílvia Figueiras Steinberg 127
Stefeen W. Lowedes 127
Thedor Fisher 38
Tomás Maldonado 46, 47, 48, 73, 76, 79, 80, 96
Uwe Peter Kohnen 127
Valéria London 18
Valéria M. V. Botelho de M. Iório 127
Victor Brecheret 57
Victor Horta 34
Virgínia Bergamasco 66
Walter Crane 33, 34
Walter de Souza Neves 127
Walter Gropius 39, 40, 42, 43, 44, 45, 112
Walter Macedo 66, 76
Washington Dias Lessa 127
Wassily Kandinsky 42, 43, 75
William Morris 33
Wladimir Alves de Souza 82, 83, 94
Wladimir da R. Moraes Sarmento 127
Wladimir Murtinho 79, 80, 111
Yone Maria de Oliveira 66
Zanine Caldas 112
Zuenir Carlos Ventura 93, 127

Esta edição foi produzida na primavera de 2007 no Rio de Janeiro para 2AB Editora pela Gráfica Edil utilizando-se as fontes Georgia 9/13 e Serifa Troppo 9/12, sobre papel offset 90g/m²

Capa e projeto gráfico: Sylvio de Oliveira

2AB Editora Ltda
Telefax (21) 22358257
depcom@2ab.com.br
www.2ab.com.br

Design no Brasil foi, muito oportunamente, o primeiro título publicado nesta série Design que, por sua vez, foi a primeira a ser lançada pela 2AB, a primeira editora brasileira a se dedicar exclusivamente à área do design, em 1997. O pioneirismo que em vários sentidos marca esta obra de Lucy Niemeyer não é gratuito: a autora, ela mesma pertencente à primeira geração de designers de nível superior do país, deixou mitos e temores de lado e debruçou-se sobre uma história tão sua quanto nossa, que hoje vivemos as conseqüências de um processo cujo caráter decisivo talvez não tenha sido devidamente compreendido por seus agentes à época.

Nas páginas deste clássico, o leitor acompanha passo a passo a degenerescência do que seria o papel histórico e privilegiado de uma geração. A autora mostra as primeiras iniciativas de criação de cursos de design no Rio e em São Paulo, o uso político da nova atividade logo frustrado pelo golpe militar de 1964 e, finalmente, as deformações sofridas por seu ensino e por sua prática em decorrência da importação pura e simples de dogmas e experiências de alhures.

Design no Brasil relata, sem rodeios, os equívocos que marcaram a institucionalização da atividade entre nós. O maior deles, talvez, o de implantar dogmaticamente construções exógenas que, mesmo tendo muito a acrescentar naquele momento, jamais se bastaram por si mesmas. Em sua detalhada pesquisa, a autora vai nos mostrando algumas das razões das nossas dificuldades em ter um design que ande com as próprias pernas, que nasça de um pensamento autóctone, reelaborando experiências de outros países.

O resultado é uma obra corajosa, extensamente documentada e deliciosamente enriquecida por passagens curiosas e, algumas vezes, chocantes. E que mostram, nas decisões do dia-a-dia daqueles anos históricos (e chegando até 1993), o quanto pudemos (e talvez ainda possamos) ser não apenas periféricos como, infelizmente, pernosticamente provincianos. Uma obra tão ousada quanto, sem dúvida, dolorosa para a autora, mas necessária e oportuna, como mostram suas sucessivas reedições.

2AB

9 788586 695025

Editora
Novas Idéias