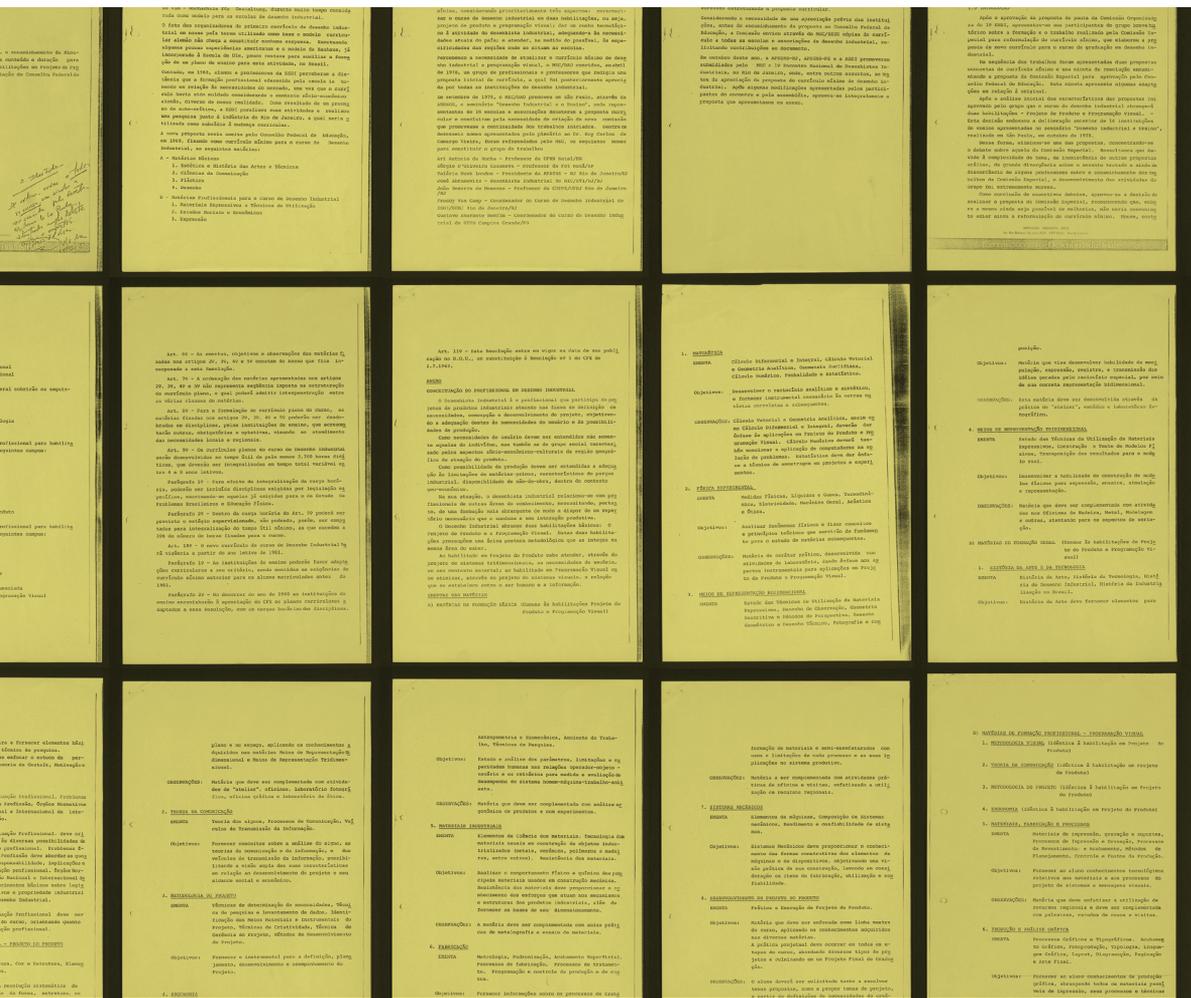


Eduardo Camillo Kasperevics Ferreira

OS CURRÍCULOS MÍNIMOS DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL DE 1969 E 1987: ORIGENS, CONSTITUIÇÃO, HISTÓRIA E DIÁLOGO NO CAMPO DO DESIGN



**OS CURRÍCULOS MÍNIMOS DE DESENHO INDUSTRIAL
DE 1969 E 1987: ORIGENS, CONSTITUIÇÃO, HISTÓRIA
E DIÁLOGO NO CAMPO DO DESIGN**

EDUARDO CAMILLO KASPAREVICIS FERREIRA

Blucher

EDUARDO CAMILLO KASPAREVICIS FERREIRA

**OS CURRÍCULOS MÍNIMOS DE DESENHO INDUSTRIAL
DE 1969 E 1987: ORIGENS, CONSTITUIÇÃO, HISTÓRIA
E DIÁLOGO NO CAMPO DO DESIGN**

2018

Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1987: origens, constituição, história e diálogo no campo do design

© 2018 Eduardo Camillo Kasparevicis Ferreira

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.

do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,

Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Ferreira, Eduardo Camillo Kasparevicis

Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1987 : origens, constituição, história e diálogo no campo do design / Eduardo Camillo Kasparevicis Ferreira. -- São Paulo : Blucher, 2018.

236 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-8039-362-0

1. Desenho industrial - História
2. Desenho industrial - Currículos
3. Desenho industrial - Estudo e ensino I. Título

18-1905

CDD 745.207109

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

Índices para catálogo sistemático:

1. Desenho industrial - História e currículo

• AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são numerosos, e por isso início por aqueles que estiveram diretamente envolvidos na pesquisa, sem esperanças de incluir a lista completa aqui.

Primeiramente, agradeço à Karine Tressler pela generosidade e apoio incondicionais, ainda que nalguns momentos não tenham sido fáceis ou leves, em especial neste último ano, quando me deu a chance de me dedicar exclusivamente à pesquisa e aos estudos. Agradeço por conversar sobre resultados, achados, problemas e tropeços de durante a pesquisa, ainda que o assunto as vezes fosse distante. Muitas das descobertas da pesquisa nasceram dessas conversas.

Agradeço ao orientador e professor Marcos da Costa Braga, de quem tenho a honra de aprender desde meados da minha formação universitária na Fauusp, em 2008, nas disciplinas de História do Design. Desde então, foram três orientações oficializadas – uma iniciação, um trabalho de conclusão de curso, e este mestrado –, um punhado de artigos, duas monitorias de disciplinas, e diversas ajudas de outras naturezas, como as diversas recomendações e contatos para a Revista Ciano e para a FauForma:Designers 2010-11, além da generosidade nos convites para participar de projetos diversos, e que foram importantíssimas à minha formação, como o ICDHS 2012, ou o livro Histórias do Design no Brasil III. Agradeço também a paciência nas leituras, recomendações e re-lembranças de ideias, conceitos e análises, além das prontas respostas para qualquer e-mail que acontecesse. O processo do mestrado foi, de fato, muito mais fluido e frutífero, graças à orientação.

Agradeço às professoras Ethel Leon e Cinthia Malaguti pelas valorosas contribuições na banca de qualificação, que mudaram consideravelmente o caminho da pesquisa, e tornaram o resultado bastante mais interessante.

Agradeço àqueles que cederam parte do seu tempo para as entrevistas. João Bezerra de Menezes, Lúcio Grinover, Gilberto Strunk, João Delpino, Eduardo Barroso Neto, Luiz Blank, Valéria London, Rita Maria de Souza Couto e Joaquim Redig.

Agradeço às professoras e professores das disciplinas do mestrado, Cibele

Taralli, Clíce de Toledo, Cláudio Portugal, Priscila Farias, e ao próprio Marcos Braga, que trouxeram sempre contribuições valorosas às questões da pesquisa, e às próprias dúvidas que o caminho da pesquisa traz.

Agradeço também a todos os amigos que acompanharam de alguma maneira a pesquisa, constantemente perguntando como ela estava, e se dispondo a ouvir longos minutos de explicações dos assuntos um tanto quanto herméticos que eventualmente surgiam nos meus relatos. Nestes incluo especialmente Meire Assami, Jonatas Eliakim, Adriano Campos, Roman Atamanczuk, Felipe Kaizer, e Gabriel Garbulho.

Além deles, agradeço também às novas amigas e amigos do período do mestrado, das disciplinas e congressos, e que sempre se apoiaram para que a coisa chegasse bem no final.

Por fim, agradeço aos meus pais, que desde o começo nos incentivaram, meus irmãos e a mim, a ler e estudar, e fizeram de tudo para que pudéssemos ter a melhor educação e ambientes para crescer profissional e intelectualmente.

A pesquisa fornece uma contribuição à história do design brasileiro, no resgate dos processos de constituição dos Currículos Mínimos de Desenho Industrial de 1969 e 1987; procurando entender mais especificamente o papel que a categoria acadêmica e membros do campo do Desenho Industrial do período teriam exercido na solicitação, discussão, redação, revisão e publicação de ambos currículos. Embasando-se em fontes primárias e memórias dos envolvidos nos processos, a pesquisa se fundamenta metodologicamente nas premissas da História Social; adotando a Micro-história como método de abordagem nas delimitações de recortes gerais; a História Oral, como método de coleta de dados; e a História das Ideias para as definições do domínio da pesquisa. Constatou-se que a primeira versão do Currículo Mínimo em 1969 não teve interferências diretas do campo para sua escrita, nascendo de certa burocracia entre o Governo do Estado da Guanabara e o Conselho Nacional de Educação para o reconhecimento do curso de Desenho Industrial da Esdi (Escola Superior de Desenho Industrial); enquanto a nova versão do Currículo Mínimo, em 1987, teve importante participação das associações profissionais e escolas do período, que viram no currículo mínimo um importante suporte à reserva de mercado, em paralelo à regulamentação profissional.

Palavras-chave: 1. História do Design. 2. Ensino de Design. 3. Currículo Mínimo.

• ABSTRACT

This research seeks to contribute to the Brazilian design history by retrieving the making process of the Industrial Design Curriculum published in 1969 and 1987; attempting to understand more specifically the role that the academic circles and members of industrial design field at that period had on requesting, discussing, writing, editing and publishing not both curricula. The study is methodologically supported by the premises of social history and largely based on primary documentary sources and the memoirs of those involved – using Oral History as data collecting method, and the theoretical approach of Micro-History, placing its object of study within the History of Ideas. This study has found generally that the professional field had not interfered in the making of the 1969 Minimum Curriculum, which was drawn up by the state bureaucracy – the Government of the State of Guanabara (current Rio de Janeiro) and the National Council of Education – to grant the official approval to Esdi's Industrial Drawing course; whereas for the 1987 Curriculum schools and professional associations widely discussed and participated in the process, trusting in the curriculum as well as professional regulation as valuable tools to ensure market exclusivity.

Keywords: 1. Design history. 2. Design teaching. 3. Minimum Curriculum

Por que pesquisar a história do ensino do design? Primeiro porque o país tem dificuldades com sua memória, o que acaba por condicionar culturalmente muitos segmentos sociais a pensarem e enxergarem sua existência apenas em um presente sem premissas para o futuro e sem referências concretas sobre seu passado, como se esse em nada tivesse contribuído para as condições e mentalidades do presente. Essa situação estabelece terreno fértil para estabelecimento de dogmas e discursos impositivos muitas vezes baseados em reinvenções do passado sem reflexão crítica ou imparcialidade. Não foi diferente com o campo profissional e acadêmico do Design, no qual o olhar crítico e reflexivo sobre o passado, calcado em dados e fontes primárias, só foi estimulado e consolidado a partir do desenvolvimento da pesquisa de caráter científico sobre o Design iniciada nos anos 1980.

E por que seria importante direcionar esse olhar para o passado enfocando o ensino de graduação em particular? Por que é por meio dele que se formam hoje a maioria dos designers tanto nas competências projetuais quanto na visão sobre o papel do design na sociedade brasileira. O que não é pouca coisa a se considerar.

Durante todo o período de institucionalização do ensino de Design em nível superior ocorreram muitos debates e proposições de ideias sobre a formação profissional e do indivíduo designer como cidadão que variaram conforme as conjunturas históricas de cada época e de cada instituição. Não havia uma total homogeneidade entre essas ideias e uma série de mudanças no campo desafiaram essas ideias. A plena crença sobre a primazia do desenho industrial dos anos 1960 cedeu espaços para a flexibilização da seriação nas décadas seguintes. Diferenças regionais serviram de motivação para críticas ao currículo mínimo aprovado em 1987. A metodologia projetual dita científica e racionalista passou a conviver com diferentes enfoques sobre como desenvolver projeto e sobre certos requisitos que estão relacionados a modos de produção, finalidades sociais e variadas qualidades de uso do produto ou sistema de informação. E a passagem do material para o digital abriu novos questionamentos sobre a formação principalmente nos anos 1990, momento de transformação da ideia de currículo mínimo.

O ensino é tema de artigos desde as primeiras edições do congresso P&D

Design e nos últimos anos, devido a essas diferenças visões e ao interesse reforçado pela expansão do número de cursos, houve um crescimento de artigos sobre métodos de projeto e experiências didáticas de ensino, o que revela que o tema não saiu da pauta de debates na atualidade. Contribui para esse contínuo interesse a diversificação das áreas de atuação profissional que demanda novos métodos de ensino e mudanças nos cursos de Design. Cenário que dá fôlego a antigas discussões como priorizar a formação generalista ou a formação ‘segmentada’.

Desde os anos 1990 quando Pedro Luiz Pereira de Souza e Lucy Niemeyer lançaram seus livros sobre a história do ensino da ESDI, algumas pesquisas e publicações se debruçaram sobre a trajetória do ensino do Design no País. Destacam-se os trabalhos de Ethel Leon sobre o curso pioneiro de 1951 no MASP, de Rita Couto que tratou da trajetória das referências oficiais para os currículos de graduação em Design no Brasil, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de Ana Paula Coelho de Carvalho que revelou as origens e as bases do ensino paulistano do Design, com grande influência dos campos da Arte e da Arquitetura, de Dora Souza Dias sobre o ensino de Comunicação Visual na FAU USP dos anos 1960 e de Ana Luiza Cerqueira Freitas sobre a criação e a primeira fase do curso de Design da FUMA/MG.

Neste sentido o trabalho de Eduardo Ferreira traz uma contribuição, a meu ver, valiosa, pois trata especificamente da constituição da principal referência oficial para criação de cursos e para a formação profissional nas primeiras décadas de existência do ensino superior em Design no país. Foi por meio dos currículos mínimos de 1969 e 1987 que se formaram boa parte das gerações de designers que atuaram dos anos 1970 até a entrada do século XXI. Mentalidades, ideias e visões sobre a atuação profissional foram forjadas e consolidadas durante o período de estabelecimento dessas referências oficiais e algumas dessas ideias ainda hoje são influentes ou se relacionam a questões vivas no presente.

Ideias consagradas e ideias divergentes deste processo de constituição são demonstradas pela dissertação de Eduardo Ferreira a partir de um intenso trabalho de recuperação e tratamento de fontes primárias como deve ser uma boa pesquisa de História do Design no Brasil.

Convido o leitor a conhecer por meio desta publicação um pouco dessa História e as origens do ensino do Design em nossas terras e a tomar contato com questões que em sua essência continuam no presente.

São Paulo, setembro de 2018

Marcos da Costa Braga

<i>Agradecimentos</i>	5
<i>Resumo</i>	7
<i>Abstract</i>	8
<i>Prefácio</i>	9
1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Questão central.....	17
1.2 Objetivo e Problema.....	17
1.2.1 Questões.....	17
1.2.2 Objetivo Geral.....	18
1.2.3 Objetivos Específicos.....	18
1.2.4 Justificativas.....	18
1.3 Método e instrumentos de análise.....	19
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	29
2.1 Bomfim, 1978.....	29
2.2 Bomfim, 1997.....	33
2.3 Freitas, 1999.....	36
2.4 Moraes, 2003.....	38
2.5 Dias, 2004.....	40
2.6 Couto, 2008.....	41
2.7 Carvalho, 2012.....	45
2.8 Braga, 2016.....	46
3. O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1969	52
3.1 A LDB 1961/1968.....	52
3.1.1 A ideia de Currículo Mínimo.....	53

3.2 Primeiras escolas e a ABDI	55
3.2.1 Primeira experiências e ideias pioneiras.....	56
3.2.1.1 IAC.....	57
3.2.1.2 Escola de DI e Artesanato	58
3.2.1.3 Escola Técnica de Criação.....	60
3.2.2 Primeiras escolas regulares e seus papéis no cenário do ensino	60
3.2.2.1 Esdi.....	60
3.2.2.2 Fauusp	67
3.2.2.3 Fuma	72
3.2.3 O papel da ABDI.....	75
3.2.3.1 Ações afirmativas ligadas ao ensino.....	75
3.2.3.1.1 O Fórum Roberto Simonsen.....	75
3.2.3.1.2 I Seminário de Ensino de Desenho Industrial.....	77
3.2.3.1.3 Primeira etapa: Fauusp, 09 a 12 de novembro de 1964	78
3.2.3.1.4 Segunda etapa: Esdi, 21 a 23 de junho de 1965.....	80
3.2.3.1.5 A ideia de Escola-Padrão, e diferenças para o CM.....	82
3.3 A constituição do Currículo Mínimo de 1969	84
3.3.1 Reconhecimento da Esdi (Parecer 850/70)	84
3.3.2 O processo 106/69.....	85
3.3.3 Resolução nº5 e Parecer 408/69.....	86
3.4 O currículo esdiano e o Currículo Mínimo de desenho industrial.....	89
3.4.1 Diferenças entre os currículos esdiano enviado ao CEE, o Currículo Mínimo de arquitetura e o Currículo Mínimo de desenho industrial.....	89
3.4.2 Repercussão nas escolas	94
3.4.2.1 Fuma	94
3.4.2.2 Fauusp.....	95
3.4.2.3 Faap.....	95
4. A PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO DE 1979.....	97
4.1 Introdução: o ensino se torna pauta.....	97
4.2 Primeiras movimentações.....	98
4.2.1 ABDI-RJ e Currículo Mínimo (1976).....	98
4.2.2 Ações iniciais do MEC-DAU.....	100

4.2.2.1	Considerações do Instituto Superior de Educação Santa Cecília.....	104
4.2.2.2	Fauusp	105
4.2.2.3	Esdi.....	106
4.2.2.4	UFMA.....	107
4.2.2.5	PUC-RJ	107
4.3	A fundação da Apdins-RJ e seu foco no CM.....	108
4.4	Seminário “Desenho Industrial e Ensino” (25-26/Set/1978).....	112
4.4.1	Os papéis da ABENGE e a FAU USP no seminário.....	113
4.4.2	A Apdins-RJ no Seminário.....	114
4.4.3	Sobre o Seminário “Desenho Industrial e Ensino”.....	116
4.4.4	Conclusões e recomendações do Seminário.....	117
4.5	Comissão Especial de Desenho Industrial.....	119
4.5.1	Os papéis da ABENGE e a FAU USP no seminário.....	119
4.5.2	Propósitos, debates e cronograma.....	121
4.5.3	Envio do currículo proposto e resposta das escolas.....	124
4.5.3.1	Fuma	127
4.5.3.2	Faculdade de Desenho Industrial de Mauá.....	128
4.5.3.3	Universidade Federal da Paraíba	129
4.5.3.4	Universidade Mackenzie	129
4.5.3.5	ABDI.....	130
4.5.3.6	Esdi.....	131
4.5.4	Proposta final para o 1º ENDI.....	131
4.6	1º Encontro Nacional de Desenhistas Industriais.....	133
4.6.1	Preparações para o 1º ENDI	134
4.6.2	Grupo de Trabalho sobre Ensino do 1º ENDI.....	135
4.6.3	A minuta da proposta do novo Currículo Mínimo	138
5.	A TARDIA RESOLUÇÃO 02/87.....	140
5.1	A tramitação inicial.....	140
5.2	Eventos do campo acadêmico do desenho industrial.....	143
5.2.1	Cadastramento Nacional de Desenhistas Industriais	143
5.2.2	Geraldina Witter: “Desenho Industrial: uma perspectiva educacional”.....	149
5.2.2.1	Motivações e intenções	149

5.2.3 1º Encontro dos Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil.....	151
5.2.4 Comissão para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial.....	154
5.2.4.1 Relatório parcial, e Seminários das Escolas.....	157
5.2.4.2 Relatório final da Comissão.....	163
5.3 Parecer 62/87 de J. Furtado e a Resolução 02/87 publicada no DOU.....	165
5.3.1 O relatório do Parecer 62/87.....	165
5.4 Reações da categoria à publicação.....	170
5.4.1 Encontro de Docentes para Avaliação do Novo Currículo Mínimo para o Curso de Desenho Industrial.....	172
5.4.2 Workshop “O ensino de desenho industrial nos anos 1990”.....	172
5.4.3 Carta de Canasvieiras.....	174
5.5 A adoção do novo Currículo Mínimo pelas escolas.....	177
5.6 Epílogo: do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais.....	178
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
6.1 O levantamento histórico do processo.....	180
6.2 O papel da categoria acadêmica e profissional nas versões de CM.....	181
6.3 As disputas do campo.....	183
6.3.1 As ideias sobre o ensino.....	183
6.3.2 Necessidade ou não de experiência profissional para a carreira docente.....	186
6.3.3 Designers e arquitetos.....	187
6.3.4 Discurso do ensino com teor mais tecnológico.....	188
6.3.5 Currículo Mínimo e Regulamentação da Profissão.....	189
<i>Referências bibliográficas.....</i>	<i>198</i>

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce a partir do contato com o livro de Rita Maria de Souza Couto, *Escritos sobre Ensino de Design no Brasil* (2008), e da iniciação científica feita durante a graduação em design na FAU-USP (onde, para fins de catalogação, tomou-se contato com o conjunto de documentos do acervo do professor Lúcio Grinover sobre os currículos mínimos). Desde o estágio de projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, almejou-se investigar uma lacuna na historiografia do design brasileiro no que concerne às diretrizes curriculares governamentais em seus diversos momentos, nomeadamente o Currículo Mínimo de 1969, sua modificação em 1987 e posterior revisão para uma nova LDB em 2004.

Durante o processo de pesquisa verificou-se a necessidade de maior enfoque nos Currículos Mínimos pela quantidade de documentos encontrados para este período até aquele momento. Esse procedimento foi reforçado pela banca no exame de qualificação, em abril de 2017, e decidiu-se que delimitar o escopo ao que representou o currículo mínimo para o campo acadêmico do design já produziria um trabalho de interesse para a historiografia brasileira.

Alguns trabalhos já endereçaram comentários sobre esses acontecimentos sob algumas perspectivas, tais como o livro de Couto (2008) mencionado anteriormente, que analisa o Currículo Mínimo proposto em 1979 a partir de sua modificação em 2004, da qual a autora fez parte. Outro trabalho que toca no assunto é a pesquisa de doutorado de Marcos da Costa Braga (2005, publicada em livro em 2011 e atualizada em sua 2ª edição em 2016), que também tece comentários sobre

o Currículo Mínimo de 1987 a partir da atuação das associações profissionais ABDI e APDINS-RJ. Ana Paula Coelho de Carvalho, em sua análise sobre os currículos dos cursos de desenho industrial de escolas paulistanas (2015), comenta sobre a primeira versão do currículo em 1969 e sobre sua influência nas escolas de então. Outras pesquisas, com diferentes vieses, também apresentam olhares sobre esse acontecimento, interpretando-os conforme seus objetos de estudo.

Nossa pesquisa, no entanto, adota os próprios Currículos Mínimos em seus dois momentos – 1969 e 1987 – como objeto de pesquisa para, a partir deles, olhar como o campo do design esteve presente na articulação de tais diretrizes. Acreditamos que os trabalhos que os citaram até então não foram suficientes para resgatar detalhes de seus processos de concepção, que podem revelar muito sobre as relações sociais e institucionais, e as ideias da categoria docente sobre a formação do designer em cada conjuntura histórica.

1.1. Questão central

Partindo de um estudo histórico, com enfoque em aspectos sociológicos e pedagógicos, este trabalho propõe-se a analisar como se deu o processo de elaboração dos currículos mínimos dos cursos de graduação em desenho industrial de 1969 e 1987. Salienta-se com especial atenção o papel que as várias partes atuantes (entre as quais, escolas, associações, docentes, profissionais e alunos) desempenharam nos estágios de caracterização de uma demanda inicial, discussão, elaboração, redação, tramitação e publicação; por fim, quais ideias e anseios que teriam prevalecido, em detrimento de outros, nos documentos finais.

1.2. Objetivo e problema

1.2.1. Questões

Partindo da questão fundamental, as sub-questões que se colocam para a pesquisa são:

- Quais etapas e momentos marcaram a formulação do primeiro Currículo Mínimo de 1969 e sua revisão em 1979?

- Que papel exerceram os grupos de agentes sociais do campo do design em cada um dos momentos, nomeadamente as escolas, associações, docentes, profissionais e estudantes de Desenho Industrial?

- Quais as ideias que modelaram ambas as versões do Currículo Mínimo de Desenho Industrial, e quais ideias foram minimizadas ou vencidas no processo?

1.2.2. Objetivo geral

A partir de um olhar histórico sobre as diretrizes nacionais de ensino do desenho industrial configuradas pelos seus Currículos Mínimos nas versões de 1969 e 1987, a pesquisa objetiva esclarecer e entender os processos de elaboração e definições destes dois marcos das diretrizes nacionais para a formação de currículo. Pretende-se caracterizar o papel que as várias partes atuantes (entre as quais, escolas, associações, docentes, profissionais e alunos) desempenharam nos estágios de caracterização de uma demanda inicial, discussão, elaboração, redação, tramitação e publicação; e também às ideias e aos anseios que teriam prevalecido, em detrimento de outros, nos documentos finais.

1.2.3. Objetivos específicos

Contribuir para o debate contemporâneo sobre os projetos de formação superior do design por meio do resgate de informações acerca das características da formação do designer brasileiro no passado;

Construir uma narrativa histórica dos processos de elaboração desses marcos documentais como parte importante da história do design no Brasil, recuperando o papel das instituições e personagens em cada momento, explicitando assim as relações sociais existentes em cada um dos marcos das diretrizes e como esses se encadearam até a publicação do Currículo Mínimo de 1987;

Contribuir para a história das ideias do campo do design, buscando em ambos os Currículos Mínimos e nas dinâmicas que os produziram entender quais os interesses e questões que terminaram por modelá-los daquela maneira e, portanto, que repercutem de alguma maneira no ensino de design até o presente.

1.2.4. Justificativas

Além do mérito do resgate da história de importantes capítulos da construção pedagógica do design no Brasil, vemos como justificativa do trabalho ser de interesse e relevância ao campo do design em geral por alguns motivos, entre os quais:

Algumas questões presentes nos debates contemporâneos sobre a formação superior do designer foram também debatidas durante a elaboração dos documen-

tos que fazem parte de nosso escopo de trabalho. Entre estas questões estão a formação generalista ou por habilitação, vocações institucionais ou regionais, tempo de formação e o elenco de matérias que seria necessário para o curso de bacharelado em design.

Em 2006, a AEnD-Br promoveu o 15º Encontro Nacional de Ensino Superior de Design (ENESD) de Porto Alegre com representantes dos cursos de design, no qual se concluiu que o bacharelado deveria ter no máximo quatro habilitações (produto, gráfico, interiores e moda). Entretanto, à margem desse processo de discussão do meio acadêmico do design, o MEC baixou uma norma em 2010 que determinava que o diploma deveria ser expedido com uma única nomenclatura: Design. Este fato evidencia que decisões oficiais às vezes são tomadas sem que a própria comunidade que é atingida por essa determinação tenha poder de comentar ou avaliar as medidas tomadas. O que nos leva a perguntar: para os currículos mínimos, ou mesmo diretrizes curriculares, como esta interação entre poder público e categoria dos desenhistas industriais se deu em cada um dos momentos? Conhecer os processos de elaboração desses marcos documentais é resgatar parte importante da história do design no Brasil, pois são referências nacionais que orientaram as linhas gerais da academia de design ao longo do tempo e ajudam a identificar suas mudanças e relações com o desenvolvimento do próprio campo profissional.

Em momento recente, a regulamentação da profissão retomou certo debate na categoria. Entender como as definições de parâmetros de formação da categoria se deu, portanto, pode contribuir com o debate. A compreensão das diversas fases do projeto do profissional “designer” ao longo da história pode ajudar, inclusive, numa revisão das redações das diversas tentativas de regulamentação.

Dado que o Currículo Mínimo de 1969 esteve em vigor por quase vinte anos, e sua revisão publicada em 1987 por quase dez, boa parte dos professores que hoje lecionam às novas gerações se formaram na vigência daqueles paradigmas pedagógicos, sob sua evidente influência. Compreender quais ideias dominaram ambos os documentos é interessante na medida em que auxilia no entendimento de como esses ainda influenciam o ensino contemporâneo de design.

1.3. Método e Instrumentos de análise

A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, realizou-se através de um olhar histórico, buscando na História Social sua perspectiva mais geral.

Em termos de abordagem historiográfica, entendemos que o estudo histórico não se limita apenas a entender os fatos por sua sequência temporal, mas também de enxergar e identificar continuidades, descontinuidades, rupturas e relações entre o objeto de estudo e contextos sociais passados, bem como suas relações com questões do presente.

Numa proposta para entender as divisões das diversas formas de se pesquisar História, Barros (2004, 2005) a dividiu em três principais colunas, em volta das quais as linhas historiográficas se alinham e se aproximam. As três divisões são Dimensões, Abordagens e Domínios. Segundo o autor:

[...] as três ordens de critérios correspondem a divisões da História respectivamente relacionadas a “enfoques”, “métodos” e “temas”. Uma dimensão implica em um tipo de enfoque ou em um ‘modo de ver’ (ou algo que se pretende ver em primeiro plano na observação de uma sociedade historicamente localizada); uma abordagem implica em um ‘modo de fazer a história’ a partir dos materiais com os quais deve trabalhar o historiador (determinadas fontes, determinados métodos e determinados campos de observação); um domínio corresponde a uma escolha mais específica, orientada em relação a determinados sujeitos ou objetos para os quais será dirigida a atenção do historiador (campos temáticos como o da ‘história das mulheres’ ou da ‘história do Direito’). (BARROS, 2004, p. 23-24).

A História Social foi a base para a pesquisa desde o seu início. A partir desse campo aprofundou-se aspectos ligados à Micro-história, como método de abordagem nas delimitações de recortes gerais e no modo como vemos o objeto de estudo como uma dimensão do campo do design; à História Oral, como método de coleta de dados; e à História das Ideias, para definir o domínio da pesquisa – o qual aprofundaremos a seguir.

A História das Ideias é um campo de conhecimento que se desenvolveu ao longo do século XX no cerne do desenvolvimento da História Social. Nosso objeto de pesquisa tem nas ideias um foco importante de estudo, dado que são estas que configuraram o conteúdo dos currículos. É para encontrá-las que se dirigiu o nosso olhar durante a pesquisa. As ideias aqui são entendidas como produto do pensamento que faz parte do processo de “produção de sentido” e este dependerá do contexto de emissão, de quem emite e para quem foi emitido (FALCON apud CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 94). Nos aproximamos da concepção da história social das ideias, que foca o estudo de difusão social das ideias, e procuramos

entendê-las relacionando-as aos seus produtores intelectuais e com algum tipo de contextualização nos quais ambos existam (FALCON apud CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 118). Para isso, utilizou-se o paradigma proposto por Dominick LaCapra, derivado da Virada Linguística dos anos 1970 e 1980, que vê na leitura dialógica entre textos e contexto – sendo o texto um “[...] uso situado da linguagem” (LACAPRA apud SILVA, 2015, p. 19), ou seja, não se restringe a documentos literalmente textuais, mas a qualquer manifestação de linguagem – uma oportunidade de entendimento de ideias.

Parte-se de início da observação do conjunto dos dados em sua própria manifestação em linguagens, e também do pesquisador ele mesmo mediado por linguagens, tornando o processo de interpretação um diálogo assumido (SILVA, 2015, p. 19-20). Para isso, LaCapra elenca seis tipos de contextos de possível análise, os quais foram incorporados na pesquisa conforme a possibilidade: 1. as relações entre as intenções do autor e o texto; 2. a relação entre a vida do autor e o texto; 3. as relações da sociedade com os textos; 4. a relação da cultura com os textos; 5. a relação do texto com o corpus do escritor; e por fim, 6. a relação entre modos de discurso e o texto (LACAPRA apud SILVA, 2015, p. 21-22).

Em diálogo com este domínio, lançou-se mão das abordagens metodológicas da História Oral, que Neves define como “[...] um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico”, pois entende a História Oral como “[...] o registro de depoimentos sobre [uma] história vivida” (NEVES, 2003, p. 28). Com a realização de entrevistas temáticas (ALBERTI, 2005, p. 37), buscou-se nas fontes orais conteúdos específicos que auxiliassem no tratamento da informação, inclusive no cruzamento com documentos impressos.

A Micro-história, por sua vez, é usada como abordagem historiográfica para os recortes temporais e sociais da pesquisa e na exploração intensiva das fontes primárias.

Segundo Barros, a Micro-história pretende

[...] uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos. Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade. (BARROS, 2007, p. 169).

Assim, a partir da redução do olhar sobre o contexto acadêmico geral para

apenas o caso dos Currículos Mínimos, buscou-se entender o que do conjunto de ideias e valores do campo social do desenho industrial influenciou diretamente a elaboração dos conteúdos em cada um dos dois currículos mínimos.

Cabe ainda frisar que se tratou de um estudo histórico de viés mais sociológico para que se entendessem os conceitos pedagógicos gerais que suportam tais currículos, e menos uma preocupação com uma crítica pedagógica aos mesmos. A obra de Couto, que teve grande importância para esse trabalho, cumpre esse papel de apresentação e análises pedagógicas das diretrizes curriculares nacionais de 2004, inclusive em relação aos Currículos Mínimos, sobre os quais a autora tece suas críticas.

Nosso trabalho, por focar na formação e processo de construção dos Currículos Mínimos, ocupa-se de investigar outros aspectos: quais ideias da academia de design implicaram os resultados daqueles currículos e que possíveis relações elas mantinham com os agentes do campo social do desenho industrial.

Para a análise dos diálogos e embates ocorridos dentro do campo que resultaram nas duas versões do Currículo Mínimo, o trabalho recorre a conceitos pontuais¹ do sociólogo Pierre Bourdieu, mais especificamente às ideias de campo social, habitus e capital. Neste sentido, o presente trabalho não procurou ser uma análise sociológica por excelência e nem recorrer a toda complexa teoria do autor, que resultaria numa pesquisa totalmente diferente do que a leitura se mostrará.

A noção de “capital” de Bourdieu parte do princípio de que toda ação humana é orientada para interesses pessoais, não necessariamente conscientes ou calculados, e necessariamente mediados por aspectos ideológicos e hábitos de seus sistemas simbólicos, mas não absolutamente determinados por estes, resguardando-se, assim, de uma possível interpretação determinística da realidade social. Tais interesses, nem sempre evidentes no momento presente, tendem a transparecer a posteriori em análises históricas dos dados (SWARTZ, 1997, p. 66-71).

Os sistemas simbólicos – ao quais Bourdieu inclui arte, mitologia, religião, ciência e mesmo linguagem – são inseparáveis da vida social, e cumprem nos agen-

¹ Neste tipo de análise que lança mão de conceitos mais pontuais, a que Catani et al. (2001) categorizam como apropriação conceitual tópica – em contraste à apropriação incidental e à apropriação do modo de trabalho – há o risco de incorrer em problemas de ordem epistemológica pelo acúmulo de conceitos teóricos de autores e escolas intelectuais que não necessariamente estão resguardadas de diferenças e contradições entre si. Para diminuir tal risco, o trabalho lança mão apenas da teoria de Bourdieu, e desenvolvimento da mesma, para realizar as análises. Separa, assim, os níveis metodológicos adotados para a pesquisa histórica, e para análise dos dados encontrados.

tes funções cognitivas, comunicativas e de diferenciação social. Cognitivas pois diferentes bagagens de conhecimento modelam diferentemente o entendimento do mundo. Comunicativas pois constituem-se de sistemas de códigos compartilhados em diferentes graus por agentes sociais, o que possibilita sua interação. Finalmente, servem de diferenciação social pois, enquanto passíveis de apropriação em maior ou menor grau pelo indivíduo, ocasionam assim diferenciações de percepção dos agentes entre si, e conseqüentemente, diferenças de relação de poder (SWARTZ, 1997, p. 82-83).

A ação destes indivíduos – ou agentes – visariam, assim, adquirir, resguardar ou ascender em suas posições a certa ordem social por meio de “recursos” material, cultural, social ou simbólico. Tais recursos são o que Bourdieu chama de “capital”, estendendo a visão marxista de capital como unicamente material. A ideia de que existem outros tipos de capital além do material reside na razão de que determinados recursos culturais, sociais e simbólicos são balizadores da relação de poder entre os agentes de contextos sociais (SWARTZ, 1997, p. 73). Os quatro tipos de capital tratados por Bourdieu são capital econômico (dinheiro e propriedades), capital cultural (bens e serviços culturais, incluindo credenciais educacionais), capital social (redes de contatos) e capital simbólico (legitimação social) (SWARTZ, 1997, p. 73).

Para explicar como a capacidade de ação livre dos indivíduos é mediada socialmente de forma a não resultarem do produto de uma obediência a regras, normas ou estrutura absolutas, Bourdieu traz os conceitos de habitus e campo.

A noção de habitus parte da ideia de que o indivíduo não se antagoniza ao social, mas que o agente individual faz-se enquanto parte da sociedade, e é, assim, uma das formas de existência da sociedade (SWARTZ, 1997, p. 96). Nas palavras do próprio Bourdieu, o habitus entende-se:

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Na leitura de Thiry-Cherques,

Os habitus não designam simplesmente um condicionamento, designam, simultaneamente, um princípio de ação. Eles são estruturas (disposições interiorizadas

duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações). [...] Engendram e são engendrados pela lógica do campo social, de modo que somos os vetores de uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante. Aprendemos os códigos da linguagem, da escrita, da música, da ciência etc. Dominamos saberes e estilos para podermos dizer, escrever, compor, inventar.

O habitus é infraconsciente. É como uma segunda natureza, parcialmente autônoma, já que histórica e presa ao meio. Isto quer dizer que ele nos permite agir em um meio dado sem cálculo ou controle consciente. O habitus não supõe a visada dos fins. É princípio de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção (Bourdieu, 1987:22). É adquirido por aprendizagem explícita ou implícita, e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente conformes aos interesses dos seus autores, sem terem sido concebidas com tal fim (Bourdieu, 1984:119). (THIRY-CHERQUES, 2006).

Essa cultura basilar a que a noção de habitus se presta, num sistema circular retroalimentativo, faz-se sobre estruturas objetivas que produzem disposições individuais a determinadas ações, as quais, por sua vez, reproduzem a estrutura inicial. Possibilidades de sucesso ou de falha geram aspirações ou expectativas, externalizadas em ações (SWARTZ, 1997, p. 101-102). Por isso, o habitus influencia ativa e cognitivamente os agentes no sentido de buscarem o acúmulo de determinado capital para si em seus respectivos contextos, e é também parte da textura sógnica que permite que tais capitais sejam inter-relacionalmente apreendidos e valorizados pelos demais indivíduos sociais.

Em continuidade ao habitus, o campo seria a estrutura social onde o habitus e capitais operam. Seria o campo

uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem para seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) [...] microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis àquelas que regem as outras. (BOURDIEU; WACQANT, 1992, p. 67-68).

O campo, assim, concretiza o habitus em seus indivíduos, que participam de uma mesma configuração estrutural e os mobiliza a localizarem-se relativamente

nessa estrutura como agentes que são. As ações dos indivíduos, sua produção, circulação e apropriação de bens, serviços ou status, ao final, tendem a dirigir-se para determinado interesse competitivo do campo onde se situam (SWARTZ, 1997, p. 116). A metáfora mais próxima do conceito de campo seria a de uma “arena”, já que a mobilidade ou permanência dos indivíduos em suas posições faz-se por meio de disputas de acúmulo do capital condizente àquele campo.

Braga (2016) propõe uma noção específica para o que seria um campo profissional a partir da noção de campo de Bourdieu. Segundo o pesquisador:

Entendo campo profissional como ligado à existência de um mercado de trabalho, compreendido como oferta e procura de mão de obra; contudo, defino-o como indo além desse último, pois trata da existência de um corpo de profissionais que compartilham um mesmo saber de ofício, concorrem no mesmo tipo de mercado de trabalho, passam a conhecer seus pares e, com o desenvolvimento da profissão, acabam por criar fóruns e espaços institucionais nos quais debatem quais seriam suas atribuições, estabelecem o ensino e as regras para as relações entre si e para com a sociedade. Esses profissionais podem, em um dado momento da constituição do campo, não estar organizados como categoria social, apesar de terem noção da existência de pares, do mercado e das competências necessárias para atuação profissional”. (BRAGA, 2016, p. 12 e 13).

O termo “campo” que Braga utiliza em seu conceito para campo profissional não possui o mesmo significado da noção de campo social proposta por Bourdieu, mas incorpora tal noção de campo em seus aspectos concorrenciais de disputa por posições e bens simbólicos para ampliar o sentido comum de campo profissional, e contemplar as particularidades das relações entre os profissionais e entre esses e a sociedade. É, assim, especialmente frutífero à presente pesquisa por dar atenção ao momento em que se deram as definições dos Currículos Mínimos, que é da constituição histórica desse campo e de quando as relações entre os pares desenhistas industriais buscavam determinar quais as regras deveriam reger a sua prática de mercado e as práticas pedagógicas de formação de futuros pares e concorrentes. É neste momento de institucionalização que acontecem embates entre grupos interessados pela hegemonia das influências, e que buscaram concretizar num habitus suas ideias individuais do fazer e das competências desse novo profissional.

Os conceitos de Bourdieu, os métodos de exploração das fontes e os mecanismos de contextualização das ideias de La Capra introduzidos servirão à análise dos

dados coletados ao longo da pesquisa, já que fornecem um importante arcabouço de referências teóricas à análise de relações sociais, ideias e ações de agentes realizadas ao longo do tempo. Para verificar como certas ideias se tornaram hegemônicas é que as noções selecionadas da teoria bourdiesiana e da História das Ideias auxiliarão entender algumas das questões inicialmente colocadas na pesquisa.

Colocadas as bases metodológicas do trabalho, resta situar como se deu a coleta dos dados utilizados para as análises ao final da pesquisa. Buscou-se dar enfoque a documentos primários para a reconstituição dos acontecimentos relativos ao Currículo Mínimo, e ao papel dos agentes participantes do processo. Esses documentos encontram-se em acervos pessoais dos agentes diretamente relacionados aos acontecimentos relatados adiante, ou doados por estes a pesquisadores interessados.

Entre os acervos, para os acontecimentos relativos ao primeiro Currículo Mínimo de 1969, diversos documentos que abordaram os seminários e eventos do período foram encontrados no acervo da Escola Superior de Desenho Industrial – Esdi, e também alguns de período posterior, entre os anos 1978 e 1985. Além destes, os documentos que explicitamente tratam do processo de publicação do currículo foram fornecidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, mediante solicitação por e-mail.

Já para o período de refação do Currículo Mínimo em 1979, encontraram-se importantes documentos na Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – Fauusp, especificamente no acervo de Lúcio Grinover, ex-diretor da instituição que em sua aposentadoria doou cerca de 400 documentos datados de 1965 a 1985 à biblioteca. Dentre outros diversos assuntos, o Currículo Mínimo de Desenho Industrial destaca-se com uma quantidade relevante de documentos.

Além deste, outros documentos foram doados ao pesquisador pelo Prof. Dr. João Bezerra de Menezes, que esteve envolvido diretamente em parte importante do processo de redação dessa atualização.

Para os acontecimentos após o envio da minuta de resolução contendo o Currículo Mínimo, tirada no 1º Endi em 1979, foram importantes fontes documentais o acervo de Lia Mônica Rossi, doado ao prof. Dr. Marcos da Costa Braga. O acervo do professor, em decorrência de sua pesquisa sobre as associações profissionais de desenho industrial – além de outras orientações e pesquisas de interesse –, contribuiu também com boa parte dos documentos aqui mencionados.

Levantaram-se ao final mais de uma centena de documentos escritos e de imagens, alguns inéditos na historiografia do design até então.

Colhidos os documentos, esses foram organizados em quatro pastas que remetem aos períodos que constituem a narrativa da pesquisa: publicação do Currículo Mínimo de 1969 (uma pasta com 32 documentos); redação do Currículo Mínimo desde meados dos anos 1970 até 1979 no 1º ENDI (duas pastas com um total de 52 documentos); e o período após o envio da minuta ao MEC, publicada apenas em 1987 (uma pasta com 71 documentos).

Além das fontes documentais impressas, foram feitas nove entrevistas que auxiliaram no entendimento do período e dos acontecimentos, algumas das quais puderam ser citadas ao longo da narrativa. As pessoas entrevistadas foram – em ordem de entrevista: João Bezerra de Menezes, Lúcio Grinover, Gilberto Strunk, João Delpino, Eduardo Barroso Neto, Luiz Blank, Valéria London, Rita Maria de Souza Couto e Joaquim Redig. Outras pessoas foram contatadas, porém não foi possível agendar suas entrevistas até a redação do trabalho.

As entrevistas foram em sua maioria presenciais, gravadas, e tiveram seus termos de cessão de direitos oportunamente assinados pelos depoentes.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O tema dos Currículos Mínimos de 1969 e 1987 figura em diversas pesquisas, artigos e publicações – tanto de natureza histórica como de natureza pedagógica –, sendo sempre apresentado como um evento que influenciou os objetos de estudo de cada uma dessas pesquisas.

Com o objetivo de levantar como foram apresentados e caracterizados por tais pesquisas, e que relação possuem com os temas de cada uma, são resenhadas a seguir os trabalhos encontrados que comentam sobre o assunto dos currículos mínimos nalgum grau ou recorte. Tal revisão permite situar o entendimento corrente que se faz sobre o tema dos currículos mínimos; como se interpretam suas origens, finalidades, e processos que os constituíram; e qual a relação para cada um dos pesquisadores sobre os assuntos que focam. Busca-se, enfim, dados que permitam entender o grau e a natureza da importância atribuída por esses autores aos Currículos Mínimos, tal que nos auxiliem a compreender o papel histórico que eles tiveram na história do ensino do design no Brasil.

2.1. Bomfim, 1978

A primeira pesquisa conhecida a debruçar–

– se sobre a temática dos currículos mínimos foi o mestrado de Gustavo Amarante Bomfim, iniciado em 1976 e concluído em março de 1978 na Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da UFRJ – Coppe/UFRJ. Partin-

do de um ponto de vista pedagógico – e não histórico – dos currículos, sua pesquisa mostrou-se uma importante contribuição ao ensino de Desenho Industrial do período, que terminaria por colocar seu autor no grupo que conceberia o currículo mínimo de desenho industrial de 1987.

Seu mestrado é dividido em cinco partes. A primeira chama-se “A história do Desenho Industrial”, onde descreve alguns eventos e personagens importantes para o design. Segundo Bomfim, “a história do desenho industrial é tratada na maioria dos textos como uma sucessão de nomes, datas e locais como se os fatos históricos fossem elementos independentes entre si” (BOMFIM, 1978, p. 3). Assim, o autor utiliza tal capítulo histórico para introduzir a segunda parte, chamada “O ensino do desenho industrial no Brasil”, para justificar, por exemplo, o currículo esdiano tão baseado no modelo alemão de Ulm. Sobre a Esdi, Bomfim comenta:

Dispensamos aqui a crítica já redundante sobre a similaridade existente entre o currículo da Escola de Ulm e o proposto para a Esdi. [...] O fato dos organizadores do primeiro currículo de desenho industrial em nosso país terem utilizado como base o modelo curricular alemão não chega a constituir nenhuma surpresa. Excetuando algumas poucas experiências americanas e o modelo bauhausiano, já incorporado à experiência de Ulm, pouco restava para auxiliar a formação de um plano para o ensino da atividade do desenho industrial no Brasil. [...]

Por outro lado, seria ingênuo esperar que o desenho industrial surgisse espontaneamente no Brasil, com características próprias. Tal fenômeno, que nada teve de espontâneo, foi possível em alguns países europeus, particularmente na Alemanha, furto da situação econômica, cultural e artística que se desenvolveu a partir da Revolução Industrial e sobretudo no Capitalismo Industrial [...].

No Brasil, a experiência no campo do desenho industrial se limitava a um punhado de acontecimentos mais ou menos dispersos, sem nenhuma expressão no campo industrial. Mais ainda, a indústria brasileira começou tardiamente seu desenvolvimento, dominada pela influência europeia e norte-americana.

Portanto, o surgimento de uma escola e consequentemente de um currículo de desenho industrial, não poderia ser resultado de um processo natural, mas de um decreto. Mas nesse sentido o currículo da ESDI estava anos a frente das necessidades e possibilidades da indústria nacional, indústrias que desconhecem, na maio-

ria, até hoje, o sentido da expressão 'desenho industrial'. (BOMFIM, 1978, p. 52)¹.

Sua crítica ao ensino encontra, assim, consequências outras além da impossibilidade de diálogo efetivo com o diminuto parque industrial brasileiro. Por exemplo, um ponto comentado é sobre a relação dos projetos feitos por esses primeiros desenhistas industriais e o gosto do consumidor. Para Bomfim, “o produto criado pelo desenhista industrial brasileiro, na maioria das vezes, pouco diferiu dos estereótipos estrangeiros, além do ‘Made in Brazil’. A pequena e média indústria foram esquecidas pelo desenho industrial, a pretexto de que um bom projeto deve custar um bom dinheiro” (BOMFIM, 1978, p. 53).

Bomfim entra em seguida na terceira parte de sua dissertação, intitulada “Um modelo para análise do desenho industrial”, que é onde passa a apresentar estruturalmente como compreende o desenho industrial. Apesar de não diretamente relacionado a uma análise do autor sobre o currículo mínimo então em vigor, o interesse dessa discussão reside no fato de que, enquanto membro do grupo que redigiu a proposta levada ao 1º Endi, suas ideias naquele momento teriam grande influência na proposta resultante.

O autor afirma que “a tentativa de entender essa atividade [DI], através de sua definição, parece inútil” e prefere não explicitar uma definição “[...] mesmo porque o máximo que conseguiríamos seria uma nova definição a ser acrescentada numa lista já considerável” (BOMFIM, 1978, p. 60). Prefere abordar a atividade a partir de seu objeto, “isto é, os produtos industrializados” (p. 61), o que já nos dá uma ideia do que o autor considera desenho industrial. Para o autor, o desenho industrial constitui-se um campo influenciado pelas ciências tecnológicas, e as ciências humanas; ao qual resulta um novo campo de ação, que seria relativo ao projeto do produto, na concepção de suas funções práticas e funções estéticas – para as quais difere entre estética inerente (como de um prego, cujas características estéticas residem unicamente na sua função) e estética aderente, que é aquela, projetada além dos aspectos absolutamente funcionais do objeto.

¹ Apesar de no trecho apresentado o autor não comentar sobre o Instituto de Arte Contemporânea – IAC, do Masp, a escola é abordada da seguinte maneira: “a mesma dupla [Lina Bo Bardi e Giancarlo Piretti] inicia um curso de desenho industrial no Museu de Arte de São Paulo, o primeiro curso do gênero no Brasil, e que durou apenas dois anos” (BOMFIM, 1978, p. 30)

Segue a quarta parte do trabalho, intitulada “Critérios para a Prática do Desenho Industrial no Brasil”. Bomfim entende que, para se propor qualquer modelo prático para o contexto industrial brasileiro, é necessário inicialmente entender qual a interação “[...] dessa atividade com o aparelho produtivo e com a sociedade” (BOMFIM, 1978, p. 78). Seu diagnóstico, precedido por uma extensa descrição da história da indústria brasileira, é que:

O desenho industrial, como atividade criativa e ao mesmo tempo voltada para a produção, torna-se instrumento de criação e adaptação de tecnologia. No entanto, ao contrário do que acontece nos países desenvolvidos, criar tecnologia no Brasil não deve significar necessariamente descobrir solução que se igualem àquelas geradas nos países industrializados. Ao contrário, o processo deve se iniciar no aproveitamento da tecnologia existente, adaptando-a à situação particular do Brasil. Inclui-se aí o levantamento e aproveitamento da tecnologia popular, muitas vezes superior em eficiência e simplicidade. Dessas experiências, algumas quase ao nível artesanal ou pré-industrial, muitas são perdidas ou desprezadas por simplesmente não possuírem um rótulo estrangeiro. Não se trata naturalmente de industrializar o artesanato, mas através dele pesquisar possíveis soluções para problemas industriais. (BOMFIM, 1978, p. 104).

É bastante clara a proximidade das ideias de Bomfim sobre o contexto brasileiro das ideias de Aloísio Magalhães nos anos 1970 no que diz respeito a um desenvolvimento próprio e autônomo de técnicas e tecnologias condizentes com nossa história e costumes. No entanto, sua via para chegar a tais ideias é por Victor Papanek e, especialmente, por Gui Bonsiepe, de quem constam diversos textos na bibliografia da dissertação². Por se referenciar em Bonsiepe, Bomfim foca na ideia da necessidade da tecnologia ao desenvolvimento e autonomia nacionais e de inserir o design de fato na industrialização brasileira.

A quinta parte de sua dissertação, intitulada “Proposta para um Currículo de Desenho Industrial”, é o ponto culminante de todas as análises contextuais anteriores. Para a divisão das disciplinas curriculares, Bomfim elege três colunas conceituais: Indústria (ligada à Produção), Produto (ligada ao Projeto) e Homem (liga-

² As obras de Gui Bonsiepe que constam na bibliografia da dissertação são: “Design for Industrialization”, 1975; “Design und die Dritte Welt”, S/D; “Manual del Diseño”, 1970; “Vivisección del Diseño”, 1972; “Diseño Industrial”, 1975; “Dependencia Tecnológica y Actividad Proyectual”, 1975.

da à Necessidade) (BOMFIM, 1978, p. 119). Tal organização é um encadeamento lógico de seu entendimento do que é projeto:

O processo transformativo que parte de uma situação problemática (necessidade) e chega a uma resposta (produto) é normalmente conhecido, no campo do desenho industrial, com os nomes genéricos de “desenvolvimento de projeto”, “projeto de produto”, etc. Para essas denominações comuns utilizaremos simplesmente o termo “Projeto”. Projeto é, portanto, no contexto deste trabalho, a atividade teórica e prática onde se desenvolve uma solução que poderá responder a uma necessidade. Para a atividade projetual são alocadas as disciplinas que fazem parte do currículo. (BOMFIM, 1978, p. 119).

O processo transformativo que parte de uma situação problemática (necessidade) e chega a uma resposta (produto) é normalmente conhecido, no campo do desenho industrial, com os nomes genéricos de “desenvolvimento de projeto”, “projeto de produto”, etc. Para essas denominações comuns utilizaremos simplesmente o termo “Projeto”. Projeto é, portanto, no contexto deste trabalho, a atividade teórica e prática onde se desenvolve uma solução que poderá responder a uma necessidade. Para a atividade projetual são alocadas as disciplinas que fazem parte do currículo. (BOMFIM, 1978, p. 119).

A proposta de Bomfim foca apenas em matérias que seriam diretamente ligadas ao curso de Desenho Industrial (desenho de produto) existente no CM de 1969, e sua pesquisa não toca nas questões da comunicação visual. A crítica do autor ao currículo de 1969 é sobre o quanto se mostrou vago e, quando comparado aos currículos de fato implementados em dezesseis escolas, de como suas ementas originais eram pouco ou nada aplicadas nos currículos efetivos das escolas. A proposta de Bomfim resulta, assim, mais assertiva, embora ainda bastante aberta para abarcar as idiossincrasias vocacionais de cada curso, tanto em relação a professores quanto a aspectos regionais

2.2. Bomfim, 1997

Em 1997 acontece o Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, evento que gera, ao final, uma publicação editada em maio do mesmo ano pela revista Estudos em Design como um número especial de sua série. No volume constam alguns textos que abordam questões curriculares, e dentre eles, um novo texto de Bomfim a respeito do currículo mínimo. Bomfim àquele momento já

havia participado de diversas comissões que trabalharam nessa questão ao longo dos anos 1970 e 1980, até a publicação do novo currículo mínimo em 1987. Em 1994, Bomfim torna-se o representante da área de design na Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e do Design — Ceeartes, comissão montada pelo MEC para formulação de estratégias de avaliação e melhoria do ensino superior das artes e do design.

O texto acima referido e assinado por Bomfim intitula-se “Atualidade do Currículo Mínimo de Desenho Industrial: considerações para reflexão”. Após citar diversos trechos da proposta tirada no 1º Endi e aprovada em 1987, Bomfim sintetiza que uma análise dos currículos plenos dos diversos cursos superiores então recentes permitiria identificar seis áreas de campos do conhecimento dos quais o design se beneficiava (BOMFIM, 1997, p. 19): 1. Conhecimentos gerais de filosofia, política, história, comunicação, legislação, ecologia etc.; 2. Conhecimentos relacionados a tecnologias de fabricação de materiais, planejamento, administração, produção e marketing; 3. Conhecimentos de ergonomia, psicologia, sociologia, antropologia, ou seja, que abordam o processo de utilização de objetos; 4. Conhecimentos sobre planejamento e criação da forma, tais como metodologia, teoria da forma, da cor etc.; 5. Conhecimentos sobre representação e linguagem bi/tridimensionais; 6. Conhecimentos instrumentalizados de física, matemática, química etc.

Elencadas tais grandes áreas de conhecimento, o autor começa uma série de considerações sobre o currículo mínimo então em vigor. Postula, já de início, que “diversos indicadores apontam invariavelmente para uma mesma direção: a necessidade da reforma curricular” (BOMFIM, 1997, p. 20). Apesar desse consenso, Bomfim reconhece a falta de clareza para como seguir a partir dele, e lista uma série de perguntas sobre a natureza da profissão e formação do designer.

Uma segunda observação refere-se à idade do currículo mínimo. Bomfim recorda que a versão publicada em 1987 do currículo foi, na verdade, proposta em 1979, ou seja, naquele momento o currículo tinha quase vinte anos de existência. Desde sua concepção, diversas áreas passaram a fazer parte do cotidiano do designer, e elenca como exemplos a informática e a ecologia. Bomfim então questiona:

Considerando que a realidade e suas demandas se alteram continuamente, ao contrário dos saltos discretos que caracterizam as transformações curriculares, como estruturar um currículo mínimo ou outro instrumento que permita flexibilização para alterações futuras? (BOMFIM, 1997, p. 21).

A terceira observação do autor é quanto à natureza compartimentada e artificial do saber no currículo mínimo. Ao elencar matérias e áreas consolidadas como centrais da formação do designer que seriam absorvidas em forma de disciplinas no currículo pleno –, Bomfim entende que tal prática de desmembramento é “antagônica e frontalmente contrária à interdisciplinaridade do Design” (BOMFIM, 1997, p. 21). Como seria uma estrutura curricular que favorecesse tal integração de conhecimentos e não sua dispersão?

A quarta observação seria quanto ao efetivo papel do currículo mínimo nos alegados problemas formativos dos alunos formados. Para o autor, muitos dos problemas não são diretamente relacionados ao currículo mínimo em si, mas sim a outros fatores, que deveriam ser identificados, investigados e levados à discussão.

O quinto e sexto pontos referem-se à organização universitária. O primeiro, refere-se ao sistema de créditos estabelecido em 1968, que teoricamente flexibilizaria a formação do aluno para conhecer outros assuntos de outras instituições, mas na prática é pouco efetivo pela densa grade de disciplinas obrigatórias e encadeadas dos cursos. Bomfim questiona, então, se uma reforma de currículo deveria, na verdade, demandar também uma nova “[...] organização da estrutura universitária mais flexível do que a atual”. O outro ponto diz respeito à maneira de ingresso dos alunos na universidade. Tanto a via de ingresso do vestibular, e a saída apenas pelo diploma, criam certa “mortalidade estudantil”, representada naqueles que ou não conseguem entrar ou não chegam ao final do processo para graduar-se. Bomfim questiona, então, se não haveria outras maneiras de avaliar a entrada e saída dos alunos de graduação sem efetivarem-se cortes tão secos e excludentes.

Por fim, o sétimo ponto refere-se à relação entre ensino e mercado:

Por princípio, a formação de um profissional deve estar em consonância com a demanda do mercado, seja ele caracterizado por empresas privadas, órgão de pesquisa – ou a própria academia. Que tipo de informação sistematizada se dispõe sobre este mercado? Que pesquisas revelam a situação dos egressos dos cursos de desenho industrial? É possível delinear um novo currículo sem o auxílio destes dados? (BOMFIM, 1997, p. 21).

Conquanto tais pontos servissem de provocação às discussões que se seguiriam no fórum, ao mesmo tempo revelam parte do amadurecimento de Bomfim a respeito das questões de ensino inicialmente abordadas em seu mestrado e do processo de participação para redação do currículo mínimo de 1987. Em especial,

destaca-se as limitações que o currículo mínimo trouxe à prática profissional em constante mudança e à apropriada evolução do ensino nesse íterim.

2.3. Freitas, 1999

Outro trabalho a abordar o tema do currículo mínimo é a tese de doutoramento de Sydney Fernandes de Freitas (1999), também pela Coppe/UFRJ. Sua pesquisa buscou verificar a “influência de tradições acríticas (reprodutivismo, espontaneísmo, pseudo-ativismo, consuetudinário) no ensino/pesquisa de nível superior de Design” (FREITAS, 1999, p. viii). Desta forma, sua visada sobre o currículo mínimo fez-se também sobre questões pedagógicas e ideológico-estruturais. No capítulo 6 de sua tese, “Currículo em Design”, o autor identifica o currículo mínimo como um elemento entre outros que definiram as tradições curriculares nacionais. Dentre estes outros, Freitas elenca a reprodução do ensino ulmiano, o aumento de escolas dos anos 1970 até 1990, a falta de pesquisa para a realização de reformas curriculares etc. (FREITAS, 1999, p. 159–170).

Especificamente sobre o currículo mínimo:

Em resposta aos reclamos por um novo currículo para o Design, formou-se, em 1978, uma comissão de especialistas para estudar e indicar a formatação que um novo currículo teria. Ou seja, sentia-se a necessidade de se projetar um novo currículo para o Design. O que era natural, uma vez que não havia pesquisadores entre os especialistas. Como resultado dos trabalhos, estabeleceu-se, em 1987, o Currículo Mínimo de Desenho Industrial.

O currículo mínimo proposto baseava-se na definição do Desenhista Industrial, como “o profissional que participa de projetos de produtos industriais atuando nas fases de definição de necessidades, concepção e desenvolvimento de projeto, objetivando a adequação destes às necessidades do usuário e às possibilidades de produção” (NIEMEYER, 1995). [...] Dessa forma, o currículo mínimo foi estruturado a partir de matérias consideradas “indispensáveis” à formação de um designer. (FREITAS, 1999, p. 169–170, grifo do autor).

Freitas não comenta a versão do currículo de 1969, e é bastante sucinto em sua apresentação sobre a reforma do currículo iniciada em 1978. Deixa de apontar dados importantes que caracterizam esta fase e conseqüentemente a proposta curricular, como a maneira como a comissão de especialistas se formou no 1º Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, sobre o processo de trabalho desta comissão, ou

mesmo a aprovação do currículo em plenária no 1º Encontro Nacional de Desenho Industrial – 1º Endi, em 1979. Mesmo a sua afirmação quanto à ausência de pesquisadores entre os especialistas é incompleta, dada a presença de Bomfim nessa comissão – recém-aprovado em sua pesquisa de mestrado –, além de outros membros³. Observa-se também que a visão apresentada pelo autor sobre os currículos mínimos é bastante parcial e esquemática.

Por outro lado, tais análises não constituem o objeto propriamente dito de sua pesquisa, e serviram principalmente de base para formulação de questões às entrevistas e questionários aplicados em docentes dos cursos de design cariocas. O tema “currículo” foi abordado pelo pesquisador através da pergunta “quais suas críticas ao currículo atual de Design?”, submetido a 97 respondentes. Freitas, então, introduz e analisa as respostas:

A história do currículo de Design tem sido marcada por diversos momentos de discussões e críticas. Se o primeiro modelo tem sido criticado devido a sua importação e implantação acrítica, o segundo modelo, expresso no currículo mínimo, também tem sofrido críticas de não adequação ao ensino de Design no Brasil.

Foi pedido aos professores que expressassem suas críticas ao currículo mínimo atual. Para eles, o atual currículo não está adequadamente adaptado à nossa realidade e os conceitos que norteiam estão defasados; não há integração do desenvolvimento de projeto com as disciplinas relacionadas à tecnologia, à utilização e à comunicação; não está convenientemente estruturado, sendo manipulado de acordo com os interesses dos professores; faltam pesquisas. (FREITAS, 1999, p. 291).

O quadro compilando as respostas assinaladas segue abaixo:

³ Ari Antonio da Rocha concluiu seu doutorado em 1972 pela Fauusp. João Bezerra de Menezes concluiu seu mestrado em 1976 pela Coppe/UFRJ. Olício Carlos Pelosi possui dois mestrados feitos nos Estados Unidos entre 1974 e 1976, sendo um deles um mestrado profissional.



Figura 1: Quadro de respostas para a questão “Quais suas críticas ao currículo atual de Design?”. Fonte: FREITAS, 1999, p. 292.

As versões de sua pesquisa disponibilizadas na internet não constam do questionário completo enviado aos respondentes. No entanto, o pesquisador cedeu gentilmente por e-mail um arquivo digital do mesmo, assim como o conteúdo completo das alternativas enviadas aos respondentes, que se encontram incompletas na versão pública da pesquisa. Reconhece-se que não há no título da questão uma menção explícita ao currículo mínimo como foco da pergunta, mas o respondente poderia intuir tal relação apenas após a leitura de algumas das opções de resposta.

Nas discussões sobre os resultados, Freitas compara as respostas dos questionários às entrevistas que realizou com dirigentes de cursos. O autor considera que, no geral, entendia-se o currículo mínimo de design como muito falho, e que faltavam “[...] informação e pesquisa que contribuam para a atualização e adequação a cada escola e a cada região do país” (FREITAS, 1999, p. 349). Pode-se considerar, assim, que o resumo das respostas ao tema levantadas por Freitas é da inadequação entre o currículo mínimo então em voga aspectos pedagógicos e sociais do design ao final dos anos 1990. Esse resumo, segundo estudo do pesquisador, de alguma maneira refletiria as impressões dos docentes cariocas a respeito do currículo mínimo naquele período.

2.4. Moraes, 2003

O ensaio em duas partes de Anamaria de Moraes, publicado em 2003, tem tom de memória e depoimento. Participante autora protagonizou e participou dos momentos que relata, e oferece uma visão dos encontros, temáticas, abordagens, embaraços e descontinuidades da trajetória das categorias acadêmica e profissional

do desenho industrial desde o início das discussões da segunda versão do currículo mínimo, em 1978, até as primeiras manifestações da pesquisa em design nos anos 1990, com o P&D Design e a pós-graduação em design na PUC Rio.

O ponto principal dos textos é quanto ao desenvolvimento da pesquisa em design no Brasil; e os comentários a respeito dos currículos mínimos fazem-se sob este pano de fundo.

Para a autora, o ponto de partida para o currículo mínimo teria sido o seminário “Desenho Industrial e Ensino”, que “[...] realizou-se nas dependências da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (leia-se Lúcio Grinover) [...], promovido pela ABENGE — Associação Brasileira de Ensino de Engenharia (leia-se Itiro Iida) em convênio com a SESU/MEC” (MORAES, 2003a). No Informe da Abenge de 1978, que trata do seminário, colocou-se a proposta de um “programa para a formação de docentes e pesquisadores de alto nível, a ser realizado em cinco anos (mestres e doutores)” (ABENGE, 1978 apud MORAES, 2003).

Também do referido evento saiu a Comissão de Ensino de Desenho Industrial, que em cinco meses deveria apresentar no 1º Endi uma nova proposta ao currículo mínimo. Moraes, assim como Freitas] (1999), critica o fato dessa comissão ter apenas uma pequena proporção de pesquisadores e titulados, dado que “[...] para uma comissão que objetivava definir as bases para um currículo mínimo, para a implementação da pesquisa e para a implantação de cursos de pós-graduação em Design, a presença de apenas dois Mestres em Engenharia de Produção é no mínimo surpreendente” (MORAES, 2003a).

Sobre a aprovação do currículo mínimo em 1988, Moraes ironiza que naquele momento se reclamasse que “atrapalharia o ensino de design”, enquanto que no ano de escrita dos ensaios as novas Diretrizes do MEC eram recebidas “[...] sem nenhum protesto, mas com aplausos.” (MORAES, 2003a). A autora reitera ao longo do texto sua posição crítica às diretrizes de 2002.

Na segunda parte de seu ensaio, Moraes indica possíveis motivos para essa demora na aprovação dos currículos:

O Currículo de 1988 foi fruto de muito debate no 1 ENDI e levou quase 10 anos engaveta do no MEC – quem recuperou foi o Professor Itiro Iida – porque declarava a necessidade de oficinas e do ensino de projeto, como um processo que necessitava de conhecimento de: materiais; fabricação; teoria da informação; ergonomia; modelos e prototipagem. Na época, em que os cursos de Arte consideravam

mais lucrativo se transformarem em cursos de design, com salas de desenho e cuspe e fiz, ele foi boicotado, justamente por aqueles que não se interessavam pela qualidade do ensino de design. Sua introdução foi uma grande vitória para o ensino de design. Mais ainda, ele nunca foi, como se afirma atualmente, uma restrição a um ensino diferenciado, basta que se comparem os currículos da PUC-Rio, da ESDI/ UERJ, da Faculdade da Cidade e da Faculdade Carioca, em 1995. (MORAES, 2003b).

Sendo o foco do trabalho os aspectos de pesquisa do design, a autora não dedica muito mais espaço a tratar do currículo mínimo, exceto por alguns apontamentos de eventos e datas quando foram comentados (2º e 4º Endi em 1981 e 1985, 1º Encontro de Diretores de Escola de Desenho Industrial em 1984, e o 2º Encontro Nacional de Representantes de Escolas de Desenho Industrial em 1988). Moraes também, como já brevemente apresentado, se mostra abertamente crítica às mudanças propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e ressalta também a importância do currículo mínimo, em especial na sua versão publicada em 1987.

2.5. Dias, 2004

A Dissertação de Maria Regina Álvares Correia Dias (2004) procura investigar, numa perspectiva contemporânea de pedagogia, como se tratam questões de interdisciplinaridade no ensino de projeto de produto nos cursos de design.

Parte de sua pesquisa concentrou-se no estudo de aspectos gerais da ideia de currículo e de currículos inovadores da história do ensino do design no Brasil; e também, aspectos de legislação que regulavam projetos curriculares. Dias analisa brevemente o próprio currículo mínimo de 1987 ao lançar também um olhar histórico sobre o ensino. À época da pesquisa da autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais já se tornavam realidade.

Sobre o currículo mínimo publicado em 1969, a autora se resume a citar a resolução do CFE que o instituiu. A seguir, comenta sobre a comissão de especialistas do MEC, formada entre os anos de 1978 e 1979, para atualizar o currículo, “[...] que foi aprovado tardiamente – quase vinte anos depois (sic) de iniciados esses estudos” (DIAS, 2004, p. 56). A comissão referida é, no caso, aquela já citada, que se formou a partir do seminário “Desenho Industrial e Ensino” em 1978.

Após listar as disciplinas do novo currículo mínimo, Dias comenta que “nos anos 90, diversos indicadores apontavam para a necessidade de uma nova reforma curricular e vários eventos e acontecimentos anteciparam e prepararam as bases

para as reformas futuras” (DIAS, 2004, p. 57). Dentre estes eventos, elenca o workshop “O ensino do Design nos anos 90”, organizado pelo Laboratório Brasileiro de Design – LBDI, onde se assinou a “Carta de Canasvieiras”. Também destaca a nomeação da Comissão de Especialistas de Ensino das Artes e do Design – Ceeartes, no ano de 1996, que foi responsável por “quatro Fóruns Nacionais de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes e do Design, que prepararam documentos e diagnósticos sobre o ensino nas áreas” (DIAS, 2004, p. 57).

Dias, então, comenta a respeito das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja finalidade seria “[...] assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (DIAS, 2004, p. 57-58). E segue:

O Edital 004/97 e o Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares possibilitaram um alto nível de participação de amplos segmentos sociais e institucionais. Desse procedimento, advieram, não somente ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica – com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates –, como também resultou na legitimação das propostas do MEC/ SESu, aprovadas. (DIAS, 2004, p. 59).

Tais características ressaltadas por Dias como “alto nível de participação” de diversos grupos, bem como contribuições dos mais diversos agentes para as novas diretrizes, indicam que tais abertura e integração não teriam existido no mesmo grau nos movimentos anteriores para os currículos mínimos.

2.6. Couto, 2008

O livro de Rita Maria de Souza Couto Escritos sobre o ensino de design no Brasil mostra-se um importante relato sobre as mudanças do paradigma das Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB publicadas em 1961 e 1968, para a nova LDB 9.394/96 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais como novo modelo de regulamentação do ensino superior. Couto, junto de Gustavo Amarante Bomfim e Carlos Cauduro, coordenaram todo o projeto das diretrizes para o campo do design, que seriam fixadas nos Pareceres CES/CNE 0146/2002, 67/2003 e 0195/2003, e também da Resolução 5, de 2004.

O teor do texto não é prioritariamente histórico, mas, de certa maneira, uma defesa e justificativa de tais modelos de diretrizes baseadas em competências e habi-

lidades, em comparação ao modelo anterior de currículos mínimos. Assim, sobre os currículos mínimos, Couto analisa:

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [...] conferiu ao Conselho Federal de Educação a competência para fixar os currículos dos cursos de graduação brasileiros. Desta medida resultou a obrigatória observância aos denominados “Currículos Mínimos Profissionais” de cada um dos cursos de graduação existentes no país ou que viessem a ser criados a partir desta data [...].

[...] Os Currículos Mínimos, direcionados basicamente ao exercício profissional e presos a estruturas rígidas, conduziram a uma formação superior carente de flexibilidade que, na maioria dos casos, não acompanhou as mudanças sociais, tecnológicas e científicas do processo de desenvolvimento da sociedade. Desse estado de coisas resultou uma crescente defasagem dos graduados em relação ao competente desempenho necessário no contexto pós-acadêmico. (COUTO, 2008, p. 18).

Couto coloca, então, que a base pedagógica dos currículos mínimos estaria na crença de que seriam as disciplinas em si, e seu conteúdo programático, que determinariam o desempenho do formado (COUTO, 2008, p. 18). Essa crença, conseqüentemente, limitava a criatividade das instituições e a possibilidade de inovação e adequação. Ainda, para a autora todos os problemas conceituais que decorriam do currículo mínimo levaram à flexibilização da regulação do ensino, que só viria com a Constituição Federal de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDB 9.394/96).

Feita a introdução geral sobre a ideia de currículo mínimo, Couto passa a descrever na história do design brasileiro como ocorreu a implantação do currículo mínimo de desenho industrial, e quais as conseqüências que trouxeram ao longo do tempo. A autora localiza no Instituto de Arte Contemporânea – IAC a primeira (embora efêmera) experiência de ensino do desenho industrial no Brasil. A Esdi seria, assim, o marco inicial simbólico do ensino superior de design no Brasil (COUTO, 2008, p. 20-21). A evidente desconexão entre a proposta pedagógica esdiana (baseada na escola de Ulm) levaria a escola a um momento de autocrítica durante o ano de 1968.

Como resultado do processo de reflexão da ESDI, em 1968, foi criado um novo currículo, este finalmente aceito pelo CFE – Conselho Federal de Educação – como o primeiro currículo mínimo para cursos de bacharelado em desenho industrial no país. (COUTO, 2008, p. 23).

Essa colocação foi corrigida por Couto, conforme posto por Carvalho⁴, pois na realidade o currículo esdiano que inspiraria o currículo mínimo de desenho industrial teria sido um dos primeiros currículos da Esdi, e não sua versão revisada em 1968.

Para Couto, o currículo mínimo publicado em 1969 “[...] foi extremamente lacônico na especificação das ‘matérias’ [...], o que permitiu grande liberdade e originalidade aos currículos plenos dos cursos, por um lado, permitiu também a criação de aberrações” (COUTO, 2008, p. 23-24). Couto cita a presença de disciplinas como Folclore Brasileiro, Arquitetura Analítica, Elementos de Máquinas entre outras no rol de aberrações efetivadas.

A heterogeneidade teria levado o CFE em 1978 a criar a já referida comissão de especialistas para gerar um novo currículo.

Desta feita, a comissão, ao contrário da que havia instituído a primeira proposta, bastante aberta, formulou um documento de tal modo específico e fechado, que praticamente não permitia aos cursos respeitar suas próprias vocações nem novas habilitações e ênfases que surgiram em função de demandas de mercado. (COUTO, 2008, p. 24).

O fechamento teria desencadeado a abertura de habilitações e/ou ênfases que não eram previstas na resolução 02 do CFE, conforme constatado no 1º Fórum de Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial, em 1997. Couto reafirma, parafraseando Bomfim (BOMFIM, 1997, p. 20), a ideia de que “diversos indicadores apontavam invariavelmente para uma mesma direção: a necessidade de reforma curricular” (COUTO, 2008, p. 26).

Couto prossegue seu texto resumindo parte do artigo de Bomfim já previamente analisado (BOMFIM, 1997) quanto a questões de interdisciplinaridade, maneiras de ingressar no ensino superior, papel do currículo pleno comparado ao currículo mínimo etc.

⁴ “Aqui estamos falando do primeiríssimo currículo da ESDI, datado de suas primeiras turmas e que, se não estou enganada, é o que foi encaminhado em 1967 para a Secretaria do Estado da Guanabara para o reconhecimento do curso em 1970 e que foi objeto de estudo já em 1969 por Comissão junto ao CFE” (COUTO, 2011 apud CARVALHO, 2015, p. 53).

O CURRÍCULO MÍNIMO	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
enquanto os Currículos Mínimos se mostravam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional,	as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam à diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, constituem-se prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;
enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios,	as Diretrizes Curriculares Nacionais ensinam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;
enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”,	as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;
enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, propuseram-se a mensurar desempenhos profissionais no final do curso,	as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;
enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada,	as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Tabela 1: Comparação entre as ideias fundantes do Currículo Mínimo, e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Fonte: COUTO, 2008, p. 44-45.

Em resumo, a visão de Couto nessa obra é de evidente crítica tanto ao modelo pedagógico presente na própria ideia de currículo mínimo, quanto a ambas versões de currículos publicadas em 1969 e 1987. Da história de tais momentos, Couto lista os momentos chaves, como a criação da Esdi em 1963, o uso de seu currículo para o currículo mínimo de 1969, a comissão de especialistas de 1978 e a publicação tardia em 1987. Dado que seu texto possui um caráter pedagógico muito mais acentuado que uma descrição histórica dos eventos, é compreensível que dedique mais tempo à análise dos resultados dos currículos, e ao final à comparação de tais resultados às Novas Diretrizes Curriculares dos anos 1990. Mostra-se, assim, bastante importante reproduzir aqui (**Tabela 1**) um quadro comparativo que sintetiza as diferentes visões do que representava a ideia de currículo mínimo no seu período em comparação com as novas diretrizes.

2.7. Carvalho, 2012

A tese de mestrado de Ana Paula Coelho de Carvalho, defendida em 2012 (adaptada e publicada como livro em 2015) buscou investigar as origens do ensino de design em São Paulo (portanto, início dos anos 1960), buscando identificar uma ou mais matrizes conceituais do ensino paulistano de design. A autora analisa as escolas da Fauusp, Faap e o Instituto Presbiteriano Mackenzie, nas suas diversas fases.

As considerações finais da pesquisadora informam um grande envolvimento da academia – e não apenas de grupos profissionais – nas fundações e continuidade das escolas. Os agentes profissionais, por seu lado, formavam uma rede e relações de amizade e profissionais com “muitas ramificações e em diferentes direções, que compartilhava intenções semelhantes: a busca pela definição e constituição deste campo” (CARVALHO, 2012, p. 269). Observou-se também que os currículos das escolas diferiam-se nas nomenclaturas das disciplinas: enquanto na Faap a nomenclatura derivou do curso de artes plásticas, no Mackenzie os títulos correspondiam à própria nomenclatura dada pelo currículo mínimo de 1969; e a Fauusp, como escola de arquitetura, pautava-se por outros critérios para isso.

Especificamente sobre os currículos mínimos, Carvalho dedica parte de sua introdução ao assunto. Pelo período tratado em sua pesquisa, a autora refere-se especificamente ao currículo mínimo de 1969. Sobre a origem esdiana do currículo mínimo de desenho industrial, Carvalho coloca:

[...] a grade curricular ativa no ano de 1966 na ESDI encontrava-se com sua estrutura completa, e no ano seguinte foi encaminhada para a Secretaria do Estado da Guanabara para o reconhecimento dos cursos, o que aconteceu em 1970. Esta mesma grade torna-se objeto de estudo, já em 1968, por uma comissão organizada pelo Conselho Federal de Educação – CFE, que a adota como referência para organizar o primeiro Currículo Mínimo para os cursos de Desenho Industrial e Comunicação Visual, no ano de 1969. (CARVALHO, 2012, p. 38).

Carvalho comenta, então, os questionamentos levantados em torno do valor do currículo mínimo e sua inflexibilidade para uma integração interdisciplinar do conhecimento. O próprio sistema de créditos colocado pela reforma de 1968 fragmentou ainda mais, segundo a autora, tal integração. O grande número de disciplinas obrigatórias e de pré-requisitos dificultaram mais ainda essa abertura.

Sua narrativa continua sobre a fixação pelo CFE do currículo mínimo de 1969. Após sua publicação, no início dos anos 1970, são diversos os cursos abertos ao longo dos anos seguintes. Com isso, segundo Carvalho, o MEC convida, em 1978, um grupo de profissionais e professores para elaborar uma nova versão do currículo mínimo. Também no mesmo ano, no seminário promovido pela Abenge, formou-se outro grupo que elaboraria uma nova proposta de currículo, ratificada e enviada às instâncias governamentais após o 1º ENDI (CARVALHO, 2012, p. 44).

Sobre a minuta retirada no evento, Carvalho pondera a importância de tal marco, “[...] por ser fruto da decisão de um Fórum da categoria no qual todas as instituições de ensino e profissionais chegaram a um consenso para o campo do ensino e que, em 1987, torna-se oficial pelo governo federal” (CARVALHO, 2012, p. 45).

2.8. Braga, 2016

O livro *ABDI e APDINS-RJ* é versão revista da tese de doutoramento de Marcos da Costa Braga. O autor buscou investigar, dentro da história social do campo do design, a organização profissional dos desenhistas industriais na constituição do campo profissional no Brasil e o papel que as associações ABDI e Apdins-RJ tiveram nesse processo.

Algumas considerações feitas por Braga, de interesse à presente pesquisa, dizem respeito ao envolvimento de tais grupos e seus membros no ensino do desenho industrial com suas ideias para a consolidação profissional do desenhista indus-

trial. Tais ideias, conforme argumenta o autor, influenciaram tanto na criação de cursos superiores, quanto no envolvimento de tais grupos em eventos de classe acontecidos ao longo dos anos 1960 até os anos 1980, e também em diversas ações políticas afirmativas encabeçadas pelos mesmos, dentre elas os projetos de regulamentação da profissão e também os próprios currículos mínimos.

Um primeiro ponto envolve as diferenças entre a ABDI e a Apdins-RJ relativas ao nascimento e descontinuidade de ambas, pois tais diferenças representam também aspectos relevantes do momento dos próprios marcos documentais dos currículos mínimos, que também acontecem nos dois diferentes momentos. O currículo mínimo de 1969 é publicado durante a vigência da ABDI; as discussões da atualização acontecem na mesma época que o nascimento da Apdins-RJ em 1978; e finalmente a publicação da nova lei em 1987, já num período de desarticulação da associação carioca.

Embora a finalidade da ABDI tenha sido, desde o princípio, primariamente cultural, Braga reconhece que a associação “[...] atuou, na prática, como uma associação profissional ao incluir em suas atividades discussões sobre as relações de trabalho dos designers” (BRAGA, 2016, p. 316). A associação principiou fóruns de diálogo entre profissionais, docentes e clientes⁵, que propiciaram um ambiente para se “discutir, conceituar e divulgar design” (BRAGA, 2019, p. 316).

Tal atuação difere, ao final, do modelo que inspirou o nascimento da Apdins-RJ, de um processo de “sindicalização” profissional nos anos 1970. A associação carioca restringiu seus associados apenas a profissionais com nível superior em design, e excluiu de seu quadro também a pessoa jurídica.

Entre uma associação cultural como a ABDI e outra de finalidade pré-sindical como a Apdins-RJ há uma diferença não só conceitual, mas de ação estratégica. Não é à toa que uma das “bandeiras” da Apdins-RJ tenha sido a regulamentação da profissão. Segundo Braga,

A APDINS-RJ se posicionou e procurou preservar a formação do desenhista industrial como de nível superior e em cursos específicos de Design. Buscaram, assim, consolidar a independência do design em relação à arquitetura, à engenharia e à publicidade, e a distinção com outras profissões de desenho com atribuições técnicas e de nível médio. Desse modo, pretendiam fazer valer o investimento na aquisição do capital cultural, obtido na graduação, e consolidar a

⁵ A ABDI possuía um modelo associativo para pessoas jurídicas utilizado por alguns industriais.

identidade social via definição da identidade profissional. (BRAGA, 2016, p. 317).

Enquanto a Apdins-RJ se consolidava em 1978 – que apesar de estadual, nasce com metas de impacto nacional, com projetos como da regulamentação e a revisão do currículo mínimo –, a ABDI nesse mesmo ano realizava assembleias para tentar formar uma chapa sucessora, que terminou por resultar numa Diretoria Provisória, cujo mandato dura até 1980, quando decide-se cessar a tentativa de novas chapas, e para de funcionar a associação (BRAGA, 2016, p. 141-142).

Para a Apdins-RJ, Braga observa que houve certa recorrência de nomes nas diretorias da associação, em geral ligados à Esdi. Por um lado, tais recorrências, trouxeram, segundo sua análise, problemas de representatividade e de envolvimento de associados ao longo do tempo, em especial nos anos 1980 (p. 318-319). Por outro, fez com que as ideias que “[...] foram desenvolvidas na escola pioneira, nos anos 1970” estivessem presentes também na associação (BRAGA, 2016, p. 317). Seriam essas as ideias que determinaram as primeiras ações de fundação, dentre elas o currículo mínimo.

Ao longo da presente pesquisa, mais de uma vez esses pontos serão retomados, pois servem de contexto e motivação a diversos dos eventos a serem narrados.

Quanto ao tema do currículo mínimo em si, o trabalho de Braga o aborda em alguns momentos. Para sua versão publicada em 1969, Braga reconhece que este referenciou-se no currículo esdiano anterior à assembleia geral de 1968 (BRAGA, 2016, p. 73), e que a própria Fauusp em 1972 teria se movido em direção a adequar-se a essa versão do currículo mínimo, pelo entendimento de que a regulamentação da profissão ocorreria, e seria um requisito levado em conta para que a escola pudesse incluir tal profissão entre seus formados (BRAGA, 2016, p. 48).

Braga entende que, por conta de tal inspiração do currículo mínimo de 1969, “[...] os cursos de Desenho Industrial dos anos 1970 tiveram maior influência do currículo da ESDI, pois ele foi usado como referência pelo Conselho Federal de Educação” (BRAGA, 2016, p. 52).

Para o currículo mínimo publicado em 1987, Braga identifica o início de seu processo como anterior à fundação da Apdins-RJ:

Em 1978, já funcionavam cerca de 17 cursos de Desenho Industrial no país, in-

cluindo-se aí alguns em universidades federais. Percebendo a necessidade de se atualizar os currículos desses cursos, o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, DAU/MEC, “convidou, em abril de 1978, um grupo de profissionais e professores que redigiu uma proposta inicial de currículo, a qual foi posteriormente apreciada por todas as instituições de desenho industrial”

Assim que é fundada a APDINS-RJ, a Diretoria eleita promove, no dia 06 de junho de 1978, na PUC-Rio, um debate entre alguns profissionais que participaram, junto ao MEC, da elaboração da proposta mencionada e os professores das três escolas da cidade do Rio de Janeiro e da COPPE/UFRJ. O objetivo era formar um grupo de trabalho de docentes e alunos para enviar sugestões sobre o currículo ao MEC. (BRAGA, 2016, p. 317).

A narrativa prossegue com o Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, para o qual a Apdins-RJ preparou um documento, onde propõe a criação de uma comissão de ensino de desenho industrial. Do grupo formado do seminário que redigiria uma proposta de currículo mínimo até o 1º Endi, Braga ressalta a maioria carioca entre os membros, e também elenca as diretrizes tiradas do evento para a redação do currículo: “ênfase prioritariamente tecnológico, ciclo básico e bifurcação nas duas habilitações de desenho de produto e programação visual” (BRAGA, 2019, p. 159-160). Ainda sobre este momento, o autor chama a atenção para o fato de que,

[...] a minuta de resolução sobre o currículo mínimo, mesmo apoiada pelas instituições de ensino presentes ao 1º ENDI, foi encaminhada à [SESu/MEC] pelas três associações profissionais promotoras do Encontro na UERJ em conjunto com o coordenador da comissão especial, o professor Gustavo Amarante Bomfim. Não há assinatura de representantes ou dirigentes das instituições de ensino. O que, por um lado, demonstra a liderança das associações profissionais na organização de debates e ações sobre as principais questões colocadas [...]. Por outro, temos de considerar que muitos dos articuladores e dirigentes das associações profissionais daquela época exerciam também atividade docente. (BRAGA, 2016, p. 162).

Sobre a publicação do currículo mínimo em 1987, o autor a relaciona com o aumento do número de docentes sendo contratados pelas escolas. Braga não faz

•• *Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986*

considerações sobre o motivo desse intervalo de quase dez anos para a publicação do currículo, em especial porque, como veremos adiante no capítulo 4, tal momento pouco envolve as associações em si, mas outros agentes do campo.

3. CURRÍCULO MÍNIMO 1969

3.1. A LDB 1961/1968

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB 4024/61 foi um grande esforço de reconstrução do sistema educacional brasileiro, iniciado em 1948. Desde seu início, o projeto de lei sofreu duas intervenções. Da proposta inicial de 1948 escrita pela Comissão Mariani (MONTALVÃO, 2010), aconteceu em 1958 uma nova proposta, de autoria de Carlos Lacerda, então deputado federal. Já desde esse momento, Lacerda imprimia em sua atuação estatal uma série de ideias liberais (FIGUEIREDO, 2005), e propôs assim diversas alterações no projeto original, retirando a educação da mão do estado e delegando à iniciativa privada. A segunda intervenção foi a de reposicionar a proposta de lei à original, com viés mais estatista do oferecimento educacional, ainda que mesclada com parte das propostas de Lacerda (SAVIANI, 1999).

A reformulação colocada pela lei abarcava todos os níveis escolares, passando pelos ensinos pré-primário (escolas maternas e jardins de infância), primário (primeira à quarta série), médio (contendo o ciclo ginásial da quinta à oitava série, e colegial do primeiro ao terceiro ano, onde incluía-se também o ensino técnico), e ensino superior.

Em 1968, com a Lei. nº 5.540/68, denominada “Lei da Reforma Universitária”, novas mudanças foram introduzidas na regulação do ensino superior. Segundo Figueiredo (2005):

- Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986

A Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária” foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (coronel da escola superior de Guerra) e aprovada de cima para baixo. A reforma acaba com a cátedra, unifica o vestibular passando a ser classificatório, aglutina as faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos, cria o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além de, segundo Aranha (1996, p. 214), a nomeação dos reitores e diretores de unidade (esta agora dividida em departamentos) dispensa a necessidade de ser do corpo docente da universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial. (FIGUEIREDO, 2005).

3.1.1. A ideia de Currículo Mínimo

Presente na lei desde 1961, a ideia de Currículo Mínimo evidencia o caráter claramente centralizador da LDB 4024/61 para o Estado. Segundo Oliven (2002):

[...] na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o Currículo Mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. (OLIVEN, 2005, p. 32).

Para Carvalho, os fundamentos da ideia de Currículo Mínimo estariam em “[...] permitir maior flexibilidade na estrutura de ensino e expandir o acesso à educação, seguindo as diretrizes do desenvolvimento econômico pregado pela política nacional” (CARVALHO, 2015, p. 51). A pesquisadora segue:

Os estabelecimentos educacionais deveriam “produzir” profissionais que atendessem à incipiente indústria, o que foi facilitado com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e consequente centralidade de poder. Em sua obra Educação no Brasil: anos 60, Ivani Fazenda (Fazenda, 1988), além de enfatizar o exagerado uso dos termos “produção” e “produtividade” nas questões

educacionais, caracteriza esse período como decorrência dos acordos internacionais e das tomadas de decisões governamentais sob os parâmetros das camadas mais abastecidas da sociedade. Essa situação é ressaltada na segunda metade da década de 1960, após o golpe militar de 1964, quando ocorre uma das mais significativas alterações no campo educacional brasileiro, a Reforma Universitária de 1968 [...].

Em 1968, a Lei no 5540/68 fixou os Currículos Mínimos Profissionais para os cursos brasileiros em nível de graduação. Isso permitia ao Conselho Federal de Educação (CFE) definir os conteúdos dos cursos com o propósito de estabelecer relativa igualdade entre os currículos plenos de cada área e fixar disciplinas obrigatórias, ao passo que às Instituições de Ensino Superior (IES) ficou reservado complementar seus currículos com outras matérias optativas. (CARVALHO, 2015, p. 51-52).

Tais características de engessamento e centralização do ensino como consequências decorrentes dos currículos mínimos são endossadas por Couto, ao reproduzir a tabela publicada no Parecer nº CES/CNE 0146/2002 que compara o paradigma colocado pelos currículos mínimos e o novo paradigma das Diretrizes Curriculares Nacionais. Sobre a coluna que representa o velho paradigma, destaca-se alguns deles na Tabela 2.

Tais leituras contemporâneas dos aspectos pedagógicos decorrentes daquele paradigma de educação, entretanto, não representam todas as leituras realizadas a respeito dos Currículos Mínimos. Moraes (2003b), por exemplo, reforça sua concordância com o Currículo Mínimo publicado em 1987, e reforça que, sendo diretrizes de matérias, possibilitavam cursos bastante característicos conforme a instituição. A pesquisadora chega a criticar a atualização de Currículos Mínimos para as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Introduzido o ambiente educacional onde se deu a publicação da lei que instituiu o Currículo Mínimo, a seguir serão observados os acontecimentos dentro do campo do design que foram afetados ou tangenciados pelo mesmo. Haveria claramente muito mais a ser colocado a respeito tanto das LDBs, quanto da própria lógica e ideologia que embasam o Currículo Mínimo. No entanto, para os fins da presente pesquisa, identificar tal capacidade de centralização que a ideia encerra já se mostra suficiente; dado que se pretende daqui por diante identificar o

papel que os agentes do campo do design tiveram na determinação dos conteúdos de tais currículos. Isso pois, sendo o Currículo Mínimo um mecanismo regulador e centralizador em escala para o ensino nacional, torna-se objeto de disputa clara de diferentes ideias e concepções do campo.

Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso.

Os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios.

Os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração de cursos.

***Tabela 2:** Aspectos pedagógicos consequentes dos Currículos Mínimos. Adaptado de: Parecer nº CES/CNE 0146/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais. Fonte: COUITO, 2008*

3.2. Primeiras escolas e a ABDI

No mesmo período que ocorreram tais mudanças na legislação brasileira de educação, que seriam publicadas apenas em 1961, o campo do design tomou novos contornos. Tais diferenças, segundo Cardoso, não referem-se ao surgimento do design em si – como se não houvesse design no Brasil antes desse período –, “(...) mas antes à consciência do design como conceito, profissão e ideologia” (CARDOSO, 2005, p. 7). Isso deve especialmente ao surgimento da primeira associação profissional, escolas, escritórios a partir dos anos 1960. A este processo, acompanhando a noção de campo profissional de Braga, denominamos institucionalização da profissão do desenhista industrial.

Essa institucionalização procurou, por articulação de pares do campo, disseminar determinada prática ainda não plenamente reconhecida pelo meio social, de forma a conquistar certo capital simbólico e legitimar-se como autoridade da prática em questão. No caso do desenho industrial esse processo iniciou-se nos anos 1950 e intensificou-se nos anos 1960, quando se fundam a ABDI e os primeiros cursos de nível superior.

Acompanhando Braga (2016):

[...] entendemos que, via institucionalização, iniciou-se a formalização da

profissão de designer enquanto profissional liberal, que vai procurar se definir como tal e buscar seu estatuto profissional perante a sociedade como uma categoria social. Porém, lembramos que o campo do design existia antes da institucionalização, e muitos profissionais de outras áreas exerceram o design de forma pioneira. (BRAGA, 2016, p. 38).

Siqueira e Braga reforçam a ideia ao salientar que:

[...] os arquitetos brasileiros foram protagonistas na história da consolidação de um desenho industrial nacional, quando ainda não existia um corpo profissional com formação específica em design. Essa história tem início na década de 1920, quando os arquitetos pioneiros modernos passaram a projetar o mobiliário de acordo com os preceitos da nova arquitetura, e continuou ao longo da luta pela industrialização da construção [...]. [P]odemos citar alguns exemplos como a criação da fábrica de móveis Pau Brasil pelos arquitetos Lina Bo Bardi e Giancarlo Piretti, durante a década de '40, a Mobília Contemporânea de Michel Arnoult e a loja Meia Pataca de Sergio Rodrigues nas décadas seguintes. (SIQUEIRA e BRAGA, 2003).

A institucionalização do desenho industrial aconteceu portanto em um campo já existente, o que implicou em conflitos com grupos tradicionais, que viam com interesse o lugar que esse novo profissional procurava ocupar. Exemplo disso é a diferença de como se deu a presença dos mesmos profissionais arquitetos e artistas deste período inicial. A ampla participação destes na ABDI e nas escolas de desenho industrial no início dos anos 1960, contrasta fortemente com o período posterior à fundação da Apdins-RJ em 1978 – primeira associação profissional estadual e pré-sindical que tinha como sócios uma maioria de profissionais com formação superior especificamente em desenho industrial, e que deu uma maior ênfase na luta pela regulamentação da profissão.

3.2.1. Primeira experiências e ideias pioneiras

As experiências fundantes da institucionalização do desenho industrial no Brasil expostas a seguir, embora curtas, foram importantes reflexos do ambiente cultural e intelectual do campo naquele momento, e estão relacionadas a aspectos sociais mais amplos, já que não puderam prosseguir conforme o esperado.

Por se tratar de um levantamento panorâmico e de momento anterior ao ob-

jeto de estudo da pesquisa, as fontes de dados foram obtidas principalmente por referências bibliográficas e não por fontes primárias documentais.

3.2.1.1. IAC

O IAC – Instituto de Arte Contemporânea é reconhecido hoje como o primeiro curso de desenho industrial do Brasil. A principal pesquisa sobre a escola publicada até o momento é de Leon (2006, 2015), na qual se baseia o texto a seguir.

A ideia do IAC nasce na sequência de uma série de projetos de Pietro Bardi para a divulgação da arte moderna e bom gosto artístico para a capital paulistana, por meio de diversas iniciativas de cursos abertos, exposições de arte e mobiliário nacionais e internacionais, salões etc. (AMORIM, 2015, p. 93-94). A escola permaneceu aberta por apenas três anos, e foi fechada em 1953 antes de formar sua primeira turma.

Um dos projetos que seguiria a mesma linha seria o do Instituto de Teoria e História da Arte, que acabou substituído pelo projeto do IAC. Sobre o projeto, Leon pondera que:

[Ao abrir mão do Instituto de Teoria e História da Arte, Bardi teria encontrado missão maior para o Museu: a possibilidade de intervir no mundo da indústria ao propor uma escola de desenho industrial. As tarefas de elevação do gosto que pretendia estavam vinculadas ao conjunto da vida e não apenas ao domínio das artes]. (LEON, 2006, p. 23).

O interesse no IAC não se restringe ao seu pioneirismo institucional. Deve-se também ao conjunto de professores que formavam o curso, um indício interessante de como se deu a modelagem do campo nesse primeiro momento de institucionalização. Leon elenca os nomes que compuseram o corpo docente da escola, quer como professores regulares, quer como professores convidados: Leopoldo Haar; o historiador da arte e artista Flávio Motta; os arquitetos Salvador Candia e Roberto José Timbau; e os artistas Carlos Nicolaiesky, Gastone Novelli, Bramante Buffone, Poty Lazzaroto, Aldemir Martins, Renina Katz, Giselda Leirner, Mario Cravo, Wolfgang Pfeiffer e Thomas Farkas; além dos próprios Pietro e Lina Bo Bardi. Há outros nomes de áreas mais díspares das projetivas e artísticas como, por exemplo, o botânico Mansueto Koscinski – responsável por seminários sobre madeira. (LEON, 2014, p. 41-43).

A pluralidade formativa dos professores da escola remete de certa forma à

própria Bauhaus, como os próprios ex-alunos da escola reconhecem em depoimento a Leon (LEON, 2006, p. 50-55).

A autora também identifica tal derivação, especificamente a Bauhaus de Dessau, de Gropius, e o Instituto de Design de Chicago. Haveria, especialmente neste segundo, certa harmonização da racionalidade e pedagogia bauhauseana com os interesses do capitalismo, excluindo desta amálgama aspectos utópicos presente na escola alemã (LEON, 2006, p. 72), chegando mesmo a transformar a ideologizada estética alemã bauhauseana – matéria de conflitos à época da escola –, naquilo que ficou conhecido como estilo Bauhaus, “[...] devidamente esvaziado de conteúdos democráticos radicais ou socialistas, e a serviço da racionalidade instrumental capitalista das grandes corporações” (LEON, 2014, p. 77). Ao final, a escola pensada por Bardi possuía certo alinhamento ideológico-político que, julga-se, interessaria ao empresariado da época.

A experiência do IAC, mesmo com seu fim prematuro (LEON, 2014, p. 79), se mostrou um importante momento na formação de seus alunos, e encontrou reverberação no conjunto de ideias dos artistas e intelectuais daquele momento. Parte de seus alunos ingressaram no mercado de trabalho, tornaram-se designers influentes, e desenvolveram projetos reconhecidos até hoje (LEON, 2006, p. 117-136). Outros formaram escritórios, e alguns inclusive participaram da ABDI posteriormente, como associados, e lecionaram em cursos de arquitetura e design. O fato de o ambiente artístico de então propagar fortemente as ideias da arte concreta, principalmente após a exposição de Max Bill no Masp – ideias presentes também no curso do IAC (LEON, 2014, p. 88) e casal Bardi (AMORIM, 2015, p. 103) –, possibilitou uma série de contatos que permitiram, por exemplo, ao próprio Alexandre Wollner, então aluno do IAC, estudar a convite de Max Bill na HfG-Ulm, a Escola de Ulm.

3.2.1.2. Escola de DI e Artesanato

Anos após o fechamento do IAC, em 1962, Lina Bo Bardi iniciou o projeto de abrir uma nova escola, desta vez na Bahia, no Museu de Arte Popular, onde atuava naquele momento. A intervenção do regime militar, entretanto, terminaria por retirá-la do museu e, igualmente, engavetar seu projeto de escola.

O programa do curso proposto pela arquiteta reafirma a intenção de “[...] superar a fratura projeto-execução no campo do Desenho Industrial [...]” (BO BARDI, 1962a). É também evidente sua postura contrária à implantação no Brasil de uma escola inspirada nas matrizes alemãs do desenho industrial. Segundo Bo Bardi,

A eliminação da utopia na criação duma Escola dêsse tipo é o primeiro requisito indispensável no seu sucesso no campo das necessidades práticas do país (uma escola tipo Bauhaus ou Hulm, metafísico-experimental, seria inútil a um país jovem, com uma civilização de fatores fortemente primitivos e diretamente ligados à terra, fatores moderníssimos no ponto de vista cultural moderno). (BO BARDI, 1962a).

Pedagogicamente, a ideia de Bo Bardi era instaurar “[...] uma nova dinâmica de integração dos conhecimentos, um processo de criação desenvolvimento de protótipos para a indústria” (ROSSETI, 2002, p. 71), superando o modelo onde o projetista conceberia a forma sem conhecimentos técnicos dos processos produtivos, enquanto o executor apenas “[...] reproduziria modelos anacrônicos, mecanicamente, sabendo lidar com as matérias, mas ignorando o raciocínio organizado de projetar para conceber um objeto” (ROSSETI, 2002, p. 71). Haveria pelo contrário uma confluência entre o fazer manufactureiro popular do Nordeste, valorizado por Bo Bardi em diversos momentos (BO BARDI, 1994).

Não fica claro no que a vivência do IAC teria incentivado tal visão. É interessante que, segundo Leon, o próprio IAC teria uma forte inspiração na Bauhaus de Dessau, do período de Gropius; e Lina Bo Bardi neste momento mostra-se bastante reativa à ideia de instaurar uma nova Bauhaus em solo brasileiro. É possível que a influência tenha sido “reversa”: além da evidente importância do local e da cultura artesanal e “não industrial” encontrados na Bahia, é possível que as dificuldades vividas pelo IAC em firmar-se junto à indústria paulista tenham influenciado a visão que Lina Bo Bardi tinha de como “efetivar” o desenho industrial.

Outro ponto ressaltado por Leon é que:

[...] Lina Bo Bardi procurou novo caminho, dentro da tradição utópica. Ela passou a olhar, cada vez com mais atenção, para as soluções de nosso pré-artisanato, as soluções de sobrevivência da população nordestina, que colecionou, documentou e expôs, quando o design industrial lhe parecia proliferação especulativa de gadgets. (LEON, 2014, p. 91).

A respeito das críticas que Bo Bardi fez ao ensino alemão no contexto brasileiro, não fica claro se a arquiteta conhecia o movimento que acontecia no Rio de Janeiro que ao final do ano seguinte resultaria na Esdi. Mas, estando seu curso vinculado a um museu, assim como o próprio embrião esdiano estava ao Museu de

Arte Moderna do Rio de Janeiro, é bastante possível que soubesse de tais planos, pensados desde o final dos anos 1950.

3.2.1.3. Escola Técnica de Criação

A Escola Técnica de Criação – ETC foi outra iniciativa para implantação de uma escola de design em solo brasileiro. Em visita ao Brasil em 1953, Max Bill propôs a instalação do curso nas dependências do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM-RJ (CARVALHO, 2015, p. 43).

Em 1956, Niomar Sodré Bittencourt, diretora do museu, solicita a Max Bill um currículo para a implantação do curso, currículo esse que foi escrito por Tomás Maldonado e Otl Aicher, professores da Escola de Ulm com Max Bill. O currículo proposto seguia o mesmo modelo da escola alemã.

Conforme narrado por Souza (1996), problemas administrativos e financeiros não permitiram a abertura da escola no MAM-RJ, e o currículo da escola terminou servindo de principal referência para as discussões que originariam a Esdi em 1963.

No entanto, o assunto de associar atividades pedagógicas ao museu não se esgotou imediatamente dentro da instituição, como no caso de alguns cursos ministrados por Tomás Maldonado e Otl Aicher, em 1959 e 1960. Outro exemplo foi a implantação do núcleo de Tipografia, criado por Alexandre Wollner, Goebel Weyne e Aloísio Magalhães em 1962, dentro do MAM-RJ (CARVALHO, 2015, p. 43-44)

3.2.2. Primeiras escolas regulares e seus papéis no cenário do ensino

A importância dessas experiências fundadoras para a efetiva institucionalização da profissão nos anos 1960 fica patente pelos agentes envolvidos, e pelas ideias que lá tomavam corpo e agora tornam-se parte importante dos programas curriculares e pedagógicos das escolas.

3.2.2.1. Esdi

Há dois importantes trabalhos publicados tratando da história da escola; mais especificamente os livros de Pedro Luiz Pereira de Souza (1996) e o de Lucy Niemeyer (1998), nos quais se baseia a análise a seguir.

A Escola Superior de Desenho Industrial – Esdi, fundada em 25 de dezembro de 1962, é reconhecida como a primeira escola de ensino superior dedicada ao

Desenho Industrial. Seu embrião remete a ETC do MAM-RJ. Conforme narram Souza (1996) e Niemeyer (1998), houve claro interesse do Governo do Estado da Guanabara na criação de uma escola de desenho industrial. O então governador Carlos Lacerda, opositor do presidente Juscelino Kubistchek, pretendia para seus próprios propósitos políticos por meio da implantação da escola aproximar-se daquele ideário moderno que o governo federal vinha apresentando em seu governo.

Em 1961, Lamartine Oberg, ligado ao Instituto de Belas Artes – IBA, apresentou um relatório sobre a implantação de um curso de desenho industrial na Guanabara (SOUZA, 1996, p. 11-15), para o qual realizou uma série de visitas e entrevistas na Europa a fim de conhecer as escolas lá presentes. Seu parecer indicava ser prematura a instalação de tal escola (SOUZA, 1996,

p. 14), o que não impediu que se formasse um grupo de trabalho para compor um currículo para a escola. Ainda em 1961, em reunião para concretizar a parceria do estado com o museu, “[...] ficou resolvido que o convênio não mais interessava ao MAM. Temiam que a presença do Estado dentro das instalações do Museu [...] se eternizasse, tirando-lhe a liberdade de órgão autônomo”. (SOUZA, 1996, p. 18)

Mesmo assim, o fracasso da implantação da escola de desenho industrial no MAM-RJ, ao final, não impediu o governador de insistir na ideia. Uma outra possibilidade de implantação era sua vinculação ao próprio IBA de Oberg, que também termina frustrado por discordâncias curriculares. Sem um convênio firmado, o governo do estado seguiu por conta própria a implantação da escola. Braga afirma que:

Souza (1996:38) expõe fatores políticos, ideológicos/didáticos e técnicos ao analisar a autonomia decidida para a ESDI. Por um lado, a vontade do governador Carlos Lacerda de procurar garantir o sucesso do empreendimento da escola, que abrigaria o curso novo e o incorporá-lo-ia para fortalecer sua “imagem de político contemporâneo e aberto ao progresso”. Por outro, o currículo para a ESDI que vinha sendo concluído pelo grupo de trabalho possuía “um conteúdo excessivamente técnico e científico para a frágil estrutura belo-artística que caracterizava” o IBA (SOUZA, 1996:41). Portanto, no entender de Souza, o instituto não possuiria o corpo docente adequado ao novo curso em seus quadros regulares. Sua relativa autonomia e subordinação direta à Secretaria de Educação e Cultura permitiriam também uma influência política direta do secretário Flexa Ribeiro e do governador Lacerda na composição dos quadros e na implantação da Escola. (BRAGA, 2016, p. 57).

Assim, em 25 de dezembro de 1962 Carlos Lacerda assinou o Decreto 1.443, que cria a Escola Superior de Desenho Industrial, localizada na rua Evaristo da Veiga.

Participaram do grupo de trabalho para a instalação da escola, entre outras pessoas, Alexandre Wollner, Karl Hans Bergmiller, e Aloísio Magalhães, para os quais destacam-se abaixo algumas de suas ideias para o desenho industrial naquele momento, com o intuito de tentar mapear parte das ideias que fundamentaram as ações desses designers tanto pedagogicamente, quanto profissionalmente.

Aloísio Magalhães, recifense formado em direito, tornou-se artista plástico ao final da década de 1940. Em 1951, recebe bolsa do governo francês para estudar em Paris até 1953. No ano seguinte, inicia “O Gráfico Amador”, “[...] uma oficina criada [...] por um grupo de intelectuais nordestinos interessados na arte do livro” (LIMA, 2003 in LEITE, 2003, p. 84¹). Em 1957, trabalha com Eugene Feldman na Filadélfia onde toma contato com o Estilo Internacional de diagramação e tipografia. Em 1960, já de volta ao Brasil, instala no Rio de Janeiro seu primeiro escritório, MNP – Magalhães + Noronha + Pontual. Em 1963 o escritório passa a ser apenas de Aloísio Magalhães, que começa a pegar projetos cada vez maiores, como o concurso da Light, em 1966, e o programa de design da Petrobrás, em 1970. AM também participou das discussões que originaram a Esdi, atuando como professor desde o seu princípio.

Ao longo dos anos 1960 há poucos registros de textos do autor. Segundo Braga, “foi principalmente ao longo dos anos 1970 que Aloísio Magalhães amadureceu e manifestou suas ideias” (BRAGA, 2004). É deste período tanto sua fala transcrita nos Anais do Design 76 (MAGALHÃES, 1976), como sua entrevista publicada na edição especial do Produto e Linguagem/ Conceito em 1977 (MAGALHÃES, 1977), assim como seu importante texto sobre os quinze anos da Esdi, denominado O que o desenho industrial pode fazer pelo país? (MAGALHÃES, 1999), uma fase já considerada “madura” – no sentido de ser mais afirmativa do que especulativa – do pensamento de Magalhães sobre o desenho industrial.

Outro membro do grupo de trabalho, o paulistano Alexandre Wollner, ingressou em 1951 no IAC. Segundo Wollner,

“[...] até então, eu atuava no campo da arte como gravador e desenhista, condicio-

¹ LIMA, Guilherme Cunha, O Gráfico Amador, os anos de formação no Recife, in: LEITE, A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães. Rio de Janeiro: Artviva, 2003, p.84

nado unicamente por elementos intuitivos e artísticos, sem nenhuma função objetiva. O IAC [...] permitiu que eu percebesse a possibilidade da participação social e cultural do artista por meio do design. (WOLLNER, 2003, p. 55)

Em 1958 retorna ao Brasil e inicia o Forminform com Geraldo de Barros, Ruben Martins e Walter Macedo (WOLLNER, 2003, p. 125). Nesse mesmo ano consegue para Karl Bergmiller uma bolsa por meio da CAPES para que seu colega da escola de Ulm viesse para o Brasil. Em 1962, inicia sua atividade letiva nos cursos livres de tipografia do MAM-RJ, junto com Aloísio Magalhães. Os cursos livres trouxeram poucos anos antes, em 1959, Tomás Maldonado e Otl Aicher para workshops, dos quais participaram Goebel Weyne, Fernando Campos e Ruben Marins (WOLLNER, 2003, p. 147). Pouco depois, o alemão Bergmiller e Aloísio Magalhães, além de Lamartine Oberg, Flávio de Aquino e Maurício Roberto (presidente do Instituto de Arquitetos do Brasil – IAB) participariam do grupo que estruturaria o currículo da Esdi, que iniciou seu funcionamento em julho de 1963. Para Wollner,

O desenho industrial significa o planejamento e a exata ordenação da produção de objetos endereçados à aceitação por parte do homem. Num sentido amplo, o desenho industrial é o conjunto de medidas que se toma tendo em vista a função, a utilidade e o aspecto de um produto ou objeto antes mesmo de entrar em linha de produção. A expressão de uma indústria deve prever e inclui problemas crescentes e interligados, no estágio preliminar da produção. Dessa forma, o desenho industrial deve tomar em consideração a expressão do produtor em relação ao consumidor, ou seja, organizar todos os elementos que podem transmitir a ‘expressão’ ou ‘imagem’ da indústria, papéis de carta e administrativos, aspectos da decoração do escritório, nome do produto e sua embalagem, a eficiência da publicidade, o efeito visual da frota de caminhões que levam o produto ao mercado etc. (WOLLNER, 1964 apud WOLLNER, 2003, p. 45).

Conforme relata em seu livro de memórias, foram Wollner e Bergmiller os principais responsáveis pela manutenção para a Esdi de um modelo pedagógico inspirado na Hfg Ulm para o curso que foi praticado principalmente em algumas disciplinas de projeto:

O projeto pedagógico aprovado da escola foi praticamente uma vitória minha

e de Bergmiller, pois conseguimos manter a ideia original de Maldonado, ligeiramente adaptada à realidade de nossa cultura. [...] Aloísio, que tinha vínculos com Joseph Carrero – favorável ao ensino acadêmico estético de belas-artes –, repudiou juntamente com os americanos o programa baseado na hfg. Como Bergmiller e eu mostrássemos firmeza nos conceitos elaborados pela hfg, o programa foi aprovado pela comissão. (WOLLNER, 2003, p. 147).

Por fim, Karl Heinz Bergmiller nascido na Alemanha em 1928, estudou na HfG-Ulm de 1951 a 1953, enquanto Max Bill ainda dirigia a escola. Em 1958, através de contatos estabelecidos por Alexandre Wollner veio ao Brasil e estabeleceu residência em São Paulo, atuando profissionalmente na Forminform e algumas outras empresas (SOUZA, 2008). Participou também da estruturação da Esdi, ao lado de Wollner, com quem defendeu o modelo alemão de Ulm de ensino do desenho industrial para a escola.

Em 1964, faz parte da fundação da ABDI e também da primeira publicação da entidade, derivada do Ciclo de Conferências no Fórum Roberto Simonsen da FIESP; publicação na qual Bergmiller assina o texto A formação do Desenhista Industrial, que trata de uma série de aspectos sobre o ensino do Desenho Industrial. O mesmo texto seria posteriormente reproduzido na primeira edição da revista Produto e Linguagem, em 1965.

Resumidamente, o professor da Esdi estrutura seu artigo baseando-se numa série de perguntas-base introdutórias sobre a possibilidade do ensino de desenho industrial, e o que já teria sido feito até aquele momento: “O desenho industrial pode ser ensinado? Que tipo de formação é a mais indicada? Quem deve ser formado para estudar e enfrentar êsses problemas?” (BERGMILLER, 1964). No trecho seguinte, Bergmiller define a atuação do desenhista industrial, para tratar a seguir de aspectos pedagógicos:

O problema pedagógico, antes de mais nada, é o de ter uma idéia sôbre a profissão de desenhista industrial. [...] O resumo é:

<<Consideramos um desenhista industrial como um profissional capaz de projetar produtos industriais, em geral em colaboração com outros especialistas, levando em conta as exigências tecnológicas, econômicas, psicológicas, sociais e culturais.

O desenhista industrial analisa e considera no seu trabalho a complexidade de relações entre o produto e seu ambiente, entre o produto e seu utilizador.

O fator estético [...] é na nossa opinião um fator entre muitos fatôres com quem

o desenhista industrial trabalha. O fator estético não é o mais importante, não é o dominante [...].

O desenvolvimento de métodos modernos na produção constituiu, para o desenhista industrial, um problema que não pode ser mais resolvido sob o ponto de vista artístico. Por isso, na formação de desenhistas industriais, deve ser dado muito valor às matérias tecnológicas e científicas. São elas que determinam mais e mais a produção e o caráter do produto final. (BERGMILLER, 1964, p. 3)

Bergmiller vem de um contexto de industrialização diferente do Brasil, trazendo uma visão mais tecnológica e cientificista do desenhista industrial inserido em um ambiente altamente tecnológico. Este seria em diversos momentos um dos pontos de discordância mais recorrentes entre os críticos da linha alemã de ensino do design no Brasil e aqueles que o defendiam.

Entrando nos aspectos da formação do desenhista industrial, Bergmiller afirma:

O problema da formação não é só problema dos pedagogos. Todos que têm contacto direto ou indireto com o planejamento de produtos industriais devem participar na problemática do ensino de desenho industrial. Como em tôdas as profissões, as metas e métodos da própria profissão esclarecem-se no ensino.

Uma matéria especializada nunca deve ter o seu fim em si mesmo. O professor é obrigado a relacionar e coordenar o seu ensino com as outras matérias. O professor progressista sempre vai procurar analisar e interpretar as relações da sua matéria com os problemas concretos e atuais. (BERGMILLER, 1964, p. 4).

Desenho industrial seria para o autor, portanto, uma “matéria especializada”, com atuação muito bem definida e inerentemente ligada à indústria, da qual deve se derivar para sua conformação pedagógica. Isso fica ainda mais claro na fala seguinte: “O governo e a indústria, principalmente, devem interessar-se mais, promovendo o ensino dêste tipo especialista. Estamos convencidos da necessidade da cooperação da indústria [...]” (BERGMILLER, 1964).

É interessante observar este ponto, pois o autor não filia a formação do desenhista industrial a uma linha de indústria somente, mas à indústria em colaboração com os pedagogos. Pode-se entender, assim, que tal ensino teria diferenças específicas conforme o contexto industrial de então. Resta a questão de por que não houve tal aproximação para a Esdi nos seus primeiros anos de estruturação, dado que o afastamento da indústria é um dos pontos mais polêmicos dessa fase da Esdi,

como colocado por diversos autores em diversos períodos. Para ilustrar uma das críticas feitas naquele período, os alunos esdianos, durante a 2ª Bienal Internacional de Design, distribuíram um folheto onde

(...) incorporavam as críticas e as ideias discutidas no período da Assembleia Geral [de 1968]. [...] Reconhecia também que a indústria local não tinha solicitado seu nascimento [...]. (Braga, 2016, p. 73)².

Podem-se destacar ao menos dois momentos onde fica clara a intenção de aproximação de Bergmiller com a capacidade produtiva de então. O primeiro é quando Bergmiller escreve que a Esdi tinha a intenção de formar um escritório modelo ligado à iniciativa privada, para a qual forneceria projetos em troca de alguma remuneração, revertida em bolsas de estudos e materiais. Outro momento é sua atuação junto ao Instituto de Desenho Industrial do Museu de Arte Moderna – IDI-MAM, onde foi coordenador.

Iniciado em 1971 (LEON, 2012), o IDI-MAM foi o laboratório do museu responsável por aspectos museológicos e expositivos do desenho industrial, além do desenvolvimento de projetos para o governo a partir de meados dos anos 1970. Dentre os projetos, destaca-se o Manual para Planejamento de Embalagens e o projeto de mobiliário escolar, cuja ideia foi “[...] orientar os setores envolvidos com a aquisição, o uso e a produção de mobiliário escolar ‘na definição de critérios adequados a cada requisito’” (LEON, 2012, p.99). Neste último, o resultado do projeto possuía três tamanhos distintos de mobiliário, e não cinco conforme padrões internacionais, por questões de racionalização de produção. Segundo Assumpção (2017), houve alguns manuais para esse projeto, dentre os quais ela destaca um manual de mobiliário rural, onde “[...] foram desenhados móveis de construção muito simples, utilizando-se de matéria prima local, que poderia ser construída e reparada localmente” (ASSUMPÇÃO, 2017).

Vale ressaltar que uma solução local deve considerar duas possibilidades: a produção maior, que atenda a um grupo de escolas, realizada em pequenas indústrias de centros urbanos maiores, próximos à zona rural; ou uma produção arte-

² Há que se ressaltar também que tal afastamento refere-se à Esdi institucionalmente durante os anos 1960 e início dos anos 1970, independente a relação individual de professores e egressos com a indústria nacional.

sanal na pró pria localidade. (BERGMILLER, 1999 apud ASSUMPÇÃO, 2017).

3.2.2.2. FAU USP

Outro importante e influente curso nesse processo de institucionalização do campo é o curso de arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, Fauusp. Para o entendimento das ideias e posições que formaram e emanaram dessa faculdade, referencia-se aqui principalmente às pesquisas de Faggin (1993), Siqueira e Braga (2009), Dias (2014, 2017) e Carvalho (2015).

Derivada da Escola Politécnica, de onde se separou em 1948 (DIAS, 2014, p. 39), o modelo pedagógico do curso de arquitetura procurou equilibrar o modelo acadêmico baseado nas Beaux-Arts, ao modelo mais racional-constructivo provindo da École Polytechnique (DIAS, 2014, p. 39). Até que em 1958 se iniciam os debates para a Reforma de 1962, quando os preceitos da Nova Arquitetura foram adotados num currículo de entendimento amplo da ideia de projeto, alinhado a um desejo de modernização industrial e ascensão econômica e social da população (DIAS e BRAGA, 2017, p. 142).

As razões para essa mudança residem em diversos fatores. A arquitetura moderna encontrava no país reconhecimento tanto pelo crescente número de adeptos, quanto pelo próprio governo federal que, na figura de Juscelino Kubitschek, elegeu a arquitetura de matriz modernista como imagem dos avanços pretendidos para suas reformas. Segundo Faggin:

Durante o governo Juscelino Kubitschek como Presidente da República, a profissão de arquiteto sofreu uma vigorosa valorização. Já antes, na prefeitura de Belo Horizonte e no governo de Minas Gerais, Juscelino promoveu na pessoa de Oscar Niemeyer a consagração definitiva do movimento moderno, revisado pelo formalismo de Niemeyer e seus seguidores, como a Arquitetura do Estado. Esse movimento se consagrou com a inauguração de Brasília em 1960, que colocou o país e sua Arquitetura moderna na vanguarda dos acontecimentos culturais mundiais (FAGGIN, 1993, p. 130)

A Fauusp ao final dos anos 1950 já possuía em seu corpo docente uma maioria de arquitetos engajados com tal vertente moderna (DIAS e BRAGA, 2017, p. 145). Soma-se a isso o crescimento da indústria paulistana, certa pressão de reno-

vação do ensino então conservador de arquitetura implantado em São Paulo (FAGGIN, 1993, p. 130) e também a nova LDB publicada em 1961.

[...] é nesta sequência de fatos (processo de substituição das importações, modernização da economia, incremento da produção, o aumento da faixa de consumo) que em 1962, com a reforma do curso de graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP é introduzido em seu currículo o Desenho Industrial (DI), e criada no Departamento de Projeto a sequência de Desenho Industrial (PICARELLI, 1993, p. 46)

Desta forma,

A FAU, de modo coerente com a história do campo arquitetônico moderno no Brasil e com a formação do arquiteto moderno, que na linha de ensino iniciada pela Bauhaus abrangia também as áreas do design, pretendia ampliar a noção de projeto do arquiteto (SIQUEIRA e BRAGA, 2009).

Com a reforma, a faculdade passa a ter seu ensino de projeto dividido em quatro sequências de pesos equivalentes: arquitetura, urbanismo, comunicação visual e desenho industrial, todas as quatro sob a tutela do Departamento de Projeto (CARVALHO, 2015, p. 87). Tal abrangência formativa representava, de certa maneira, um desejo de constituir uma “universidade do projeto”, como colocado por Lúcio Grinover (2016) da seguinte maneira:

[...] o que se pensava daquela vez, e hoje não deu certo [...], era fazer – e eu lutei por isso, mas não deu certo –, era criar uma universidade do projeto. Nessa universidade do projeto, você colocava aqueles elementos básicos que eram do projeto. Arquitetura, Urbanismo, Paisagismo, Desenho Industrial, Programação Visual. Isso tudo funciona, existe, se estrutura sobre a ideia de projeto. Se você não faz projeto no Desenho Industrial, você não está fazendo Desenho Industrial, você está fazendo qualquer outra coisa. Então se você criar um conjunto de cursos onde o elemento básico fundamental que, ao final das contas, definia o processo profissional era o projeto, num sei nem se num sentido amplo genérico de uma criação na tecnologia, na ciência etc (FERREIRA, 2016a, entrevista concedida em 30 de maio de 2016)

A ideia da “universidade do projeto”, embora não tenha sido implementada em seu sentido literal, aparentemente influenciou a maneira como se deu a Reforma de 1962.

Por exemplo, uma das ideias fundamentais às sequências da Reforma foi o ensino de Atelier, defendido em 1962 pelo arquiteto Carlos Millán no texto *O Atelier na Formação do Arquiteto*. Esse modelo pedagógico privilegiava a noção de fazer como central ao aprendizado. Segundo Faggin (1993, p. 131), o atelier concretizaria os objetivos fundamentais do ensino da Fauusp, que eram: 1. o domínio da expressão gráfica; 2. desenvolvimento da sensibilidade e capacidade criadora; e 3. rebatimento do ensino sobre a realidade profissional da arquitetura. Além desses três pontos, Faggin ressalta que “[d]o ponto de vista didático a inovação é o ‘processo das complexidades crescentes’, onde os primeiros anos teriam temas com programas de necessidades mais simples, e os últimos anos com programas mais complexos” (FAGGIN, 1993, p. 132).

A sequência de Comunicação Visual foi responsável por inserir na faculdade uma série de novos conteúdos: estudo da mensagem visual, semiótica e suas aplicações, diagramação de impressos, processos de reprodução industrial e artesanal de informação visual em produtos, na arquitetura e espaço urbano (DIAS, 2014, p. 52).

Já a sequência de Desenho Industrial procurava abordar conteúdos como desenho técnico do objeto, função, anatomia, métodos de produção industrial, materiais, e, por fim, aspectos formais tais como textura, cor etc. (CARVALHO, 2015, p. 89).

Diversos agentes participantes da reforma envolveram-se no campo do desenho industrial, e em especial, salienta-se aqui seu envolvimento na ABDI, já que essa se tornaria a principal instituição representante do campo no meio social. Dentre os envolvidos pode-se citar Lúcio Grinover, João Carlos Cauduro, Marlene Picarelli, Cândido Malta Filho, Abrahão Sanovics, entre outros. Dentre estes comenta-se a seguir algumas das ideias de Lúcio Grinover, primeiro presidente da associação, a respeito do desenho industrial.

Lúcio Grinover, arquiteto, doutor em arquitetura desde 1966, participou ativamente da Reforma de 1962, e tornou-se um dos docentes da sequência de Desenho Industrial (CARVALHO, 2015, p. 94). Em 1963 foi um dos fundadores da ABDI, quando se tornou seu primeiro presidente, e em 1964 apresentou sua tese de livre docência intitulada *As implicações da ciência e do pensamento lógico para o desenho industrial* (GRINOVER, 1964). Neste trabalho Grinover fez a seguinte definição do que seria o desenho industrial:

Para nós, desenho industrial é a coordenação da pluralidade de elementos técnico-formais, culturais, econômicos e sociais, para a produção de objetos destinados a satisfazer às necessidades da comunidade (...). Verificamos, assim, que o ‘design’ é um ato de ‘reconciliação’, é um complexo de fatores oriundos dos três principais aspectos do desenho industrial: função (uso), mercado (venda) e produção; esses fatores estão sempre em contraste entre si e podem ser reconciliados no produto final, pois reconciliar implica em resolver (GRINOVER, 1964, p. 71).

O autor justifica que a melhor maneira de desenvolver no Brasil uma cultura de indústria não é por meio de importação de técnicos, mas pelo cultivo e incentivo a um ambiente científico e técnico que nos auxilie a ter autonomia no crescimento industrial. Vê para o design essa mesma situação quando comenta possíveis melhoras na sequência de DI da FAU USP: “Parecem-nos igualmente necessárias a equivalência e a cooperação entre o ponto de vista criativo e o científico, bem como o encontro da possível passagem de um para outro”. (GRINOVER, 1964, p.68)

Já em 1965, no 1º Seminário de Ensino de Desenho Industrial no Brasil, Lúcio Grinover observa quatro fases que caracterizam a formação do Desenho Industrial: a. A cisão da situação medieval de criação e execução; b. A consciência do design como arte aplicada; c. A arquitetura reabsorvendo o problema das artes aplicadas, conceituando o produto em torno da ideia de funcionalidade; d. O conceito de design revoluciona e amplia seu campo, configurando-se desde o objeto até o planejamento urbano. E completa:

Nessa última fase, o design se configura como uma metodologia unitária de características essencialmente criativas. (...) necessita de uma acentuada impostação científica, em nível operacional e de relação entre grupos de operações, e em nível linguístico; quer dizer, necessita da instituição de operações interdisciplinares implicando a consciência da sociedade como um todo, nela se integrando e justificando completamente (GRINOVER, 1965, p. 2).

Essa posição de confluir no arquiteto/desenhista industrial a capacidade projetiva de alcance total já havia sido expressa pelo professor anteriormente quando no Congresso do Icsid em 1963. Segundo o autor:

No decorrer da última etapa do Congresso, quando se tratou da ‘formação dos designers’, tivemos mais uma confirmação da validade de nossa posição. (...) Fo-

ram apresentados 'slides' e filmes, chegando a despertar interesse a intervenção de Max Bill, que recomendava uma formação mais humanista, e as projeções da escola de Chicago. Para nós, essa sessão foi decisiva, uma vez que, após anos de estudo e experiências a escola Jay Doblin tinha chegado à posição filosófica em que nós justamente agora estamos atuando. (...). Tratava-se da impoção filosófica que tínhamos dado em 1962 à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, nada mais, nada menos". (GRINOVER, 1963)

A observação de Grinover deste ano de 1963 sobre a proximidade humanística do Design com a escola herdeira da Bauhaus de Gropius é interessante, pois contextualiza o arquiteto nesse campo que se abria no Brasil. Mas, ao mesmo tempo, é provável que tal aproximação à Bauhaus tenha sofrido alguma atualização, que pode ser intuída a partir da explícita relação e justificativa da necessária aproximação do design da ciência.

Acresce ainda que no ano de 1965 promoveu-se na FAU USP um curso de caráter de pós-graduação sobre Metadesign, ministrado por Andries Van Onck, formado em Ulm e contemporâneo de Bergmiller. Isso mostra, pois, que o pensamento de Grinover neste ano de 1965 sofre diversos contatos com a ideia de ensino ulmiana, seja por Van Onck, seja por Bergmiller ou Wollner na ABDI, ou mesmo por contatos com o Icsid. O que naquele momento de 1963 era um elogio à amplitude formativa do arquiteto, em 1964 se tornaria uma propensão muito maior à relação do Desenho Industrial com a ciência e o pensamento científico; e por fim em 1965 é o Design que se amplia para englobar aspectos de cidade maiores que o próprio escopo de industrialização anteriores.

A visão de Grinover, no entanto, não era consensual na escola. Como colocado por Braga (2016, p. 43), havia certa diferença de visão entre os professores da instituição, e mesmo entre as sequências de Comunicação Visual e de Desenho Industrial. Segundo o pesquisador:

Enquanto o desenho industrial era marcado pelo racionalismo funcionalista e pela utilidade objetiva do produto, mais próximo dos pensamentos da escola de Ulm, na sequência de comunicação visual houve também espaço para que alguns de seus professores lecionassem procurando incentivar a expressão criativa mais próxima da subjetividade pessoal e o estudo dos elementos visuais mais próximos dos exercícios que se fazia no curso básico da Bauhaus. [...] Como demonstra Dias (2015) dentro da sequência havia uma dicotomia e complementaridades entre duas correntes didáticas que entendiam a comunicação visual de um lado a par-

tir da linguagem de elementos visuais básicos de composição e estruturação da forma que deveriam ser estudados sem uma aplicação objetivada à priori e por outro lado como projeto gráfico diretamente aplicado em impressos cotidianos como cartazes.

[...] Os projetos desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas de desenho industrial, da FAUUSP, na relação da forma com a função, seguiam premissas do funcionalismo alemão. E, em especial, aquelas preconizadas pela HfG, fundamentadas em uma metodologia de projeto mais racionalista, no uso de ciências para orientar o processo do design e nas referências à técnica industrial. Esses parâmetros formavam alguns dos principais paradigmas para o ensino de desenho industrial, na FAUUSP [...] (BRAGA, 2016, p. 43-44)

3.2.2.3. FUMA

Outra instituição pioneira foi a Fundação Universidade Mineira de Arte – Fuma. Em 1953 é fundada no governo de Juscelino Kubitschek em Minas Gerais a Universidade Mineira de Arte – UMA. Kubitschek havia tornado a capital mineira naquele momento um local importante para a arquitetura moderna, em especial com o projeto do complexo arquitetônico da Pampulha, projeto de Oscar Niemeyer (OZANAN, 2005, p. 56). A fundação da UMA estaria também nos planos de modernização do governador para o estado.

Em 1956, num prédio cedido pelo governador Clóvis Salgado³ e compartilhado com o Colégio Militar de Belo Horizonte, é implantada a Escola de Artes Plásticas e Arquitetura da UMA (OZANAN, 2005, p. 61). E já em 1957 é criado o curso técnico de Desenho Industrial, juntamente aos cursos de Decoração, Desenho de Publicidade e Professorado de Desenho, Pintura, Gravura e Escultura, sendo este último o único dos cursos superiores da universidade. No entanto, o curso técnico de Desenho Industrial só terá seu primeiro aluno em 1960 (AGUIAR, 2006). Ozanan destaca que o curso possuía uma aproximação forte com disciplinas da arquitetura, pois “[...] o curso de Desenho Industrial [foi] idealizado por um grupo de arquitetos e urbanistas preocupados em inserir Minas Gerais no contexto industrial” (OZANAN, 2005, p. 78). Para Radamés Teixeira, um dos idealizadores do curso:

³ Neste momento, Juscelino Kubitschek já havia se tornado Presidente do Brasil, tendo tomado posse em 1956.

1º ANO	2º ANO	3º ANO
História da Arte e das Técnicas I	História da Arte e das Técnicas II	Desenho Industrial
Técnica de Composição Artística	Técnica de Composição Artística II	Desenho de Móveis
Desenho Artístico e Pintura	Perspectiva e Sombra	Modelagem e Escultura
Desenho Técnico e Matemática Aplicada	Técnica de Composição Industrial	Maquete
Geometria Descritiva	Desenho Industrial	Forma e Estrutura
Anatomia e Fisiologia Artística		

Tabela 3: Matriz curricular do curso de Desenho Industrial da Fuma, vigente de 1964 a 1968. Fonte: OZANAM, 2005.

[...] a arquitetura é a medida do design. Design é a micro arquitetura, a arquitetura é o ato de criar espaços organizados e animados por meio de gerenciamento urbano e da edificação para abrigar os diferentes tipos de atividades urbanas, e urbanismo é a macro arquitetura, daí a aproximação que teve o curso de Desenho Industrial com a arquitetura (OZANAN, 2005, p. 78)

A universidade UMA torna-se Fuma em 1963. Em setembro deste mesmo ano, acontece uma exposição chamada “Bauhaus” no Museu de Arte da Pampulha (OZANAM, 2005, p. 63; APCBH, 1999, p. 33). Sobre a exposição, Ozanam destaca um artigo assinado por Eduardo Lopes da Silva que fornece um panorama do design mundial. Segundo Ozanan:

De forma bem didática, o autor do artigo conta a história da escola de design alemã Bauhaus, embasando não só os moradores da capital mineira, mas também seduzindo o público para comparecer na exposição e ao mesmo tempo, como se buscasse aliados para a implantação da primeira escola de design de Minas Gerais.

A exposição que se iniciou numa sexta-feira do mês de setembro de 1963 [...]. A mostra, como destaca no jornal, contou o que foi a revolução da escola de arte e indústria criada por Walter Gropius na Alemanha em 1919, e que a partir desta escola, tudo passa a girar em torno do homem. Um exemplo destacado na matéria foi a cadeira que passou a não servir para um homem assentar-se, mas também para ser olhada, para compor um ambiente e para impor-se como forma. A mostra de design ocorrida no Museu de Arte da Pampulha foi patrocinada pelo primeiro diretor da Bauhaus, o arquiteto Walter Gropius e contou com a

organização do Ministério das Relações exteriores da República Federal Alemã. A referida exposição que visitou a Itália pôde ser vista em São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília (OZANAN, 2005, p. 63-64).

Em 1964 o curso de Desenho Industrial é elevado a nível superior com um currículo bastante influenciado pela escola de arte de onde se originou. Em 1968 o MEC reconhece o curso, que então passa por uma reformulação (OZANAN, 2005, p. 65).

A matriz curricular do curso, que até 1968 contava com apenas três anos de duração, era organizada conforme a Tabela 3. No entanto, diferentemente do colocado por Ozanan, pela análise dos nomes das disciplinas, não fica patente a maior proximidade com a arquitetura. As matérias desse grupo são, talvez, Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Maquete, e Forma e Estrutura. Por outro lado, matérias como Desenho artístico e pintura, Técnica de Composição Artística I e II, Perspectiva e Sombra, e Modelagem e Escultura sugerem uma maior proximidade com a área das Artes Plásticas, área originária da própria UMA, ou mesmo com um curso de viés bauhausiano, numa tentativa de aproximar a arte da indústria. Tal opinião é compartilhada por Witter:

Dentro desse quadro e no seio da Escola de Artes Plásticas, surge em 1964 o curso de Desenho Industrial, motivado por influências da Bauhaus e da Escola de Chicago. No início reproduziram as mesmas disciplinas das duas escolas [...]. (WITTER, 1985, p. 114).

Nesse ponto é possível que a exposição de 1963 na Pampulha tenha tido uma influência importante no pensamento da escola.

O contato da escola com os outros estados e escolas ainda é incerto. Há documentos que indicam certa atividade dos desenhistas industriais paulistanos da ABDI na cidade, como o depoimento fornecido por Radamés Teixeira a Ozanan, “Os paulistas é que vinham aqui discutir desenho industrial conosco [...]” (OZANAN, 2005, p. 15). Também conforme noticiado pelo jornal O Estado de São Paulo, datado de 05 de março de 1964, após ciclo de palestras na Fiesp, três membros da ABDI compareceram a Belo Horizonte “[...] a fim de realizar, na Faculdade de Arquitetura local, um pequeno seminário sobre desenho industrial” (1964, p. 11).

3.2.3. O papel da ABDI

A Associação Brasileira de Desenho Industrial – ABDI, fundada em 1964 a partir do interesse comum de seus membros na divulgação do campo (BRAGA, 2016, p. 88), representou um importante passo na institucionalização do campo. Para uma visão aprofundada sobre a associação recomenda-se ao leitor a pesquisa de Braga (2016), sobre a qual se baseia a análise seguinte.

A importância da associação para esse momento deve-se ao fato de ter funcionado como “centralizadora” de ações para promoção do campo. Enquanto cada uma das escolas anteriormente apresentadas possuía sua própria matriz de pensamento para o que é o desenho industrial, quem pode fazê-lo e como, a ABDI permitiu congregar essas mesmas pessoas num ponto de convergência e ação (BRAGA, 2016, p. 89).

Assinaram a Ata de Fundação: Décio Pignatari (Esdi), Ruben Martins, Karl Heinz Bergmiller (Esdi), Leib Seincman, Luiz Roberto Carvalho (Esdi), João Rodolfo Stroeter (Fauusp), Lúcio Grinover (Fauusp), Abrahão Sanovicz (Fauusp), Willys de Castro, João Carlos Cauduro (Fauusp), Candido Malta Campos Filho (Fauusp), Júlio Katinsky (Fauusp), Alexandre Wollner (Esdi), Fabrizio Fabriziani e Modesto de Barros. Ou seja, a maioria dos membros fundadores eram também docentes, e a maioria deles lecionava no curso de arquitetura da Fauusp.

É natural, portanto, que a associação voltasse seus esforços não só para a divulgação de profissionais e da profissão, mas também para o próprio ensino do campo, que ainda era bastante recente naquele momento.

3.2.3.1. Ações afirmativas ligadas ao ensino

A seguir, listam-se algumas das ações encabeçadas pela ABDI e por seus membros, que de alguma maneira tocaram no assunto do ensino.

3.2.3.1.1. O Fórum Roberto Simonsen

O ciclo de conferências Fórum Roberto Simonsen foi um dos primeiros eventos de destaque da ABDI para promoção do Desenho Industrial entre o empresariado brasileiro. Realizou-se no início de março de 1964 na sede da FIESP em São Paulo, e contou com uma série de palestras de pessoas ligadas à ABDI que resultou em uma publicação com as suas transcrições: A profissão do Desenhista Industrial, por Décio Pignatari; A formação do Desenhista Industrial, por Carl Heinz Bergmiller; Origem e desenvolvimento de Desenho Industrial, por Alexandre Wollner;

O Desenho Industrial no Brasil, por João Carlos Cauduro; O Desenho Industrial na indústria brasileira, por Antônio Maluf; Aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos do Desenho Industrial, por Lucio Grinover. Todos professores ou da Esdi ou da Fauusp.

Segundo Braga, “o Fórum Roberto Simonsen foi criado em 1948 como órgão cultural para promover debates de problemas sociais, econômicos, financeiros e técnicos” (BRAGA, 2016, p. 91). A escolha do fórum se deu pela possibilidade de divulgar o design para o maior número de empresários possível. Desse evento resultou a primeira publicação do Brasil dedicada ao desenho industrial, o livro *Desenho Industrial: aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos*, editado em 1964 (BRAGA, 2016, p. 91).

Pouco tempo depois do evento, publicou-se em 17 de março de 1964 no jornal *O Estado de S. Paulo* sob o título “A ABDI realizará seminário sobre desenho industrial”, uma chamada de reunião da ABDI para discutir um novo seminário que, conforme planejado, aconteceria em breve. Segue a chamada da reunião:

Terá prosseguimento hoje, às 20 horas e 30, a assembléia geral extraordinária da Associação Brasileira de Desenho Industrial, que trata da organização do seminário de ensino de desenho industrial.

Após o ciclo de conferências que a entidade promove no Fórum Roberto Simonsen, tornou-se necessário maior esclarecimento sobre o assunto.

Em seu encontro anterior, os associados da ABDI já estabeleceram o seguinte programa:

1 – Crítica histórica do ensino do desenho industrial: o significado dos movimentos “Arts and Crafts”, “Werkbund”, “Bauhaus”; o que são “Hochschule fuer Gestaltung”, “Institutes of Design, norte-americanos”, e “Esthétique Industrielle”, franceses; como é o ensino do desenho industrial na Itália, Japão, Grã-Bretanha e Argentina; significado das línguas de artes e ofícios brasileiros, a tentativa de um curso de desenho industrial no Museu de Arte em 1951 [?]; o curso da Fundação Armando Alvares Penteado; a sequência de desenho industrial na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP; a Escola Superior de Desenho Industrial da Guanabara e os departamentos de “styling”.

2 – A realidade brasileira e o mercado profissional: quais características deve ter o desenhista industrial brasileiro para atender às reais necessidades do processo de

desenvolvimento brasileiro, considerados dos pontos de vista metodologias, [?] cultural, ético, profissional, tecnológico, das relações internacionais e ecológico.

3 – Definição e [?] básicos sobre o processo de ensino de desenho industrial e, se possível, um projeto de uma escola-padrão brasileira. Aprovado o temário geral do seminário, a ABDI passará ao [?] das entidades que deverão elaborar e participar do certame. (O Estado de São Paulo, 1964, p. 13)

3.2.3.1.2. I Seminário de Ensino de Desenho Industrial

Dado que a convocação para a reunião referencia diretamente a ciclo de palestras do Fórum Roberto Simonsen, especula-se que talvez em alguma das falas e posterior debate tenham surgido pontos suficientes para suscitar um evento focado em discussões pedagógicas e didáticas do design. A fala que mais se aproxima de assuntos de ensino, conforme publicadas no livro tirado do evento, é a de Bergmiller – A formação do Desenhista Industrial, já introduzido anteriormente.

Bergmiller declara que o governo e principalmente a indústria deveriam interessar-se mais pela promoção do ensino do desenhista industrial: “Estamos convencidos da necessidade da cooperação da indústria e da urgência da colaboração de desenhistas industriais na fase de planejamento dos nossos objetos de uso” (Bergmiller, 1964, p.28). Para ele o problema da formação não seria apenas dos pedagogos; e defende que todos que tenham “contacto direto ou indireto com o planejamento de produtos industriais devem participar na problemática do ensino de desenho industrial” (BERGMILLER, 1964, p.27).

A verve funcionalista do profissional em sua dimensão moral transparece também numa série de trechos onde discorre sobre a ética da profissão.

Parte de seu texto é dedicada à exposição histórica das escolas de desenho industrial, dando destaque à Bauhaus e a HfG-Ulm na Alemanha, o Institute of Design em Chicago, e a Royal College of Arts em Londres, citando a existência de um total de 100 escolas no mundo todo. No âmbito brasileiro, comenta sobre o curso de 1951 do MASP, a sequência de disciplinas de Desenho Industrial da FAU, e termina enfocando o currículo da Esdi, explicando seus méritos e métodos de ensino. Em certo momento, afirma que “uma certa garantia para uma formação autêntica é dada por desenhistas industriais ativos, colaborando como professores dentro do corpo docente” (BERGMILLER, 1964, p.34).

Nos parágrafos seguintes apresenta-se o evento conforme transcorreu em suas duas etapas (1964 e 1965)⁴.

Inicialmente programado para a primeira quinzena de setembro de 1964, o evento previa a participação de profissionais e professores brasileiros e personalidades de renome internacional, tais como Mischa Black (presidente do Icsid, e um dos incentivadores da fundação da ABDI), Gillo Dorfles, Bruche Archer, Tomás Maldonado e Nizzoli.

Em meados do mesmo ano iniciava-se a divulgação do seminário, também por meio de jornais, pelo então responsável pela comunicação da ABDI Antonio Maluf. Em agosto de 1964, a divulgação era realizada com as datas finais entre 09 e 13 de novembro daquele ano (ABDI, 1964a).

Desde o princípio, o seminário seria dividido em duas etapas. A primeira nas dependências da FAU USP, e a segunda na Esdi. A comissão organizadora foi composta pelos membros Décio Pignatari (ABDI e Coordenador), Cândido Malta Campos Filho (FAU e ABDI), João Carlos Cauduro (FAU), Dario Imparato (FAU), Aloysio Magalhães (Esdi), Euryalo Cannabrava (Esdi) e Dr. Italo Bologna, da FIESP (ABDI, 1964a). O fato de Italo Bologna ser ligado à FIESP – e participar da coordenação do evento, inclusive –, é outro indicativo da possível decorrência do Seminário a partir do ciclo de palestras no Fórum Roberto Simonsen.

3.2.3.1.3. Primeira etapa: Fauusp, 09 a 12 de novembro de 1964

A primeira etapa do seminário acabou por ser realizada de 09 a 12 de novembro, e não até o dia 13, conforme anunciado. Se compararmos o programa proposto no Comunicado da ABDI de 20 de agosto de 1964 (ABDI, 1964b) com o relato na revista *Produto & Linguagem* nº1, de 1965, entendemos quais podem ter sido os motivos dessa alteração.

Para a segunda-feira, dia 09, estava prevista uma exposição sobre o ensino na Inglaterra e o Movimento Arts & Crafts, porém consta que aconteceu a palestra de Lívio Edmondo Levi sobre o ensino de desenho industrial nos Estados Unidos, de onde regressara. À tarde, ocorreria palestra sobre a Alemanha e a Werkbund, mas sobre essa não há comentários na revista. E à noite, apresentou-se Gabriel Bollafi,

⁴ Parte deste conteúdo publicou-se pelo autor desta pesquisa em edição especial da revista *Estudos em Design* (FERREIRA e BRAGA, 2016a), e no livro *Histórias do Design no Brasil III* (FERREIRA, 2017), cada um com diferenças de enfoque e ampliação do conteúdo. Ainda assim, uma parte do conteúdo aqui inserido na dissertação é inédita, não se encontra nas referidas publicações.

sobre Desenvolvimento industrial: o mercado e as perspectivas futuras (FERREIRA & BRAGA, 2016, p. 6).

Para as apresentações do dia 10, terça-feira, estava prevista para a manhã a palestra sobre os EUA e Canadá. Mas realizou-se a palestra de Marlene Picarelli, docente da FAU-USP, sobre o ensino na Itália. A tarde seguiria com comentários sobre outros países, mas quem palestrou foi Décio Fischetti, da Walita, que “(...) discorreu sobre os problemas dos chamados «departamentos de estilo» industriais, tema que teve continuação na sessão noturna, com a exposição de Rigoberto Soler, da Brasinca, e contou também com a colaboração de Roberto Mauro de Araújo, Willys Overland do Brasil” (ABDI, 1965b:19). Embora não conste nos documentos de reuniões para o seminário, o tema dos departamentos de styling já estava anunciado na convocatória para reunião sobre o seminário, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, conforme anteriormente referido. Trata-se de uma adição interessante, pois indica uma aproximação a uma parcela da indústria desejada pelos docentes, e para talvez avaliar o que se dizia na época sobre o ensino de desenho industrial não estar condizente com as demandas da indústria nacional.

Na quarta-feira, dia 11, era prevista uma fala sobre o ensino no Japão, sem identificação de qual interlocutor, mas ao invés disso palestrou Alexandre Wollner, que tratou de um movimento de alunos de engenharia de uma escola alemã, sobre estes estarem mais habilitados a atuar de fato na indústria do que arquitetos ou designers, considerados demasiados “formalista e esteticistas” (ABDI, 1965b:19).

Embora fossem esperados ainda mais dois dias de seminário – dias 12 e 13, quarta e quinta-feira –, houve atividades apenas no dia 12, dedicados à exposição de docentes da FAU-USP e da Esdi. Na parte da manhã, docentes da FAU apresentaram aspectos do ensino de desenho industrial nas sequências da faculdade. À tarde, Décio Pignatari encarregou-se de falar do caso da Esdi. Finalmente à noite, Renato Jardim Moreira palestrou o tema O público consumidor e a forma (ABDI, 1965b, p. 19).

Conclui-se o relato saudando a presença de professores e designers do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais, (sem, contudo, identificá-los) e da Escola Politécnica da USP, e apontando a ausência de estudantes. Comenta-se ainda a publicação dos anais do evento. Não encontramos, entretanto, documentos que comprovassem que essa publicação tenha ocorrido.

De Minas Gerais, embora não tenhamos confirmação, podemos imaginar tratar-se de docentes da Fuma, pelo contato já comentado anteriormente entre os membros paulistanos da ABDI e desenhistas industriais mineiros.

Ao final, não há registro da presença de nenhum dos convidados internacionais assinalados na ata da reunião de diretoria de 30 de junho de 1964. No comunicado de 20 de agosto de 1964, dava-se como certa a presença de Bruce Archer e Mischa Black, que apresentariam suas conferências no dia 09. O que nos leva a crer que essas ausências provavelmente provocaram a mudança de dias, temas e a redução de um dia na duração do seminário.

Sabo, a partir de entrevista com Cauduro (SABO, 2008 apud SABO, 2011) comenta ainda da presença de Ruben Martins no seminário. Segundo Sabo, “o seminário encerrou-se formalmente no dia 13, num coquetel realizado nas dependências da Mobília Contemporânea”. (SABO, 2008:82)

3.2.3.1.4. Segunda etapa: Esdi, 21 a 23 de junho de 1965

A segunda etapa do seminário aconteceu na Esdi entre os dias 21 e 23 de junho de 1965. Segundo publicação na revista Produto & Linguagem nº2, de 1965, “(...) foram levados ao exame e debate a definição e os conceitos básicos sobre o processo do ensino de Desenho Industrial, bem como um possível projeto de escola-padrão, de nível superior, para o ensino do Desenho Industrial no Brasil”.

O relato na revista Produto & Linguagem (ABDI, 1965c) comenta que houve cinco apresentações de trabalhos: Lúcio Grinover apresentou dois trabalhos, um intitulado Proposição para um Escola-Padrão, e outro Relatório sobre as relações entre a FAU e a Indústria. Décio Pignatari apresentou o trabalho O Ensino Automático. Orlando de Souza Costa apresentou O Ensino do D.I no Brasil: notas para uma discussão, e José Bonifacio Rodrigues apresentou a Necessidade de Integração Curricular na ESDI. Diferentemente do primeiro relato no número anterior da revista, quando se comentou que na primeira etapa não houve participação de estudantes, para essa segunda ressalta-se o envolvimento discente tanto na penária quanto na participação dos debates.

PROGRAMA	HORÁRIO	TEMÁRIO	RELATORES
Dia 21	14h	Abertura do Seminário (2ª parte)	Flávio D'Aquino
	14h15	Relatório da 1ª parte do seminário de São Paulo	Diretoria da ABDI
	15h	Relatório da Sequência de Desenho Industrial da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo "Relação Escola-Indústria"	Lúcio Grinover
	18h	Inauguração da Exposição dos Prêmios "Roberto Simonsen" de 1964 e 1965. Local: Escola Superior de Desenho Industrial. Rua Evaristo da Veiga, 95	
Dia 22	10h	"O Ensino do Desenho Industrial no Brasil: Notas para uma Discussão"	Orlando Luiz de Souza Costa
	14h	Necessidade de Integração Curricular na Esdi	José Bonifácio Rodrigues
Dia 23	09h	"Proposição para uma Escola Padrão"	Lúcio Grinover
	11h	"O Ensino Automático"	Décio Pignatari
	14h	Encerramento do I Seminário de Ensino de Desenho Industrial no Brasil	Diretoria da ABDI e ESDI

Tabela 4: Reprodução da programação da 2ª etapa do I Seminário de Ensino de Desenho Industrial, distribuído como folheto, originalmente datilografado. Fonte: Arquivo da Esdi.

O programa distribuído aos participantes do evento constava do calendário conforme a **Tabela 4**.

No relato sobre a primeira parte do seminário, Grinover inicia agradecendo a acolhida da Esdi a essa segunda etapa, e congratulando os alunos da escola pela viabilização tanto do seminário, quanto da própria exposição do prêmio Roberto Simonsen. Ao comentar sobre os estudantes, lamenta a ausência dos mesmos na primeira etapa, mas atribui à própria comissão organizadora a culpa por essa ausência ao dizer que "[...] nos desculpamos sinceramente por êsse lapso, em não ter sido convidados os estudantes que, desta vez, foram mais que convidados, pois participaram nos trabalhos preparatórios" (ABDI, 1965, p. 2).

Para uma análise mais detalhada dos trabalhos apresentados, remete-se aos artigos já publicados sobre o seminário (FERREIRA & BRAGA, 2016a; FERREIRA, 2017).

A seguir, prosseguiremos com a narrativa das ideias e conteúdos diretamente relacionados à escola-padrão, assunto mais alinhado ao Currículo Mínimo, objeto de estudo da pesquisa.

3.2.3.1.5. A ideia de Escola-Padrão, e diferenças para o CM

O texto “Proposição de uma Escola Padrão” do professor Grinover, apresenta no título um dos temas principais da segunda etapa do seminário. Grinover inicia afirmando o papel que a ABDI assumiu de “orientação e formação” dos futuros profissionais de desenho industrial brasileiros, e que a proposição de uma escola-padrão era decorrente desse desejo.

Começa então a contextualizar onde se encaixaria tal Escola-Padrão, ao elencar quatro pontos sequenciais históricos: 1. “a cisão de uma situação unitária entre a criação e a execução”, ocasionada pela tecnologia produtiva; 2. “a consciência do design como problema de arte aplicada” e preocupação estética do produto industrial; 3. a reconceitualização da ideia de arte aplicada, para pensar o produto em torno da ideia de funcionalidade; e 4. “o conceito de design revoluciona e amplia seu campo de ação; toma consistência como controle sobre o ambiente que nos circunda, e todos os níveis e todas as dimensões, configurando-se desde o objeto de uso até o planejamento urbano” (1965, p.). Para o autor, essa última fase configura o design como metodologia unitária essencialmente criativa, com “impostação científica” em nível operacional e linguístico, e afirma assim sua interdisciplinaridade. Infelizmente o documento obtido encontra-se incompleto, parando exatamente antes do início da descrição do programa da escola-padrão proposta por Grinover. Entretanto, em entrevista recente, o professor Grinover esclareceu o que se propunha por escola padrão. Nas palavras do professor:

[...] Então o que queria dizer [por escola-padrão], pelo que me lembro: uma série de elementos comuns a toda e qualquer história. Um conjunto de conhecimentos, digamos assim, básico e fundamental. O resto ia ser determinado por cada escola. Cada escola poderia determinar sua maneira de agir, sua maneira de fazer, conforme a região, conforme a “coisa”. Quer dizer, não poderia se pensar em estabelecer uma regra entre escola-e-indústria por exemplo aqui no Sul, e lá no Norte onde não tem indústria (pelo menos naquela época não tinha indústria). Então realmente precisava se estabelecer algo que fosse comum a todos. É isso, acho que, que chamávamos de escola-padrão. (FERREIRA, 2016, entrevista realizada em 10 de maio de 2016).

A escola-padrão, portanto, seria um modelo proposto pela entidade profissional da época – a ABDI, que possuía em seus quadros vários docentes e uma permeabilidade suficiente para propor esse modelo, de modo que as escolas que dali em

diante decidissem abrir cursos de desenho industrial pudessem se pautar por aquele conjunto de matérias apresentadas.

Apesar de conceitualmente próximo do que seria um Currículo Mínimo, não houve relação entre um momento e outro. O professor Lúcio Grinover, um dos organizadores do seminário, afirma que não se discutia a necessidade de um Currículo Mínimo de desenho industrial, e nem a própria LDB de 1961. A iniciativa da escola-padrão, ao final, era uma proposta dos próprios membros do campo para o ensino. Nas palavras de Grinover:

Ninguém falou naquela época de Currículo Mínimo, era 1964, o MEC em 1961 colocou essa questão num sentido muito genérica, muito amplo, não no caso do desenho industrial. Sobretudo era arquitetura, engenharia, coisas assim desse tipo. Enfim. Qual era o critério da coisa: era estabelecer um Currículo Mínimo. Toda escola que tiver esse Currículo Mínimo, está apta a emitir um diploma de arquitetos, etc. Tudo bem, nós estávamos naquela época... isso me lembro! Estávamos preocupados porque estavam começando a surgir uma porção de escolas de desenho industrial, ou pelo menos a intenção de criar umas novas escolas. Então se não dermos uma orientação básica, vai ser uma confusão, ou seja, as escolas vão colocar nos currículos delas o que achar oportuno, ou o que o MEC achar oportuno. E não o que os desenhistas industriais, gente que estavam dedicadas ao ensino e à profissão estavam imaginando sendo como um Currículo Mínimo. (FERREIRA, 2016, entrevista realizada em 10 de maio de 2016).

Apesar disso, a discussão da escola-padrão revela muitas preocupações existentes neste início da institucionalização e ensino brasileiro de desenho industrial, e mostra alguns pontos interessantes sobre o pensamento pedagógico da época.

Essas preocupações incluíam a busca por ideias e parâmetros em comum sobre a formação do designer que se almejava para um país em processo de industrialização tardia, e em um cenário que, mesmo com poucas escolas, já estava marcado por perfis profissionais diferentes e de grades curriculares diversas.

O interesse na indústria esteve patente em todo o seminário de ensino. Com a ausência de interlocutores estrangeiros, além do remanejamento das falas e da redução do tempo do seminário, inseriram-se as falas de profissionais da indústria local, como Roberto Mauro de Araújo, Willys Overland do Brasil (Produto & Linguagem, 1965, p. 19). Essa inserção é interessante porque dá a entender que se valorizava algum parecer, comentário, ou algo que alguém da indústria poderia trazer para um evento sobre ensino.

Do ponto de vista da categoria profissional dos desenhistas industriais, apesar do evento não ter sido aparentemente referenciado para ações práticas interinstitucionais concretas, ele propiciou um primeiro fórum no qual algumas das ideias centrais sobre a formação para a realidade produtiva local e o papel social a ser alcançado por meio da indústria foram debatidas e compartilhadas entre os acadêmicos de design da época. Essas ideias continuaram nos debates internos de cada instituição, como demonstra Braga (2016). O seminário em si, no entanto, permaneceu ignorado pela historiografia de design no Brasil.

3.3. A constituição do Currículo Mínimo de 1969

Situado o campo acadêmico e das ideias pedagógicas para o desenho industrial que a categoria tinha naquele momento, cabe então compará-los ao colocado pelo Currículo Mínimo de desenho industrial publicado em 1969. Para isso, reconstituir o histórico de como se formou tal currículo é interessante para tecer melhor as relações e diferenças conceituais e pedagógicas entre ambos.

3.3.1. Reconhecimento da Esdi (Parecer 850/70)

Os eventos que resultaram na fixação do Currículo Mínimo de desenho industrial iniciaram-se em 1967, com o processo nº 03/02.288/67, onde se solicitava ao Conselho Estadual de Educação do Estado da Guanabara o “(...) reconhecimento dos cursos superiores de desenho industrial e comunicação visual, ministrados pela Escola Superior de Desenho Industrial” (Parecer nº 850/70).

De fato, a Esdi, apesar de fundada em 25 de dezembro de 1962 e funcionando desde 1963, ainda não possuía o devido reconhecimento legal por parte do governo do estado. Tal reconhecimento só se dá quando a primeira turma está por se formar, ou já tinha se formado, o que acontece em 1967, quando foi iniciada a solicitação de reconhecimento.

O mesmo documento prossegue:

A data em virtude de não ter o Conselho Federal de Educação fixado o Currículo Mínimo para os citados cursos, bem como a respectiva duração, este Conselho foi levado, pelo ofício nº 75, de 15 de junho de 1967, a solicitar àquele colegiado as providências necessárias para suprimir a inexistência, enviando-lhe, inclusive, para tanto, o processo relativo aos cursos citados (Parecer nº 850/70)

3.3.2. O processo 106/69

Como a redação inicial da LDB já falava precisamente da atribuição de currículos mínimos a cursos que formassem especificamente profissionais liberais, foi observado pelo MEC que esse não era o caso do profissional de Desenho Industrial, conforme descrito no Protocolo 503/07, do CFE, documento que faz parte do processo CFE 106/69, que arquiva toda documentação acerca da fixação do Currículo Mínimo de desenho industrial. Nesse protocolo, datado de 14 de setembro de 1967 e assinado por Júlia Azevedo Acioli, lê-se:

Ocorre que a atribuição cometida ao C.F.E. para fixação de Currículo Mínimo e duração de cursos superiores se refere, na forma do art.70 àqueles “cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissional liberal”. Não alcança, portanto, o caso concreto, pois que Desenho Industrial não corresponde à profissão regulamentada.

Entretanto, considerando a procedência da consulta, e mais a excelência dos trabalhos que vêm desenvolvidos pela escola, conviria solicitar a Comissão de Legislação e Normas o pronunciamento sobre a matéria.

O parecer da Comissão de Legislação e Normas, assinado por José Barreto Filho em 18 de setembro de 1967 (inclusive no mesmo processo CFE 106/69), faz a mesma observação acerca da não-necessidade de fixação do Currículo Mínimo, e conclui:

Ora, não existindo êsse privilégio na área profissional em questão, não se pode cogitar da intervenção do Conselho nem do registro de diplomas no Ministério, o que de modo algum lhes diminui a autenticidade e o valor de profissionalização.

Como sejam claros os dispositivos de lei, e tranqüila a jurisprudência anterior do Conselho, parece-me inútil a tramitação do expediente, sendo melhor devolvê-lo, com estas explicações, ao Egrégio Conselho Estadual da Guanabara.

Com isso estaria encerrado o processo. Mas com a chegada da Reforma Universitária de 1968, as mudanças na lei levaram o CEE da Guanabara a efetuar novo pedido de fixação dos currículos, através do Ofício 1, de 07 de janeiro de 1969, e o justifica da seguinte maneira: “Amparado pelos artigos 18 e 26 da recente Lei 5540, de 28.11.68, vem este Conselho reiterar, junto a V.Ex^a., a antiga solicitação de fixar o Currículo Mínimo do Curso Superior de Desenho Industrial, com a

respectiva duração do curso” (Ofício CEE 1/69).

A resposta termina positiva, quando em 17 de junho de 1969 a Secretária-Geral Substituta do CFE, Yvette Tunio de Virgiliis, comunica a aprovação do parecer nº 408/69, da Comissão Especial para a revisão dos currículos mínimos, que terminou por ser reconhecido e publicado pelo então Ministro da Educação em 30 de junho de 1969.

3.3.3. Resolução nº5 e Parecer 408/69

O Parecer nº 408/69, do relator Celso Kelly, foi concluído em 12 de junho de 1969. Nele, o relator apresenta alguns comentários gerais sobre a profissão do desenhista industrial em si, e também sobre a própria Esdi.

A descrição que faz do que é desenho industrial se dá da seguinte maneira:

O Desenho Industrial, expressão que se introduziu entre nós, sem que correspondesse ao exato significado da expressão americana de origem, constitui, em verdade, o caminho da criatividade do objeto, atendendo aos fatores econômicos, sociais e estéticos, que se refletem no projeto e no seu desenvolvimento. Não se trata do mero desenho de precisão para representação de objetos em máquinas, nem tampouco do simples traçado de uma forma de bom gosto, graças à presença da arte. Transcende a êsse aspecto e representa, de fato, a tarefa de projetar objetos, tal como, em amplo sentido, tem a Arquitetura a de projetar casas, e o Urbanismo a de projetar cidades. A importância de cursos dessas disciplinas torna-se fundamental ao desenvolvimento econômico e social do País, por sua contribuição à produtividade e ao bem-estar. Como o objeto se destina ao uso comum, outro aspecto se adiciona àqueles, acima referidos: o da plena aceitação, ou seja, o seu poder de acesso, comunicabilidade, ao público (KELLY, 1969).

A seguir o parecerista faz referência à escola de Ulm e Bauhaus, como as “duas grandes experiências [que] acentuaram a generalização da arte, a associação entre arte e indústria e a fruição da arte no uso comum dos objetivos e ambientes” (Parecer nº 408).

A opinião final do parecerista é de que “o programa apresentado pela Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi) do Estado da Guanabara exemplifica uma formulação apreciável, de experiência ainda recente, porém inspirada nas melhores fontes. Trata-se não de um Currículo Mínimo, mas de um currículo pleno” (KELLY, 1969), e aprecia especificamente o ano básico e a posterior separação em dois cursos especializados. Por essa razão, termina por sugerir a mesma estrutura

para o Currículo Mínimo, dividindo-o em matérias básicas para ambas habilitações e matérias específicas para cada uma delas.

Há um dado importante, entretanto, quanto ao papel do relator Celso Kelly. A data de seu parecer para o Currículo Mínimo de desenho industrial é de 12 de junho de 1969. No entanto, em 6 de maio do mesmo ano, o mesmo parecerista havia feito seu comentário sobre uma nova versão do Currículo Mínimo de arquitetura. Uma primeira versão de currículo para os cursos de arquitetura foi elaborada em 1962, a partir de proposta da categoria tirada no Encontro Nacional de Arquitetos, Professores e Estudantes de Arquitetura (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 67). Segundo Santos Junior:

O Currículo Mínimo proposto previa a duração do curso em 5 anos e dava ênfase especial para o estudo do Projeto [...] que englobaria todas as atividades voltadas para o ensino do projeto, devendo contar com 50% da carga horária do curso [...].

Na raiz dessa concepção encontrava-se as reflexões de uma geração de arquitetos e os resultados dos debates ocorridos nacionalmente sobre a urgente necessidade de elaboração de um currículo próprio para os cursos de arquitetura e urbanismo.

A Comissão de professores instalada na FAU USP em 1957 [...] acabou por sintetizar, do ponto de vista do conteúdo e da forma, as aspirações pretendidas.

[...] O Currículo Mínimo de 1962, aprovado através de um meio de um breve documento, sem as justificativas mais aprofundadas, carregava em seus traços básicos essa concepção (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 67-69).

O fórum de 1968 na Fauusp e o reexame dos princípios colocados na Reforma de 1962 terminou por repercutir na maioria das escolas de arquitetura do Brasil; inclusive como reação à Reforma Universitária de 1968 que, segundo Santos Junior, foi contraposta pela comunidade acadêmica, já que se deu sem qualquer consulta aos interessados na matéria, ou seja, corpo docente e docente do ensino universitário em arquitetura (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 72-73).

Porém, apesar desse movimento do campo acadêmico de arquitetos, em 1969 é apresentado um novo Currículo Mínimo para os cursos de arquitetura, colidindo com o “[...] desenvolvimento e a maturação das diversas iniciativas de mudança de ensino em andamento nos cursos do país” (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 74).

Segundo o autor, os conteúdos que no currículo de 1962 se apresentavam na forma de disciplinas, no novo currículo passaram a consistir em matérias “básicas e profissionais”.

Essa rearticulação, assim como outros itens das normas, visava promover a adequação do ensino de Arquitetura e Urbanismo às novas formas de organização da Universidade propostas na Reforma Universitária [...].

As normas para sua aplicação denotavam uma visão tecnocrática e padronizada do novo Currículo Mínimo, indiferente às dinâmicas de mudanças de procedimentos didático-pedagógicos em andamento nos cursos (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 74-75).

CURRÍCULO MÍNIMO DE ARQUITETURA - PARECER Nº 384/69

MATÉRIAS BÁSICAS	MATÉRIAS PROFISSIONAIS
Estética; História das Belas Artes e, especialmente História da Arquitetura; Artes no Brasil	Teoria da Arquitetura; Arquitetura Brasileira
Plástica	Resistência dos materiais
Desenho e outros meios de expressão	Materias de construção, detalhes e técnicas de construção
Matemática	Sistemas estruturais
Física	Instalações
Estudos Sociais; Desenvolvimento Econômico, Social e Político do Brasil; problemas correlatos em Arquitetura e Urbanismo e Comunicação em massa	Higiene de habitação
	Planejamento

Tabela 5: *Currículo Mínimo de Arquitetura, parecer nº 384/69.*

É interessante observar que o processo para formação do Currículo Mínimo de desenho industrial e o de arquitetura seguiram o mesmo padrão, de uma publicação “de cima para baixo”, sem a consulta das respectivas categorias.

Outro ponto interessante é verificar os conteúdos que formavam o Currículo Mínimo de arquitetura, e quais comporiam a seguir o Currículo Mínimo de desenho industrial, como exposto a seguir. No parecer nº 384/69 de 6 de maio de 1969, Celso Kelly instituiu o Currículo Mínimo de arquitetura com os conteúdos da Tabela 5.

Destaca-se no Currículo Mínimo de arquitetura a disciplina denominada Desenho e outros meios de expressão. Celso Kelly a descreve da seguinte maneira:

- Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986

III) O estudo do Desenho Artístico e de outros meios de expressão abrangerá todas as modalidades cabíveis e úteis, inclusive o desenho para arquitetura e projetos industriais. (KELLY, 1969)

Aparentemente, o parecerista tinha ciência do modelo fauano de ensino projetual completo, incluindo aí o desenho industrial. Em outro trecho de seu parecer, o redator faz inclusive referência à prática de Atelier, característica da Reforma de 1962 da Fauusp.

3.4. O currículo esdiano e o Currículo Mínimo de desenho industrial

O currículo de desenho industrial terminou constituído das matérias conforme a Tabela 6.

CURRÍCULO MÍNIMO DE DESENHO INDUSTRIAL - PARECER N° 408/69

MATÉRIAS BÁSICAS	MATÉRIAS PROFISSIONAIS PARA O CURSO DE DESENHO INDUSTRIAL	MATÉRIAS PROFISSIONAIS PARA O CURSO DE COMUNICAÇÃO VISUAL
Estética e História das Artes e Técnicas	Materiais Expressivos e Técnicas de Utilização	Expressão em Superfície, Volume e Movimento
Ciências da Comunicação	Estudos Sociais e Econômicos	Estudos Sociais e Econômicos
Plástica	Expressão	Teoria da Técnica e dos Materiais
Desenho	Teoria da Fabricação	Análise Gráfica
	Planejamento: Projeto e seu Desenvolvimento	Planejamento: Projeto e seu Desenvolvimento

Tabela 6: Currículo Mínimo de Desenho Industrial, fixado no parecer nº408/69.

3.4.1. Diferenças entre os currículos esdiano enviado ao CEE, o Currículo Mínimo de arquitetura e o Currículo Mínimo de desenho industrial

Após apresentar a estrutura do currículo, o parecerista tece alguns comentários para justificar suas escolhas e esclarecer o que se espera de cada matéria. A ideia geral que emerge tanto da grade quanto dos comentários do parecerista se aproxima (com importantes diferenças, alinhavadas abaixo) da linha pedagógica em pauta desde a criação da Esdi. Há também certa semelhança com o modelo da Fauusp

de ensino, que o relator já aparentava conhecer.

As disciplinas diferentes em relação ao currículo esdiano que são introduzidas pelo relator são algo relativamente mais próximo do modelo bauhausiano de ensino (não por acaso, a escola foi referenciada no texto do parecer); são três disciplinas dedicadas à expressividade (duas para Desenho Industrial, e uma para Comunicação Visual), e outras duas dedicadas à exploração formal (Plástica e Desenho, comum a ambas habilitações).

Essa base artística é mais clara ainda quando observamos as recomendações de conteúdos dadas pelo parecerista. Para a matéria Materiais Expressivos e Técnicas de Utilização, o parecerista indica “[...] exercícios experimentais e artesanais [...], adestrando os alunos nas técnicas de utilização”. Comentário semelhante se fez sobre a matéria Expressão, a qual deveria abranger desenho, fotografia, gravura, montagens, collage, modelagem, maquetes, móveis, historietas em quadrinhos, desenho animado e filmes. Sobre a matéria de Desenho, afirma que consistirá de desenho artístico, desenho de precisão, fotografia e outros meios de expressão.

Já sobre a matéria Plástica, a descrição dada é a “[...] pesquisa da forma, as possibilidades de criação e a psicologia de suas soluções”.

É interessante que o Currículo Mínimo de arquitetura possua igualmente a matéria Plástica, descrita por Kelly como “[...] a pesquisa, as possibilidades de criação e a psicologia de suas soluções”, ou seja, com redação bastante semelhante à descrição da matéria para desenho industrial. Essa matéria já se encontrava referenciada no Currículo Mínimo de arquitetura de 1962, e o relator a manteve em sua nova versão de 1969. Intui-se daí que a origem da matéria para o currículo de desenho industrial tenha sido justamente o Currículo Mínimo de arquitetura.

Observa-se ainda a inclusão de uma disciplina metodológica em cada um dos cursos, chamada Planejamento: Projeto e seu Desenvolvimento. Ainda que tenha o mesmo nome, encontram-se na grade específica de cada habilitação, pois é possível que o relator tenha considerado que, metodologicamente, cada uma delas possuía suas próprias características e conteúdos, o que não as possibilitaria estarem presentes no ciclo básico de matérias. O mesmo acontece com a matéria Estudos Sociais e Econômicos. Infelizmente, o parecerista não faz maiores comentários sobre as disciplinas específicas para justificar suas escolhas.

É importante observar que o currículo enviado para o CEE em 1967 para validação do curso – que é também o currículo encaminhado para o CFE em 1967 e 1968 nos dois momentos de tentativa de pedido do Currículo Mínimo – é na verdade uma derivação do currículo original da Esdi, quando de sua primeira tur-

ma em 1963. Como aponta Niemeyer (1997, p. 101-111), o currículo de 1966 já não era mais o mesmo que o originalmente proposto. Existem, ainda, algumas diferenças de nomenclatura e de setor entre o que a autora apontou como currículo original e o apresentado ao CFE.

É recorrente na literatura do design afirmar que o Currículo Mínimo de 1969 foi baseado no currículo da Esdi (COUTO, 2008, p. 23; CARVALHO, 2012, p. 38; BRA-

GA, 2016, p. 73). A comparação entre o Currículo Mínimo e o programa da Esdi enviado no processo endossa tal afirmação, mas as diferenças que apresentam são igualmente importantes de serem ressaltadas.

Na **Tabela 7**, reproduzimos o currículo esdiano enviado junto do processo, que será comparado ao Currículo Mínimo publicado.

1ª SÉRIE - FUNDAMENTAL				
SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL	SETOR II: MEIOS DE REPRESENTAÇÃO	SETOR III: METODOLOGIA VISUAL	SETOR IV: INTRODUÇÃO À LÓGICA E À TEORIA DA INFORMAÇÃO	SETOR V: OFICINAS
Iniciação à Cultura Contemporânea	Fotografia	Metodologia Visual	Lógica-Matemática	Madeira
Psicologia (Teoria da Percepção)	Desenho Técnico		Técnica de Redação	Modelagem
	Prática de Representação Visual			Metal
				Fotografia
				Gráfica

2ª SÉRIE - DESENHO INDUSTRIAL			
SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL	SETOR IV: INTRODUÇÃO À LÓGICA E À TEORIA DA INFORMAÇÃO	SETOR VI: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	SETOR VII: TECNOLOGIA
Cultura Contemporânea	Investigação Operacional	Desenvolvimento do Projeto	Teoria da Fabricação
Antropologia Cultural	Teoria da Informação		Construção Técnica
			Mecânica

3ª SÉRIE - DESENHO INDUSTRIAL

SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL	SETOR VI: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	SETOR VII: TECNOLOGIA
Cultura Contemporânea	Desenvolvimento do Projeto	Teoria da Fabricação
Sociologia		Construção Técnica
Economia		

4ª SÉRIE - DESENHO INDUSTRIAL

SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL	SETOR VI: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO
Cultura Contemporânea	Desenvolvimento do Projeto
Sociologia	

Tabela 7: Quadro configurado pelo autor a partir do currículo esdiano de desenho industrial enviado no processo nº 106/69.

A série fundamental é constituída de 5 setores e 13 disciplinas; nenhuma das quais se refere a estudos estéticos ou a história da arte. Assim, a matéria Estética e História das Artes e Técnicas foi incluída no Currículo Mínimo de desenho industrial por opinião do próprio parecerista.

Observa-se que há matéria análoga a ela no Currículo Mínimo de arquitetura, denominada Estética, História das Belas Artes. Neste caso, entretanto, a descrição dada a cada uma delas difere.

No caso da matéria para o desenho industrial, Kelly a descreve como “o estudo, sob o ponto de vista teórico, partirá da Estética, prosseguirá na História das Artes e dará ênfase especial à evolução das técnicas” (KELLY, p. 101).

Já para o caso de arquitetura, a descrição é “**Estética é a disciplina comum aos currículos de arte.** Seu estudo está em conexão com a história das artes do setor correspondente e dará tratamento especial às manifestações ocorridas no Brasil” (destaque dos autores).

Também no enfoque dado pelo parecerista para as disciplinas de Desenho e Plástica, às quais incluiu certo enfoque artístico, há aparente distanciamento do proposto no currículo da Esdi, que conta apenas com Fotografia, Desenho Técnico, Prática de Representação Visual e Metodologia Visual. Conforme já observado anteriormente, para a disciplina Plástica intui-se que a matéria tenha vindo por

inspiração do Currículo Mínimo de arquitetura.

Por fim, há no currículo da Esdi certas disciplinas análogas às Ciências da Comunicação, à qual o Currículo Mínimo acabou se alinhando.

Já a grade para o curso de Desenho Industrial da Esdi possui algumas similaridades com as Matérias Profissionais propostas no Currículo Mínimo, e aqui podemos de fato observar que este baseou-se bastante no primeiro, com exceção às matérias Materiais Expressivos e técnicas de utilização e Expressão em superfície, volume e movimento. Novamente, a aparente inclinação do parecerista a uma linha de ensino mais próxima da Bauhaus torna-se patente. Nas disciplinas da Esdi não há nenhuma que pelos títulos trataria dos conceitos propostos pelo parecerista nas matérias apontadas.

Quanto às disciplinas do curso de Comunicação Visual, foram incluídos na Tabela 8.

2ª SÉRIE - COMUNICAÇÃO VISUAL

SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL

Cultura Contemporânea

Antropologia Cultural

SETOR VII: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Desenvolvimento do Projeto

Fotografia

Análise Gráfica

SETOR IX: TEORIA DA TÉCNICA E DOS MATERIAIS

Teoria da Técnica e dos Materiais

3ª SÉRIE - COMUNICAÇÃO VISUAL

SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL

Cultura Contemporânea

Sociologia

Economia

SETOR III: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Desenvolvimento do Projeto

4ª SÉRIE - COMUNICAÇÃO VISUAL

SETOR I: INTEGRAÇÃO CULTURAL

Cultura Contemporânea

Sociologia

SETOR VIII: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Desenvolvimento do Projeto

Tabela 8: Quadro montado pelo autor a partir do currículo esdiano de comunicação visual enviado no processo nº 106/69.

Aqui a influência da Esdi se torna mais direta, pois a nomenclatura das disciplinas Análise Gráfica e Teoria da Técnica e dos Materiais é utilizada nas matérias específicas do Currículo Mínimo de desenho industrial de 1969. E assim como aconteceu no curso de Desenho Industrial, a matéria Expressão em superfície, volume e movimento, de viés mais expressivo e artístico, foi incluída pelo próprio parecerista, sem disciplina evidentemente análoga no currículo da escola carioca.

3.4.2. Repercussão nas escolas

Dessa maneira, por via do Currículo Mínimo, o currículo esdiano se tornaria a matriz para os demais cursos superiores brasileiros, e assim permaneceria até a publicação da nova versão do Currículo Mínimo em 1987.

As escolas de desenho industrial terminaram se adaptando a essa linha pedagógica, conforme listamos a seguir.

3.4.2.1. Fuma

Mantendo seu currículo conforme a **Tabela 3** o curso de desenho industrial da Fuma sofre uma grande revisão em 1970, pouco depois de seu reconhecimento como curso superior e da publicação do Currículo Mínimo de desenho industrial. A nova estrutura assume a forma da **Tabela 9**.

CURRÍCULO DO CURSO DE DESENHO INDUSTRIAL DA FUMA

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Composição I	Desenho Técnico II	Teoria e Técnica dos Materiais	
Expressão I	Expressão II	Expressão III	Expressão IV
Desenho Técnico I	Materiais Expressivos e Técnicas de Utilização	Teoria da Fabricação	Prática Profissional
Estética, História das Artes e das Técnicas I	Estética, História das Artes e das Técnicas II	Planejamento: Projeto e Desenvolvimento	Planejamento: Projeto e Desenvolvimento
Geometria Descritiva - Desenho Geométrico	Plajamento: Projeto e Desenvolvimento	Desenho de Modelo Vivo	Estudos dos Problemas Brasileiros
Plástica, Forma e Estrutura	Perspectiva e Sombras	Anatomia e Fisiologia Artística	
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
	Estudos Sociais, Econômicos e Políticos	Ciência da Comunicação	

Tabela 9: Matriz curricular de Desenho Industrial da Fuma. Fonte: OZANAN, 2005, p. 79.

Quando comparado ao Currículo Mínimo, observa-se a repetição de várias disciplinas com a mesma denominação, como por exemplo Ciência da Comunicação, Materiais Expressivos e Técnicas de Utilização, Planejamento: projeto e desenvolvimento, Estética, História das Artes e das Técnicas, Teoria e Técnica dos Materiais e Teoria da Fabricação.

Outras matérias possuem pequenas variações de nomenclatura quando comparadas ao Currículo Mínimo, como Plástica, Forma e Estrutura (originalmente Plástica), Estudos Sociais, Econômicos e Políticos (originalmente Estudos Sociais e Econômicos), Expressão (originalmente Expressão em superfície, volume e movimento).

E por fim, algumas disciplinas do currículo anterior a 1969 também permanecem presentes, provavelmente por alinharem-se conceitualmente a alguma das disciplinas do Currículo Mínimo, tais como Perspectiva e Sombras e Desenho de Modelo Vivo (possivelmente relativa a Desenho em seu viés artístico, enquanto Desenho Técnico se referencia à linha mais técnica da matéria), e Anatomia e Fisiologia Artística, que deixa de ser uma disciplina de 1º ano para se tornar uma matéria do 3º período.

3.4.2.2. Fauusp

A Fauusp, apesar de constituir-se como escola de arquitetura e, em teoria, ter um Currículo Mínimo próprio para se basear, analisou em 1972 a possibilidade de também se adequar ao Currículo Mínimo de desenho industrial, quando organizou uma Comissão de Desenho Industrial (CARVALHO, 2015, p. 112). Mas, segundo Carvalho:

Na tentativa de manter essa prerrogativa [de formação de visão generalista], alguns estudos ainda foram posteriormente elaborados, 'porém para adaptar seu curriculum ao mínimo de desenho industrial, seriam necessárias várias disciplinas e adaptações (Picarelli, 1993, p. 51), o que desencadearia um currículo ainda mais volumoso e extenso. Não sendo possível essa adaptação total o CREA retira dos arquitetos formados pela FAU/USP as anotações de carteira profissional das funções de Desenhista Industrial e Programador Visual, que vigoravam até aquele momento. (CARVALHO, 2015, p. 112).

3.4.2.3. Faap

O curso de desenho industrial da Fundação Armando Álvares Penteado –

Faap, foi criado em 1967 e reconhecido pelo MEC em 1972 (CARVALHO, 2015, p. 153). Com três fases diferentes de currículos, Carvalho observa que mesmo o currículo da escola datado de 1967 já possuía diversas similaridades com o Currículo Mínimo de desenho industrial, o que a leva a supor que essa data foi, de certa maneira, “manipulada” para que os alunos ingressos em 1967 não encontrassem problemas para sua diplomação, e que na verdade esse currículo atribuído a 1967 é, na verdade, posterior a 1969 (CARVALHO, 2015, p. 312).

Inicialmente denominada Faculdade de Artes Plásticas, a escola buscou por via do novo curso uma tentativa de aproximação com a indústria (CARVALHO, 2015, p. 151), e por esse motivo, a existência de um Currículo Mínimo de desenho industrial terminou funcionando como um facilitador tanto para a contratação de novos professores especialistas na área (CARVALHO, 2015, p. 159-160), quanto para a própria estruturação curricular da escola (CARVALHO, 2015, p. 163).

Assim, a distribuição de disciplinas terminou conforme a Tabela 10. De maneira similar à Fuma, a Faap incorpora diversas disciplinas com o nome idêntico à grafia do Currículo Mínimo, enquanto outras disciplinas possuem variações.

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Desenho	Desenho	Análise Gráfica	Desenvolvimento do Projeto
Desenho Geométrico	Desenho Geométrico	Desenho Técnico	Análise Gráfica (Foto)
Análise dos Mat. Expr. (Composição)	Análise dos Mat. Expr. (Composição)	Desenvolvimento de Projetos	Desenho Técnico
História da Arte	História da Arte	Estatística	Estatística
Plásticas	Plásticas	Estética	Oficina (Projeto)
Elementos de Comunicação	Elementos de Comunicação	Expressão Bidimensional (Serigrafia)	Estética
Estudos dos Problemas Brasileiros	Sociologia	Geometria Descritiva e Perspectiva	Expressão Bidimensional (Lito Metais)
Sociologia	Oficina (modelagem)	História das Artes e da Técnica	Geometria Descritiva e Perspectiva
Oficina (modelagem)		Oficina (Projeto)	Psicologia
		Psicologia	Teoria dos Materiais
		Teoria dos Materiais	

5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Expressão Tridimensional	Economia	Pesquisa Operacional I	Oficina (Mecânica)
Desenvolvimento do Projeto	Expressão tridimensional	Desenvolvimento do Projeto	Desenvolvimento do Projeto
Estatística	Teoria da Fabricação	Tecnologia Mecânica	Oficina (Foto)
Oficina	Pesquisa Operacional	Oficina (Mecânica)	Oficina (Gráfica)
Tecnologia Mecânica	Desenvolvimento do Projeto	Expressão Cinética	Economia
Teoria da Fabricação	Tecnologia Mecânica	Economia	Ética
Teoria da Informação e Opinião Pública	Oficina (Gráfica)		

Tabela 10: Grade curricular da Faap, 1972. Fonte: CARVALHO, 2015, p. 184-187.

4. A PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO DE 1979

4.1. Introdução: o ensino se torna pauta

O número reduzido de escolas no momento da publicação do Currículo Mínimo de 1969 facilitou sua absorção. Os cursos existentes moldaram-se rapidamente à nova diretriz curricular, conforme relatado no capítulo anterior, e os novos cursos foram criados já adequados à lei.

Pouco tempo depois da publicação do Currículo Mínimo, entretanto, a questão do ensino volta a ser debatida nos fóruns do campo do desenho industrial. Em 1975, por exemplo, é grande o número de ocorrências do tema do ensino em simpósios regionais e locais organizados pelas instituições de ensino e pela ABDI. Entre os dias 21 e 23 de julho daquele ano, ocorria em Ouro Preto o “Seminário sobre ensino de desenho industrial e comunicação visual”, organizado pela UFMG e o CETEC — Centro Tecnológico de Minas Gerais. Dentre as três mesas do evento, duas abordaram o tema do ensino, que são “análise dos cursos superiores de desenho industrial” e “preparo do corpo docente” (RESENDE, 1975).

Também no mesmo ano ocorre o “Ciclo de debates sobre desenho industrial” na Faap, nos dias 24 e 25 de novembro. No segundo dia, numa mesa denominada “relacionamento desenho industrial e escola”, Lúcio Grinover palestrou sobre a “situação do ensino no Brasil”, José Abramovich falou sobre “análise de currículo”, e Alessandro Ventura, que esteve no evento em Ouro Preto, tratou da “formação atual do desenhista industrial” (ABDI, 1976). Ainda em 1976 Gustavo Ama-

rante Bomfim iniciava sua pesquisa de mestrado, segundo consta em seu currículo lattes¹.

O tema torna-se uma das pautas principais da categoria no 1º Simpósio Brasileiro de Desenho Industrial, o Design'76, quando se forma um grupo de trabalho dedicado à discussão do ensino.

4.2. Introdução: o ensino se torna pauta

4.2.1. ABDI-RJ e Currículo Mínimo (1976)

O Simpósio Design '76 foi o primeiro evento de proporções nacionais promovido pela ABDI. Realizou-se entre os dias 24 e 26 de maio de 1976, em São Paulo, e contou com vários grupos de trabalho² que trataram de diversos temas da consolidação do campo profissional do desenhista industrial, e também de mesas redondas com falas de Aloísio Magalhães, Alessandro Ventura, Sérgio Kehl, entre outros (ABDI, 1976a).

Um dos efeitos do seminário foi, no Rio de Janeiro, o desejo de criar uma célula regional da ABDI, à qual denominaram ABDI-RJ. Segundo documento anexo à Ata de Reunião da ABDI, de 28 de junho de 1976 – cuja lista de presenças consta de 76 nomes –, foi no Design '76 que se percebeu “[...] a necessidade de se instituírem organismos regionais dentro da ABDI” (ABDI, 1976b).

A formação da ABDI-RJ, segundo London³, resulta de certa “revolta” com a ABDI, cuja sede e presidentes foram, no geral, de São Paulo, enquanto que no Rio de Janeiro havia naquele momento certa “pujança política”, com encontros “com mais de 100 pessoas na Esdi semanalmente” onde se discutia design.

Parte das discussões envolvia também o ensino de desenho industrial, de forma que se constituiu um grupo de trabalho dedicado ao assunto, conforme consta

¹ Cf. BOMFIM, Gustavo Amarante. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7560267111658513>>.

² “Grupos de Trabalhos do Simpósio – Grupo A: Os profissionais e o Desenho Industrial, relator Marco A. A. Rezende, membro diretor da ABDI; Grupo B: O Governo e o Desenho Industrial, relator Itiro Iida, coordenador do Programa de Desenho Industrial da Secretaria de Tecnologia Industrial; Grupo C: O Ensino de Desenho Industrial, relator Lúcio Grinover, Diretor da FAUUSP. Cf. I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESENHO INDUSTRIAL. Anais. São Paulo: ABDI/IDORT, 1976.” BRAGA, Marcos da Costa. ABDI e APDINS-RJ. 2. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2016, p. 123

³ Entrevista realizada com Valéria London em 30 de junho de 2017.

no documento “Proposta para iniciar a regionalização da ABDI e criar a ABDI/RJ”. Escreveu-se que uma nova proposta de currículo “deveria ser levada ao MEC, conforme ficou estabelecido no simpósio, para seu encaminhamento oficial” (ABDI, 1976c). Assim, embora nos anais do simpósio não conste menção explícita ao Currículo Mínimo, supõe-se que o tema tenha sido abordado pelo referido grupo de trabalho ao longo de suas discussões.

O interesse pela ABDI-RJ na reformulação do Currículo Mínimo de desenho industrial deveu-se à constatação de certas deficiências no ensino de desenho industrial nas escolas brasileiras. Embora estes primeiros documentos não explicitem tal descontentamento, no Informe dos Grupos de Trabalho da ABDI-RJ, de setembro de 1976, avalia-se que

o mau ensino ministrado na faculdade torna-se o primeiro obstáculo ao aluno recém-formado. [...] Recém-formado, o profissional constata o seu despreparo e tenta compensá-lo freqüentando cursos livres ou de pós-graduação. Ele sabe que, apesar de recente, o campo profissional já se apresenta altamente competitivo, e por isso procura aprimorar-se para conseguir melhor qualificação.

Em função dessa e de outras dificuldades, foi constituído o grupo 3 (Ensino), que identificou alguns problemas dos estudantes: Currículo Mínimo do MEC; ambigüidade das disciplinas do currículo, criando nos professores desinteresse em ensinar matérias que propiciam uma enorme defasagem no período de aprendizado. (ABDI-RJ, 1976).

Em Ata de Reunião Geral realizada na Esdi, de 27 de agosto de 1976 – cuja lista de presenças consta de 49 nomes –, Hélio Grossman, membro do grupo de ensino, informou que se descobriu uma proposta de Currículo Mínimo que estava sendo encaminhada pelo MEC. Assim, “o grupo contactou o MEC e propôs seguir o projeto e formar um grupo para estudo do Currículo Mínimo” (ABDI, 1976d). No entanto, ainda segundo Grossman, o grupo de ensino encontrava-se desestruturado e sem coordenador (posto anteriormente ocupado por Sérgio Camardela), e o contato com o MEC não persistiu (ABDI, 1976d).

O grupo se propôs a preparar um questionário a ser enviado às escolas brasileiras para estudantes e professores, para se conhecer “[...] o atual estado do ensino do Desenho Industrial no Brasil” (ABDI, 1976d).

Essa pesquisa foi comentada também no Informe dos Grupos de Trabalho,

boletim informativo identificado como da ABDI-RJ, datado de setembro de 1976. Neste boletim, escreve-se que:

[o Grupo de Trabalho de Ensino] Estuda soluções para a melhoria do ensino de DI/CV no Brasil, através da elaboração de uma proposição de Currículo Mínimo para as escolas, que deverá ser encaminhado pela ABDI ao MEC/DAU . [...] O grupo está estudando as possibilidades de uma pesquisa, e para isso será enviado às escolas de DI de todo o país um questionário no sentido de colher informações sobre a situação das escolas, a qualificação do profissional formado e a adequação às necessidades do mercado. (ABDI-RJ, 1976).

Tal questionário, entretanto, não se concretizou. Na ata da reunião de 29 de setembro de 1976 – cuja lista de presença possui 20 nomes –, refere-se ao grupo dizendo que “fez um projeto talvez mais amplo que suas possibilidades e se dispersou” (ABDI, 1976e). Os demais grupos seguiam seus trabalhos, na tentativa de efetivar a regionalização da ABDI.

No entanto, segundo Braga, “as visões, entre o movimento do Rio de Janeiro e os paulistas, a respeito do perfil Associativo da ABDI, começaram a apresentar diferenças, que influenciariam os destinos da organização profissional dos cariocas” (BRAGA, 2016, p. 132). Além disso, o fato de a ABDI não ter posto em votação o novo estatuto da entidade que incluiria as unidades regionais, levou a articulação carioca a procurar uma alternativa própria. Em uma solução para uma das bandeiras do grupo que discutia a ABDI-RJ, viu-se na pré-sindicalização um possível caminho para a regulamentação profissional – tornar-se-iam sindicatos a partir do momento que tivessem um terço dos profissionais do estado como associados –, caminho não endossado pela diretoria paulista da ABDI, que via no envio de um projeto de regulamentação ao Congresso Nacional o caminho mais simples e rápido que a criação de entidades pré-sindicais (BRAGA, 2016, p. 135).

Assim, no início de 1978, foi iniciado definitivamente o processo que culminaria na Apdins-RJ, oficialmente criada em 15 de junho de 1978, com a presença de 200 pessoas (BRAGA, 2016, p. 151).

4.2.2. Ações iniciais do MEC-DAU

Desde os grupos de trabalho de 1976 até a fundação da Apdins-RJ, houve outras movimentações em torno do Currículo Mínimo.

O grupo de trabalho de ensino da ABDI-RJ já havia constatado em meados de 1976 a existência de uma iniciativa do MEC DAU para a formulação de um novo Currículo Mínimo, no qual tentou intervir solicitando a participação de desenhistas industriais no mesmo. A irregularidade do grupo, entretanto, não fornece maiores dados sobre os resultados deste pedido, e a que passo estava e/ou continuou o processo no MEC DAU.

O novo registro a respeito deste processo data apenas de 28 de março de 1978, por meio de um telegrama de Ruy Carlos de Camargo Vieira, diretor adjunto do MEC DAU, enviado à diretoria da Esdi. Consta no telegrama:

Departamento assuntos universitários MEC estah procedendo estudos visando possível reformulação Currículo Mínimo curso desenho industrial pt neste sentido solicito vossoria remessa curriculo pleno do curso ministrado sua instituição para exame conjunto comissão de especialistas. (VIEIRA, 1978)

Conforme solicitado, o currículo esdiano é enviado por Carmen Portinho a Vieira em 05 de abril de 1978 (PORTINHO, 1978a).

Assim, o MEC DAU criou uma comissão de especialistas que formulou uma proposta de currículo. A comissão contou com Freddy Van Camp, entre outros membros⁴, que redigiram o Currículo Mínimo em reuniões entre março e abril de 1978 (VAN CAMP, 1978). A proposta foi enviada às faculdades de desenho industrial brasileiras, para que devolvessem ao MEC DAU seus comentários sobre seu conteúdo (VAN CAMP, 1978).

O documento enviado constituía uma definição do que seria “desenho industrial”, e das matérias propostas para o novo Currículo Mínimo. A definição era apresentada com o seguinte texto, citado na íntegra:

O Desenhista Industrial é o profissional ligado ao projeto de produtos industriais atuando nas fases de definição de necessidades, concepção e desenvolvimento do projeto, objetivando a adequação destes às necessidades do usuário e às possibilidades de produção.

Como necessidades do usuário devem ser entendidas não somente aquelas do indivíduo, mas também as do grupo social caracterizado pelos aspectos sócio-econômi-

⁴ Não foram encontradas referências nominiais a outros membros, apenas à comissão de forma genérica.

- Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986

cos-culturais da região geográfica de atuação do produto.

Como possibilidade de produção devem ser entendidas a adequação às limitações de matérias primas, características do parque industrial, disponibilidade de mão-de-obra, dentro do contexto geo-econômico.

Na sua atuação dentro do projeto do produto relaciona-se como profissionais de outras áreas do conhecimento necessitando portanto de uma formação mais abrangente de modo a dispor de um repertório necessário que o conduza a uma interação produtiva.

As matérias foram incluídas conforme a Tabela 11, com as respectivas ementas.

MATEMÁTICA	FÍSICA	MECÂNICA APLICADA
Cálculo vetorial e geometria analítica	Medidas físicas	Mecânica geral
Cálculo vetorial e integral	Mecânica geral	Mecanismos
Cálculo numérico e computação	Líquidos e gases	Resistência dos materiais
Probabilidade e estatística	Eletricidade	Atividades práticas
	Calor	
	Acústica e ótica	
	Atividades práticas	
COMUNICAÇÃO VISUAL	REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO BIDIMENSIONAL	REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO TRIDIMENSIONAL
Metodologia visual	Geometria descritiva	Estudo das técnicas de utilização dos materiais expressivos
Análise gráfica	Desenho artístico	Construção de modelos físicos
Teoria da cor	Fotografia	Atividades Práticas
Atividades práticas	Estudos das técnicas de utilização dos materiais expressivos	
	Atividades práticas	
HISTÓRIA	ECONOMIA	CIÊNCIAS HUMANAS
História das artes	Natureza e método da economia	Sociologia
História da tecnologia e do objeto	Formação industrial do Brasil	Antropologia
História do desenho industrial	Mercadologia	Psicologia
História da industrialização no Brasil	Economia da empresa	Temas jurídicos

ERGONOMIA	FABRICAÇÃO	TEORIA DA INFORMAÇÃO
Sistema homem-máquina	Materiais industriais	Processos de informação
Fisiologia do trabalho	Processos de fabricação	Semiologia
Antropometria e biomecânica	Método de planejamento, controle e custos de produção	
Ambiente do trabalho		
Atividades práticas		
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO		
Metodologia do projeto		
Planejamento e acompanhamento		
Execução do projeto		

Tabela 11: Matriz curricular proposta por comissão designada pelo MEC entre março e abril de 1978.

Observa-se que o documento apresenta um currículo bastante focado em matérias técnico-teóricas, e menos em matérias projetivas. Outro dado interessante é que a definição dada pela comissão refere-se exclusivamente ao desenhista industrial enquanto projetista de produtos, e não como programador visual.

Isso se confirma, por exemplo, na descrição da ementa da disciplina de Comunicação Visual, onde lê-se:

Objetivos: Fornecer ao profissional conhecimentos básicos de comunicação visual para o projeto de produtos.

Observações: Matéria que deve ser complementada com atividades práticas de “atelier e oficina”. (ABENGE, 1978).

Não há até o momento conhecimento sobre uma proposta paralela a esta que contemple um curso de comunicação visual com especificidades ou como campo profissional próprio, e nem mesmo há referência a alguma do tipo nos comentários das escolas, o que leva a crer que esta foi a única proposta redigida naquela ocasião.

Ao todo, documentam-se respostas do Instituto Superior de Educação Santa Cecília (TEIXEIRA, 1978), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

– PUC RJ (ANDRADE, 1978), Fauusp (MARICATO, 1978), Esdi (PORTINHO, 1978b), Fuma (SILVA, 1978), Universidade Federal do Maranhão – UFMA (PEDROSA, 1978), sendo que destes, a Fuma apenas confirmou o recebimento do ofício e não enviou comentários sobre seu conteúdo. Naquele momento, havia em torno de quinze escolas com cursos de desenho industrial (BOMFIM, 1978), portanto menos da metade respondeu.

Apresentaremos rapidamente o comentário de cada escola na intenção de esclarecer não apenas o conteúdo da proposta da comissão do MEC, mas também algumas das ideias que circulavam à época sobre o assunto.

4.2.2.1. Considerações do Instituto Superior de Educação Santa Cecília

A resposta do instituto veio em 08 de maio de 1978, assinado pelo então diretor-presidente da instituição Milton Teixeira, que, conforme relata, submeteu o currículo apresentado aos professores do curso de desenho industrial, mantido na Faculdade de Artes Plásticas de Santos.

Os comentários sobre as disciplinas são bastante enxutos, limitando-se em sua maioria a um “OK.,” enquanto noutros sugere-se a inclusão de alguns pontos na ementa das matérias, ou mesmo de uma matéria inteira (“Máquinas, Ferramentas e Dispositivos”). As recomendações de inclusão são:

- Matemática: “Incluir: Geometria plana e espacial Trigonometria”
- Representação e Expressão Bidimensional: “Incluir: Desenho Geométrico Perspectiva”
- Economia: “Incluir: Micro e Macro Economia”
- Ergonomia: “Incluir: Segurança Industrial”
- Teoria da Informação: “Incluir: Fundamentos da Comunicação Humana”

Ressalta-se o fato das sugestões abrangerem apenas as disciplinas básicas, e não específicas de projeto ou metodológicas. O curso de desenho industrial da escola foi criado em 1973, e tem-se poucas informações sobre a mesma. Witter (1985) comenta sobre o instituto:

O Curso de DI recebeu autorização para funcionar em 1972, mas só em março do ano seguinte, efetivamente, entrou em funcionamento. Segue o Regimento Unificado para todas as faculdades da mantenedora.

O Curso de DI da FARPS [Faculdade de Artes Plásticas de Santos, nascida da fusão entre o Instituto Superior de Educação Santa Cecília, e o Centro de Estudos

Unificados Bandeirantes] tem duração de quatro anos, implicando um total de 3.672 horas. Já houve mudança no currículo.

A escola vem se empenhando em aplicar o contato com a realidade através de um laboratório de habilitação de trabalhos feitos junto à população de uma favela em Santos. (WITTER, 1985)

4.2.2.2. Fauusp

Os comentários da Fauusp são assinados pela profa. Ermínia Maricato, e endereçadas ao prof. Lúcio Grinover, e não a Ruy Carlos de Camargo Vieira, como nos os outros casos. O motivo se deve aparentemente ao fato do próprio prof. Grinover, então diretor da faculdade, ter recebido a solicitação de avaliação e então encaminhado ao grupo de professores do departamento de projeto da faculdade.

Maricato inicia seu comentário indicando que “muitas observações foram feitas”, e destaca as mais importantes:

Os itens referentes à Ciências Sociais requerem um melhor desenvolvimento e clareza, dada a importância de aspectos específicos de sociologia e antropologia no estudo ou na elaboração do projeto de Desenho Industrial. Discordamos, ainda, que a ênfase na psicologia deva ser comportamental, mas entendemos que deva ser à psicologia experimental e social.

Os itens referentes à Economia e História também merecem maior detalhamento. Julgamos importante que esses itens tragam especificados a abordagem obrigatória da história da Industrialização enfatizando o modo de produção artesanal, a manufatura e a indústria. A natureza desses diferentes processos produtivos não se limita à tecnologia. É indispensável ainda na(s) disciplina(s) de Economia enfatizar o problema da importação de tecnologia e suas consequências, não só econômicas, mas políticas e culturais.

Nos itens referentes à Teoria do Conhecimento deve constar o estudo do objeto, sistemas e objeto e ambiente. Não são novas as análises que criticam a visão do objeto isolado de um contexto de referência. As abordagens ambientais são interdisciplinares, mas envolvem sem dúvida e profundamente o D.I.

Notamos ainda que o currículo deveria especificar melhor o que deve abranger a(s) disciplina(s) relativa(s) a estudo dos materiais especificados em grupos, bem como sua adequação à realidade sócio-cultural-econômica e ecológica do país. Além disso os itens referentes à Fabricação deveriam abranger os conceitos liga-

dos ao processo Industrial: seriação, normatização, padronização, modulação, linha de montagem, simultaneidade, etc. Além dos conceitos, os principais processos industriais devem ser enumerados. (MARICATO, 1978).

Não fazem, entretanto, qualquer menção nem à definição dada ao campo, nem ao fato de restringir-se o currículo para projeto de produto.

4.2.2.3. Esdi

O comentário da Esdi, por sua vez, inicia-se com uma carta de Carmen Portinho afirmando que “a iniciativa do DAU em promover uma reformulação do Currículo Mínimo para os cursos de Desenho Industrial foi para nós uma surpresa, pois não havíamos sido informados previamente desta intenção” (PORTINHO, 1978), apesar de a própria diretora ter encaminhado anteriormente a Vieira o currículo da Esdi justamente para reavaliação do Currículo Mínimo, conforme telegrama anteriormente comentado (VIEIRA, 1978).

O documento prossegue com três pareceres diferentes, realizados por professores distintos, cada um comentando um trecho da proposta curricular. O primeiro, de Pedro Luiz Pereira de Souza, fez o diagnóstico de que o Currículo Mínimo estaria forçando uma ênfase tecnológica para o design. Prossegue:

Isso justifica-se na medida em que grande parte dos problemas apontados no ensino dessa disciplina sempre ressaltaram uma lacuna nesse setor. Porém não se deve esquecer que a integração das ciências sociais também apresentou sempre o mesmo problema. Um Currículo Mínimo não deve em princípio ser mais ou menos “tecnológico” ou “social”. Não deve ser passível de uma interpretação rígida. Uma escola deve, dentro de sua região e condições econômicas e sociais, poder através dele, formular um plano de ensino adequado às necessidades ditadas por fatores humanos específicos. (SOUZA, 1978).

A crítica do professor continua quanto a conteúdos pouco claros de algumas ementas, tais como Matemática e História da Arte, que evocavam conteúdos de tal forma ambíguos que pouco auxiliavam como ementas.

O parecer seguinte, de Mauricio Robbe de Almeida, da cadeira de Teoria da Fabricação, sugere a mudança de ementa, substituindo os assuntos propostos origi-

nalmente pelos seguintes: Estudo dos Materiais, Máquinas e Equipamentos Industriais, e Processos de Fabricação.

Por fim, o parecer de Nelson Antonio Borges Garcia, professor de Matemática da escola, sugere a inclusão dos conteúdos de Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral, e Probabilidade e Estatística, criticando por outro lado a inclusão de Cálculo Numérico como conteúdo da matéria, dado que “não se justifica num Curso de Desenho Industrial; não estamos interessados na formação de um Engenheiro Industrial” (GARCIA, 1978).

4.2.2.4. UFMA

O comentário da UFMA, enviado em 19 de junho de 1978, recomenda complementar a matéria de Matemática, incluindo os conteúdos: “conjunto relações, funções, operações fundamentais sobre conjuntos reais, trigonometria, geometria no espaço, geometria analítica”, e também alterações na escrita da ementa da matéria Mecânica Aplicada (PEDROSA, 1978).

4.2.2.5. PUC-RJ

A carta da PUC-RJ possui três partes. Na abertura, faz-se dois comentários gerais: o primeiro envolve a definição inicial do desenhista industrial, que cita certa pré-disposição do profissional a adequar-se ao meio consumidor e produtivo ao qual projetaria, e que, na visão dos professores da PUC-RJ, estaria em conflito com as ementas das disciplinas efetivamente, que dão um foco bastante grande numa indústria avançada tecnologicamente.

Esta postura costuma determinar o encaminhamento do profissional para a indústria do bem de consumo, normalmente melhor aparelhada, afastando-o de uma conduta mais conforme com nossa realidade de país pobre, na qual talvez o próprio artesanato devesse ser considerado como processo de produção legítimo para a execução do projeto em Design. (SCOREL et al., 1978).

O segundo comentário se refere ao peso proporcional dado às matérias teóricas e projetuais. Observam que algumas das matérias localizadas como teóricas deveriam estar sub-agrupadas às matérias de projeto, porque não subsistem autonomamente, mas devem lecionar conteúdos específicos de interesse ao desenhista industrial. Citam como exemplo as matérias de Geometria Analítica, Geometria

Descritiva, entre outras, cujos conteúdos deveriam ser focados nas necessidades do profissional em formação. No entanto, ao invés de alocá-la como uma matéria subordinada a conteúdos de projeto, o currículo proposto a colocava de maneira mais autônoma, não só diminuindo consideravelmente a carga de projeto de seus conteúdos, mas também possibilitando que quadros menos especializados na prática do projeto pudessem assumir disciplinas desse tipo, minimizando o impacto que a disciplina poderia ter para o aluno.

As outras duas partes dão enfoque em matérias específicas – História da Arte e Matemática –, e criticam pontos muito específicos das ementas. Identificam, por exemplo, que se referir à “história das artes” no plural amplia demasiado o conteúdo do que um desenhista industrial deveria tomar conhecimento, e que o termo adequado seria “história da arte”, por referir-se, neste caso, apenas à pintura, escultura, arquitetura, e outras artes aplicadas, além do próprio desenho industrial. Criticam, ainda, a inclusão na ementa de uma história da “evolução da estética”, tema por demais complexo e que seria composto de assuntos como uma “filosofia da arte” ou uma “ciência da arte”, que não caberiam para um Currículo Mínimo de desenho industrial. Sintetizam o argumento dizendo que:

O objetivo primário da história da arte, na nossa opinião, deveria levar os alunos a entender, nas diversas épocas e civilizações, os processos de criação (ou produção) das formas, objetos e mecanismos pelos quais certas formas-piloto são conservadas, alteradas e enfim substituídas por outras, isso tudo principalmente através da leitura das formas-objeto do ponto de vista da tecnologia, do conteúdo semântico (significado) e da função sócio-cultural. (SCOREL, et al, 1978).

Pouco tempo depois de recebidos os pareceres, em 6 de setembro de 1978, o MEC DAU convocou as escolas a participar do Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, conforme relata-se a seguir (ABENGE, 1978a).

4.3. A fundação da ApdinsRJ e seu foco no CM

Por volta do mesmo período em que as escolas remetiam seus comentários ao MEC DAU, a recém-inaugurada Apdins-RJ procurou se aproximar ainda mais dos diálogos sobre o Currículo Mínimo.

Em correspondência de 29 de junho de 1978, em papel timbrado da associação à diretora da Esdi, Carmen Portinho, e assinada pela presidente Valéria Lon-

don, a associação mostrava ter ciência das tramitações do novo Currículo Mínimo que aconteciam naquele momento, e indica o interesse de “[...] formarmos uma comissão integrada por estudantes e professores das escolas de

D.I. do Rio e membros da associação, a fim de que seja emitido um parecer sobre o currículo em análise e posteriormente enviado ao MEC como subsídio” (APDINS-RJ, 1978), convidando ainda para uma reunião marcada para 6 de julho, na PUC-RJ.

Em outra carta também de 29 de junho de 1978, sem remetente específico – aparentemente endereçada a todo um grupo de interessados na Apdins-RJ, como primeiro contato da associação com esses –, a associação informa sua constituição, interesses e propostas. É interessante observar que o ponto de maior destaque da correspondência é justamente o tema do Currículo Mínimo, contendo o mesmo texto enviado aos diretores das escolas, anunciando a mesma reunião. Também é interessante que a associação compreendesse o tema do ensino como inerentemente associado à realidade profissional do campo, e que investisse tamanha atenção nisso desde suas primeiras comunicações.

Embora não se tenha encontrado documento referindo-se diretamente a esta reunião de 6 de julho de 1978, no Boletim Informativo da Apdins-RJ de setembro de 1978, dedica-se meia página para informativos a respeito das discussões sobre o Currículo Mínimo, que expõe de maneira ainda mais clara o interesse da associação no ensino de desenho industrial. Até este momento, as reuniões da Apdins-RJ para o Currículo Mínimo propunham-se como iniciativa autônoma de submeter algo ao MEC para ser avaliado, pois o convite ao Seminário “Desenho Industrial e Ensino” ainda não havia sido feito. Segundo o informativo:

É no dia-a-dia da “prancheta” que o profissional percebe o que não aprendeu.

E é esse profissional formado quem deve realizar projetos da área de desenho de produto e programação visual.

É grande o tempo que se perde na reciclagem autodidata para resolver projetos de maior complexidade.

[...] existem possibilidades concretas de, a partir da análise conjuntural do ensino, atuarmos sobre a realidade de nossa área. Dentro do processo de formação profissional é reservado um papel muito importante ao currículo adotado pelas escolas.

O Currículo Mínimo das faculdades de DI está sendo analisado pelo MEC-DAU (Departamento de Assuntos Universitários do MEC) visando uma refor-

mulação.

Este documento foi enviado às escolas para que fosse emitido um parecer.

Achamos que este assunto deve ser discutido pelos maiores interessados: os estudantes, os profissionais e os professores de DI (APDINS-RJ, 1978a)

O informativo faz, então, referência ao Currículo Mínimo de arquitetura, cuja proposta pela Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CEAU, estipulava a inclusão de disciplinas de desenho industrial e comunicação visual em todos os cursos de arquitetura do país. E prossegue:

A questão não é ensinar DI e CV para arquitetos, mas sim capacitá-los legalmente para a prática, de forma precária, da atividade.

Além de, evidentemente, causar problemas ainda maiores ao nosso já limitado mercado de trabalho

Não são os arquitetos como um todo que defendem esta posição. Trata-se de uma minoria que, a partir de uma visão generalizante da arquitetura, arroga a si o direito de englobar dentro desta área todos os conhecimentos que lhe parecem pertinentes. (APDINS-RJ, 1978a).

Desde 1976 a CEAU procurava junto ao MEC DAU a reavaliação do Currículo Mínimo de arquitetura. No ano de 1977, com a Carta de Ouro Preto, houve uma tentativa ampla da categoria docente de arquitetos, por via de uma proposta de Currículo Mínimo, que se mudasse tal quadro (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 84-85). Ao final, em 1984, o MEC DAU recusou a proposta dessa comissão.

Em 1977, ano em que aconteciam as discussões dos arquitetos, a polêmica com os desenhistas industriais em torno do assunto já havia se manifestado em uma mesa redonda da Associação Brasileira das Escolas de Arquitetura – ABEA, no Instituto de Arquitetos do Brasil – IAB-RJ, que contou com a presença de Valéria London na mesa de debates (BRAGA, 2016, p. 164-165). London (1977) inicia sua fala evocando o interesse das atividades de atuarem sobre o ambiente em diferentes escalas, em prol do bem estar social. Apresentando, assim, esse ponto de comunhão entre as áreas, parte a diferenciá-los no nível da prática profissional. Nos termos da própria designer:

A situação de mercado de trabalho nas duas áreas é bastante crítica. A absorção da mão de obra pelo mercado está longe de equivaler ao necessário, levando-se em conta que hoje existem 23 escolas formando desenhistas industriais e cerca de trinta e poucas formando arquitetos. As distorções impostas por este mercado levam as categorias profissionais que possuem interfaces a atuarem de forma superposicionada. A briga de foice pela sobrevivência faz com que antagonismos se criem entre estas categorias, camuflando o real inimigo do exercício profissional denso e coerente. Enquanto brigamos entre nós, o sistema continua forçando o exercício precário das atividades, resolvendo problemas das classes dominantes para as classes dominantes.

[...] Neste caso se enquadra a recente discussão a respeito da proposta da CEAU para o novo Currículo Mínimo das escolas de arquitetura e urbanismo do país, assim como a experiência da FAUUSP, englobando dentro da arquitetura o desenho industrial a nível de formação, propiciando o exercício legal de uma outra profissão.

Por este caminho não se soma, se divide, fazendo-nos perder de vistas os objetivos maiores a que nos propomos.

A discussão dentro de cada setor profissional, procurando objetivar os seus caminhos, e entre os diversos setores é fundamental. Ou buscamos soluções políticas, maduras e solidárias ou continuaremos por muito tempo propugnando pelo exercício pequeno, confuso e auto-destruído das nossas atividades. (LONDON, 1977).

O assunto chegou mesmo a ser matéria de capa do Jornal do Brasil de 9 de outubro de 1978, sob a manchete “Arquitetos X Desenhistas Industriais – Ser ou não ser continua sendo a questão”, que ouviu tanto designers (Ana Luisa Escorel, Valéria London, José Abramovitz) quanto arquitetos (Alfredo Britto, Paulo Conde).

Este impasse iniciado pelas instituições de arquitetura – dado que, ao menos no Rio de Janeiro, a grande maioria de docentes e estudantes da cidade carioca não aprovaram tais propostas (BRAGA, 2016, p. 164) – pode ser outro dos motivos que levaram a Apdins-RJ a se empenhar sobremaneira no assunto do ensino.

Observamos que a ABDI não dedicou a mesma atenção que a ABDI-RJ/ Apdins-RJ às discussões sobre o tema do Currículo Mínimo neste período de 1976 a 1978. A gestão de 1976/1978, segundo Braga (2016, p. 130), foi presidida por Marco Antônio Amaral Rezende, que seguiu com ênfase em seu programa de pro-

moção do desenho industrial, com ações como o seminário e exposição “Panorama da Identidade Visual”, realizado no Masp em 1977, e com a exposição de trabalhos de diversos escritórios brasileiros (BRAGA, 2016, p. 133). Também se destaca a parceria com a Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, para o programa “Selo de Boa Forma”, que “[...] seria uma distinção conferida anualmente pelo Governo do Estado de São Paulo para os produtos lançados durante o ano” e que se destacassem formalmente (BRAGA, 2016, p. 134). Ainda um terceiro ponto foi o anteprojeto de regulamentação elaborado nessa gestão, e encaminhado ao Congresso Nacional pelo Deputado Athiê Coury (PDS-SP) ainda antes do 1º Encontro Nacional de Desenho Industrial – 1º ENDI, quando esse assunto seria pauta (BRAGA, 2016, p. 141).

Mas, ao final, as questões do ensino e Currículo Mínimo não transpareceram como pauta de quaisquer ações dessa associação neste período. Isso fica patente também na ausência institucional da ABDI no Seminário “Desenho Industrial e Ensino” de 1978, que não foi mencionada no documento final publicado com as conclusões do evento, diferentemente da Apdins-RJ que empenha esforços nas discussões pré-evento e é citada nominalmente.

4.4. Seminário “Desenho Industrial e Ensino” (25–26/Set/1978)

O Seminário “Desenho Industrial e Ensino” foi encomendado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC – SESU/MEC, na sequência dos estudos que o MEC DAU vinha empreendendo para a reformulação do Currículo Mínimo de desenho industrial.

O seminário aconteceu nos dias 25 e 26 de setembro de 1978, nas dependências da Fauusp, na Cidade Universitária, promovido pela Abenge. Os convites para o seminário foram enviados no início de setembro em papel timbrado da associação de ensino de engenharia.

A chamada ao evento o identifica como “[...] destinado a elaborar documentos básicos, que possam ser distribuídos a entidades que ministram esse tipo de ensino [de desenho industrial]” (ABENGE, 1978a). Em anexo à carta de convite, foram enviados “[...] além do programa, o temário e documentos relativos ao seminário, para serem apreciados” (ABENGE, 1978a). A referida carta foi encontrada no arquivo de documentos da Esdi, numa pasta destinada ao evento, na gaveta de 1978. Assim, intui-se que os demais documentos lá encontrados em papel timbrado da Abenge sejam justamente os referidos anexos da carta. Se for realmente o caso, tais

documentos se constituíram dos comentários feitos pelas escolas entre abril e junho 1978 para a proposta de Currículo Mínimo redigida pela comissão de especialistas em abril do mesmo ano.

4.4.1. Os papéis da ABENGE e a FAU USP no seminário

Não está completamente claro o papel desempenhado pela Abenge e pela Fauusp no seminário, ou quais as razões que levaram ambas entidades a organizar o evento. Moraes associa tais escolhas às pessoas envolvidas em cada uma das entidades. Lúcio Grinover era diretor da Fauusp naquele momento⁵, enquanto Itiro Iida era ligado à Abenge (MORAES, 2003). O próprio Ruy Carlos de Camargo Vieira – então Diretor Adjunto do MEC DAU e remetente de várias correspondências e comunicados referentes ao processo de reformulação do Currículo Mínimo, que se tornaria no ano seguinte, em 1979, vice-presidente da Abenge – pode ter, portanto, viabilizado que a associação promovesse o evento.

No entanto, a notícia de uma associação de engenharia e uma escola de arquitetura – apesar de seu histórico – estarem recebendo e organizando um evento que lidava com o ensino de desenho industrial e a reconfiguração de seu Currículo Mínimo não foi bem recebida por toda a categoria dos desenhistas industriais.

Freddy Van Camp foi ao menos um dos que se manifestou sobre o ocorrido. Em carta enviada a Ruy Carlos Vieira⁶ (VAN CAMP, 1978) o designer coloca:

Fomos surpreendidos esta semana por um convite da ABENGE Associação Brasileira do Ensino de Engenharia, para uma reunião nos dias 25 e 26 do corrente, a realizar-se na FAU

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, para discussão entre outros pontos do Currículo Mínimo de desenho industrial.

[...] A nossa surpresa se deve as condições de que cercam esta convocação, a saber:

⁵ Parte dos documentos do evento foi também encontrada no acervo deixado por Grinover na biblioteca da Fauusp quando de sua aposentadoria. Em entrevista em 2016, entretanto, Grinover não se recorda de ter participado do evento, ou de ter se envolvido em discussões de revisão do Currículo Mínimo de desenho industrial. Contudo, a presença de tais documentos em seu acervo sem que o próprio Grinover tenha participado do evento são um indício de que foi a pessoa de Grinover na direção da Fauusp que viabilizou o evento na faculdade.

⁶ Van Camp também encaminhou a Carmen Portinho uma cópia da carta, segundo nota do próprio, VAN CAMP, Freddy. [Carta] Rio de Janeiro, 21 set. 1978, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 2 f.

- 1) *O local da reunião é uma escola de arquitetura. Apesar [sic] de ter tudo uma importância histórica na implantação do desenho industrial no país, esta escola não forma desenhistas industriais ou programadores visuais, não sendo portanto diretamente interessada no referido Currículo Mínimo. O desinteresse desta escola ficou ainda mais evidente quando seu representante junto ao grupo acima referido, praticamente não participou ou contribuiu aos trabalhos de elaboração desta proposta, apesar de ter sido convocado para tal e de estar em Brasília na ocasião.*
- 2) *O patrocínio é de uma associação que tem haver com o ensino de engenharia e cujo interesse ou ligação com o ensino de DI nos era inteiramente desconhecido até o presente momento (VAN CAMP, 1978).*

João Bezerra de Menezes, em entrevista em 2016, também se recordava do estranhamento que tanto o local quanto o patrocinador do evento tinham causado aos desenhistas industriais (MENEZES, 2016)

4.4.2. A Apdins-RJ no Seminário

Independentemente dessa polêmica, a associação carioca preparou em reuniões anteriores ao evento um documento que foi apresentado no seminário, contendo algumas impressões, sugestões e opiniões aprovadas pelas entidades cariocas ligadas ao desenho industrial, mais especificamente a própria Apdins-RJ, a PUC-RJ, a Esdi e a Escola de Belas Artes da UFRJ.

Nesse documento há uma longa introdução a respeito de como o desenho industrial vinha encontrando dificuldades de transformar em realidade todo seu potencial de atuação profissional no mercado de trabalho. Entre algumas sugestões, tais como políticas públicas do estado para desenvolvimento de uma indústria nacional que absorva o design, sugere-se também a criação de uma cultura de pesquisa e estudo do desenho industrial no Brasil.

Para isso, entretanto, era necessário esclarecer ao próprio MEC o que seria o desenho industrial. Nas palavras redigidas no documento:

Podíamos dizer, sem pretendermos propriamente definir o campo, que “Desenho Industrial é uma técnica, ou um conjunto de técnicas, que se ocupam do projeto, do desenvolvimento e da implantação de produtos industrializados”.

Partindo desta colocação, identificamos neste conjunto de técnicas duas especialidades básicas [...]. Estas especialidades, o Desenho de Produto e a Programação

Visual, pressupõe uma única postura metodológica, digamos assim, que se aplica à solução de problemas diferentes, situados em áreas diversas.

[...] Portanto, [...] para nós, duas especialidades de uma mesma disciplina, o Desenho Industrial, assim como Engenharia Eletrônica e Engenharia Civil também são especialidades da Engenharia.

Isto posto, não nos parece adequada a decisão de elaborar separadamente um Currículo Mínimo para Desenho de Produto e outro para Programação Visual. (APDINSRJ, 1978).

Esse comentário suscita dois pontos: o primeiro é o desacordo com a proposta curricular previamente elaborada em abril de 1978, apesar de haver membros cariocas no grupo, como o próprio Freddy Van Camp; o segundo é o comentário sobre a formulação de currículos separados, que levanta a dúvida se o currículo de Desenho de Produto foi realmente o único projetado naquele período, ou se houve um outro currículo para Programação Visual, o qual não foi localizado na presente pesquisa.

Prosseguindo na análise do texto da Apdins-RJ, após as justificativas metodológicas, alinham-se os aspectos mercadológicos para justificar o alinhamento entre Desenho do Produto e Programação Visual: o quadro econômico nacional não estaria pronto para absorver profissionais fortemente especializados. Pelo contrário, uma formação generalista estaria mais adequada à realidade do mercado brasileiro.

Ainda apoiados sobre o argumento da realidade econômica e de mercado, discordam da tônica tecnológica do currículo anteriormente apresentado pelo MEC às escolas. O documento afirma que, num país onde “[...] coexistem tecnologias tão díspares entre si quanto a do cordel e a do computador [...]”, seria mais acertado aparelhar os alunos para atuarem dentro de contextos tecnológicos já existentes, além da criação e capacitação em novas tecnologias para nossa realidade. Assim, deveria torná-los aptos: “[...] tanto para projetar no âmbito de tecnologias muito complexas, quanto no âmbito de tecnologias rudimentares, já que esta heterogeneidade caracteriza a realidade do país e portanto do mercado no qual atuarão profissionalmente” (APDINS-RJ, 1978).

Comenta-se ainda sobre a composição das matérias do currículo quanto à proporção projeto-teoria: “[...] gostaríamos de observar ainda que num curso de Desenho Industrial todas as informações devem convergir para a área de Projeto,

que é o meio de expressão do Desenhista Industrial” (APDINS-RJ, 1987), da mesma maneira que a PUC-RJ apontara nos comentários institucionais para a proposta de abril de 1978.

Recomendaram ao final do documento a criação da Comissão de Ensino de Desenho Industrial, que melhor daria conta das discussões para as propostas de um novo currículo e de diretrizes educacionais ao campo.

4.4.3. Sobre o Seminário “Desenho Industrial e Ensino”

O seminário se propunha a discutir três temas principais: a. “Mercado de Trabalho - Situação e Perspectivas”; b. “Currículo Mínimo”; e c. “Interferência das Multi-nacionais”. Cada um dos temas continha um texto destinado a introduzir as questões, sobre o qual o grupo de trabalho deveria discutir e levar suas considerações ao plenário (ABENGE, 1978a).

No programa inicial do evento já estava prevista a criação de uma comissão que se debruçaria sobre o assunto do ensino durante os meses seguintes, quando deveria se reportar à comunidade de designers em um novo seminário similar àquele.

O dia 25 de setembro seria dedicado às discussões de “Mercado de Trabalho”, enquanto o dia 26 às questões das multinacionais e também do Currículo Mínimo. No entanto, por conta de um problema de agenda do prof. Ruy Carlos Camargo Vieira, que no dia seguinte não poderia comparecer ao seminário, antecipou-se a discussão do Currículo Mínimo para o primeiro dia. Ao final, o seminário contou com a presença de 47 pessoas (ABENGE, 1978b).

A discussão determinou algumas diretrizes ao grupo de trabalho que se formaria. Foram levantados dezesseis nomes que poderiam constar na comissão, dentre os quais foram escolhidos dez (não encontramos documento com os demais nomes):

- Ary Antonio da Rocha UFRN (Natal, RN)
- Sérgio D’Oliveira Casa Nova FDI (Mauá, SP)
- Valéria Munk London Apdins-RJ (Rio de Janeiro, RJ)
- José Abramovitz MIC/STI (Rio de Janeiro, RJ)
- João Bezerra de Menezes Coppe/UFRJ (Rio de Janeiro, RJ)
- Freddy Van Camp Esdi (Rio de Janeiro, RJ)
- Gustavo Amarante Bomfim UFPB (Campina Grande, PB)

- Luiz Blank MIC/STI/FAU-USP⁷ (RJ/SP)
- José Carlos Bornancini UFRS (Porto Alegre, RS)
- Olício Carlos Pelosi FEB (Bauru, SP)

Segundo Menezes (2016), as sugestões dos nomes partiram da própria plenária, incluindo tanto pessoas que estivessem presentes quanto nomes ausentes, mas de interesse claro ao grupo.

Observa-se a presença proporcionalmente grande de cariocas no grupo recomendado – inclusive, seis dos dez membros eram formados pela Esdi --, bem como um representante nominal da Apdins-RJ em contraposição à ausência de representante nominal da ABDI. A própria Apdins-RJ no informativo de setembro comemoraria seu papel no evento: “A APDINS-RJ presidiu a mesa nos dois dias e podemos dizer que tivemos, na prática, um referendo ao trabalho que vimos desenvolvendo” (APDINS-RJ, 1978a).

Outro ponto de aparente sucesso da associação refere-se ao documento anteriormente referido (APDINS-RJ, 1978), dado que vários de seus comentários terminaram reverberando nas diretrizes para um grupo de trabalho decorrente do evento.

Há também no grupo a presença de instituições não ligadas ao ensino, como o Ministério da Indústria e Comércio Secretaria de Tecnologia Industrial – MIC/STI, representadas por Luiz Blank e José Abramovitz. Não fica explicitada no documento a razão dessa presença, mas pode-se especular algumas possibilidades. Uma delas seria uma maneira de trazer um olhar externo às instituições de ensino, algo mais ligado ao mercado e à indústria, influenciando para uma melhor adequação do ensino à realidade industrial nacional. Ressalta-se, entretanto, que tanto Blank quanto Abramovitz também faziam parte da Apdins-RJ e, como se apresentará a seguir, dialogavam e trabalhavam como um grupo único carioca para as reuniões da comissão em Brasília.

4.4.4. *Conclusões e recomendações do Seminário*

O seminário definiu uma série de diretrizes normativas para o grupo de trabalho, que deveriam guiar suas discussões e propostas de currículo nos meses seguintes, limitando assim a autonomia do grupo para atuar dentro de um escopo

⁷ Identifica-se como FAU-USP ao lado do nome de Blank pois ele lecionava na pós-graduação da instituição naquele ano.

decidido em plenária no seminário. As diretrizes foram (ABENGE, 1978):

1. Delimitação do campo do Desenho Industrial: “Desenho Industrial é um campo específico de conhecimento e atividade profissional, independente de outras áreas projetuais como Arquitetura, Engenharia, Artes e outras”

2. Quanto à divisão de áreas: “Haverá um único Curso de Graduação em Desenho Industrial, que se desdobrará em duas habilitações distintas:

- Desenho de Produto
- Programação Visual

As escolas de desenho industrial poderão oferecer apenas uma ou ambas habilitações”

3. Sobre a divisão no currículo: “Deverá ser organizado um Currículo Mínimo que tenha um núcleo básico comum e que permita opção para uma das duas modalidades”

O resumo do evento também detalha melhor algumas das características do profissional a ser formado por esse novo currículo em discussão:

O desenhista industrial (desenhista de produto e programador visual) necessita de uma formação profissional fundamentalmente tecnológica, dado que é através da tecnologia que o produto de seu trabalho será incorporado à realidade social. Por outro lado, pergunta-se: Que tipo de tecnologia deve ser adotada, quanto ao nível e porte? É uma questão que cabe ao desenhista industrial analisar e propor. Nesse momento não é suficiente uma formação estritamente técnica. Há que se evitar a alienação tecnocrática. A análise, bem como a decisão, deverão ser embasadas em fatores outros, tais como: as características do sistema produtivo, as características sócio-econômicas e culturais da região e do país como um todo, a disponibilidade de materiais e de mão de obra, visando, com a solução do problema posto, o atendimento às reais necessidades e exigências do homem brasileiro.

Assim, a formação do desenhista industrial deverá [s]e dirigir para o conhecimento básico na área tecnológica e buscar ainda suporte teórico e prático em matérias e disciplinas em outras áreas do conhecimento nas ciências humanas, sociais e políticas, e ainda nas artes em geral. (COMISSÃO DO SEMINÁRIO “DESENHO INDUSTRIAL E ENSINO”, 1978).

Os demais assuntos discutidos no seminário possuem alguma menção no

documento final, mas não há detalhes sobre que tipo de prosseguimento se daria a eles.

4.5. Comissão Especial de Desenho Industrial

4.5.1. *Membros da Comissão*

Em entrevista, Valéria London afirmou que a composição da Comissão Especial de Desenho Industrial deu-se para que houvesse abrangente representação das escolas, onde cada membro deveria levar as considerações de discussões do grupo de Brasília para as respectivas instituições e grupos docente e discente, e trazer na reunião seguinte as ideias que emergissem destes debates. Assim, haveria maior representatividade de um espectro mais amplo da categoria dos desenhistas industriais, em vez de unicamente opiniões dos participantes dos grupos. Os dez escolhidos foram:

Ary Antonio da Rocha graduou-se arquiteto pela Fauusp, e representava na comissão a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de Natal. Ary Rocha atuou ao longo de sua carreira tanto no desenvolvimento de projetos de produto quanto projetos gráficos, e ganhou notoriedade no design automobilístico com o carro Aruanda, desenvolvido enquanto estudante da Fauusp, vencendo o prêmio Lucio Meira no ano de 1964.

Sérgio D'Oliveira Casa Nova representava a Faculdade de Mauá, de São Paulo. Foi coordenador do curso de desenho industrial da instituição no período. Designer de produto, atuava também naquele momento na Trol S/A como designer de produtos para o universo doméstico e brinquedos.

Valéria Munk London graduou-se desenhista industrial pela Esdi em 1976. Foi a primeira presidente da Apdins-RJ, associação a qual representava na comissão. A designer possui atuação especializada em design gráfico, de ambientes e de embalagens. No momento da comissão, Valéria militava no Rio de Janeiro pela maior profissionalização do desenhista industrial e reconhecimento social da profissão.

José Abramovitz formou-se desenhista industrial pela Esdi em 1972 e realizou especialização em ergonomia até 1975, orientado por Itiro Iida. No grupo, representava o MIC/ STI, e fez parte também do Instituto Nacional de Tecnologia – INT, do Rio de Janeiro, além de membro fundador da Apdins-RJ.

João Bezerra de Menezes graduou-se desenhista industrial pela Esdi em 1969 e fez mestrado em engenharia de produção com foco em ergonomia pela UFRJ no ano de 1976, pela Coppe-RJ, orientado por Itiro Iida. Atuou em projetos de produto de diversas escalas, entre os quais destaca-se o projeto dos trens do metrô de São Paulo da linha azul. Ao longo dos anos, lecionaria na Esdi e na Fauusp, onde também realizou doutorado no ano de 1989.

Freddy Van Camp formou-se desenhista industrial pela Esdi em 1968, e representava a Esdi na comissão, onde lecionava desde 1974. Designer de produto, possui grande atuação no projeto de mobiliários, e naquele momento já havia trabalhado no departamento de design da Consul até 1970, quando realizou o master of arts na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos.

Gustavo Amarante Bomfim graduou-se desenhista industrial pela Esdi em 1975 e concluiu seu mestrado pela Coppe-RJ em 1978, que gerou uma proposta de Currículo Mínimo para cursos de projeto de produto. Naquele momento, era professor do curso de desenho industrial de Campina Grande, Paraíba.

Luiz Blank graduou-se desenhista industrial pela Esdi. Coursou mestrado na Coppe-UFRJ sob orientação de Itiro Iida nos anos 1970, e constituiu o grupo inicial de designers da divisão de desenho industrial do INT no Rio de Janeiro. No período de atuação da comissão, lecionava na pós-graduação da Fauusp.

José Carlos Bornancini formou-se engenheiro civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1946, e em 1963 iniciou sua parceria com Nelzon Petzold, ambos no corpo docente da UFRGS, escola que representava na comissão de ensino. Bornancini desenvolveu uma grande quantidade de produtos industriais, alguns dos quais o tornariam internacionalmente conhecido, além de alguns projetos gráficos ao longo de sua carreira.

Olício Carlos Pelosi graduou-se em Desenho e Plástica pela Fundação Educacional de Bauru, em 1971 – instituição que representava na comissão –, curso que depois se tornaria a Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, que abrigaria o curso de desenho industrial em 1976. Realizou mestrado em design gráfico pela Universidade de Iowa, em 1975, e é especialista em design gráfico e fotografia.

O perfil majoritário do grupo é de designers de produto, formados, também em sua maioria, pela Esdi. A ABDI não possuía membro no grupo, enquanto a Apdins-RJ tinha em Valéria London sua representante nominal.

Outro ponto interessante é que, daqueles que possuíam mestrado, três

vinham da pós-graduação da Engenharia de Produção da Coppe.

4.5.2. *Propósitos, debates e cronograma*

Com as diretrizes tiradas do seminário, a Comissão Especial de Desenho Industrial teve um período de alguns meses para suas reuniões, realizando a primeira já em outubro de 1979, nos dias 23 e 24, em Brasília.

Ao menos dois documentos foram levados para discussão nesta primeira reunião. Um do grupo de membros cariocas, José Abramovitz, Valéria London, Luiz Blank, João Bezerra de Menezes e Freddy Van Camp (ABRAMOVITZ et al., 1978) – identificam-se na capa do documento como Grupo de Trabalho no Rio; e outro, um resumo das conclusões e propostas do mestrado de Gustavo Amarante Bomfim (BOMFIM, 1978).

O documento do grupo carioca detalha aspectos da participação discente e docente de debates sobre os resultados do seminário, que foram apresentados nas escolas. Defendendo que “[...] é fundamental que a discussão sobre o ensino e Currículo Mínimo se desenvolva de baixo para cima”, elegeram-se dois representantes de alunos e dois de professores em cada escola do estado, os quais participariam das reuniões locais do grupo de trabalho (ABRAMOVITZ et al., 1978). A Apdins-RJ centralizava as comunicações, agendamentos de reuniões e a redação das atas, tanto das reuniões gerais dos grupos, quanto das reuniões individuais de cada escola.

Em anexo ao documento encontravam-se duas propostas de currículo: uma redigida por Joaquim Redig (Figura 2), e outra que, apesar de não identificada visualmente, atribui-se à EBA/UFRJ⁸.

No outro documento apresentado por Bomfim há uma contextualização introdutória do desenho industrial brasileiro, e defesa da função social do profissional perante a realidade nacional. Bomfim coloca:

[...] identificamos, apesar da pouca expressividade, duas correntes distintas na atuação do desenhista industrial em contraste com as necessidades da população. A primeira delas se refere à versão culturalista do desenho industrial como ativi-

⁸ Atribui-se à EBA pois, conforme relatado sobre as reuniões do grupo nesta escola, esta ficou de fornecer ao grupo todo material elaborado durante a reformulação de seu curso, próximo daquele período.

- Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986

dade a serviço da “humanização da técnica”. Essa linha de pensamento predomina nos países desenvolvidos e atribui ao desenhista industrial a função de educar consumidores e fabricantes, através de produtos previamente selecionados pelas suas qualidades formais. Para os adeptos dessa corrente são importantes os concursos da “Boa Forma” [...].

A segunda tendência na prática do desenho industrial [...] está ligada ao campo da inovação tecnológica. Neste caso o problema básico não se refere às qualidades formais do produto, mas à capacidade deste em atender às carências de uma determinada população. Essa iniciativa encontra sérios problemas na adequação de produtos e necessidades, uma vez que essas são superiores aos recursos tecnológicos, econômicos e políticos disponíveis. Soma-se a isso a influência dominante dos modelos estrangeiros. (BOMFIM, 1978).

O currículo proposto por Bomfim incluía algumas matérias básicas, que seriam compartilhadas entre as habilitações de comunicação visual e desenho do produto, e outras específicas a desenho de produto (BOMFIM, 1978).

Valéria London recorda-se de terem acontecido ao todo cerca de dez reuniões, todas em Brasília, nas quais todos os membros estavam presentes e dedicavam dois dias às discussões e definições, após as quais retornavam para debater com os respectivos grupos.

Joaquim Redig (021) 266 6301 266 7876
Designer
PVDI
Rua Mena Barreto 137
20.000 Rio de Janeiro RJ
Brasil

Anexo 2

ROTEIRO BÁSICO PARA ESTUDO DE CURRÍCULO
PARA UM CURSO DE DESIGN : DESENHO INDUSTRIAL DI
: COMUNICAÇÃO VISUAL CV

CURSOS	MATÉRIAS	NATUREZA (*)	ANOS			
			1	2	3	4
CV DI	PROJETO CV (MÉTODOS E DESENVOLVIMENTO)					234
CV	DESENHO DE REPRESENTAÇÃO CV (LAYOUT)					2..
CV	DESENHO DE PRODUÇÃO CV (ARTEFINAL)					23.
CV	GRÁFICA (IMPRESSÃO)					23.
CV	FOTOGRAFIA CV					23.
CV	TIPOGRAFIA (DESENHO E TÉCNICAS)					123.
CV	IMAGENS SEQUENCIADAS (AUDIOVISUAL, CINEMA, TV)					12.
CV	Materiais e Processos CV					1234
CV	Teoria da Percepção CV					23.
CV	Teoria da Informação	Estudo				2..
CV	Ergonomia CV					2..
CV DI	PROJETO BÁSICO (MÉT. E DESENV. BI/TRIDIMENSION.) ..		1			
CV DI	DESENHO BÁSICO DE REPRESENTAÇÃO	PRÁTICA		1		
CV DI	DESENHO BÁSICO DE PRODUÇÃO			1		
CV DI	OFICINA BÁSICA (PRODUÇÃO BI/TRIDIMENSIONAL)			1		
CV DI	FOTOGRAFIA BÁSICA			1		
CV DI	História (da Tecnologia, Arte e Design)					1234
CV DI	Industrialização e Sociedade					12
CV DI	Antropologia/Sociologia					123.
CV DI	Teoria da Percepção					1
CV DI	Teoria da Informação					1..
CV DI	Semiologia	Estudo				1..
CV DI	Geometria					1..
CV DI	Ergonomia	Estudo				1.
CV DI	Economia					12.
CV DI	Ecologia					12.
CV DI	Técnicas de Pesquisa					1..
CV DI	Expressão Verbal					12..
DI	PROJETO DI (MÉTODOS E DESENVOLVIMENTO)					234
DI	DESENHO DE REPRESENTAÇÃO DI (DESENHO VISUAL)					2..
DI	DESENHO DE PRODUÇÃO DI (DESENHO TÉCNICO)					23.
DI	OFICINA METAL					23.
DI	OFICINA MADEIRA					23.
DI	OFICINA MASSA (GESSO, PLÁSTICO, ETC.)	PRÁTICA				23.
DI	FOTOGRAFIA DI					2..
DI	Materiais e Processos DI					1234
DI	Teoria da Percepção DI					2..
DI	Ergonomia DI					23.
DI	Matemática	Estudo				1..
DI	Física					12..

(*) NATUREZA: MATÉRIA PRÁTICA (EM MAIÚSCULAS):
Aquele cujo resultado é o Projeto, ou parte dele,
ou ainda qualquer de suas Técnicas de produção.
Materia de Estudo (Em Minúsculas):
Aquele cujo resultado é um Estudo de interesse
do Projeto.

Figura 2: Roteiro básico para estudo de currículo. Fonte: REDIG, 1978.

Não há documento oficial que forneça dados sobre todas essas reuniões, mas há um documento incompleto, com assinatura apenas de Freddy Van Camp, que fornece algumas das datas que teriam sido ao menos especuladas (VAN CAMP, 1979). Seriam:

- 05 e 06 de março de 1979 (reunião em Brasília) plano de capacitação de docentes; bibliografia e equipamentos para escolas de desenho industrial;
- 15 de abril data limite para envio ao MEC DAU as apreciações das escolas sobre a proposta de Currículo Mínimo elaborada pela comissão;
- 26 e 27 de abril (reunião em Brasília) avaliação dos comentários e propostas enviados pelas escolas; plano de capacitação de docentes; preparação do encontro nacional para aprovação final do Currículo Mínimo;
- 23 e 25 de maio realização do encontro nacional no rio de janeiro (futuramente o 1º ENDI);
- 11 e 12 de junho (reunião em Brasília) discussão final sobre o Currículo Mínimo para ser enviado ao conselho federal de educação; discussão sobre implantação do currículo; plano de capacitação de docentes;
- 01 e 02 de outubro (reunião em Brasília) plano de capacitação de docentes; implantação do plano de capacitação de docentes;
- 03 e 04 de dezembro (reunião em Brasília) implantação do plano de capacitação de docentes.

A pauta da capacitação de docentes foi mais recorrente que aquela reservada aos dias de discussão do próprio Currículo Mínimo. Posição em concordância com o depoimento de João Bezerra de Menezes de que havia no grupo uma percepção de que havia muitas escolas de artes se tornando escolas de desenho industrial para recebimento de verba, e que isso repercutia no ensino ao final (MENEZES, 2016).

O mesmo documento afirma que o trabalho em cima do currículo se deu entre outubro de 1978 e fevereiro de 1979 – data do mesmo –, e que foi enviado às escolas o currículo proposto para nova apreciação, antes mesmo do 1º ENDI, com data limite de 15 de abril para devolução, conforme o cronograma acima.

4.5.3. Envio do currículo proposto e resposta das escolas

Dentre os documentos recolhidos ao longo da pesquisa⁹ encontrou-se alguma variedade de propostas de currículos que resultaram das discussões do grupo, com pequenas variações entre si. No entanto, nenhum encontra-se datado. Não se

⁹ Os documentos foram generosamente fornecidos pelo professor João Bezerra de Menezes, e possuem diversas anotações de diversas reuniões da comissão, que os tornam um material bastante rico porém complexo para ser tratado, por não possuírem indicação ou ordenação cronológica.

sabe, portanto, qual foi a ordem cronológica da discussão, nem qual foi a versão definitiva enviada às escolas. Ainda assim, numa comparação entre essa variedade de propostas e as respostas que de fato chegaram das escolas, acredita-se que o currículo a seguir seja senão a versão final, algo bastante próximo dela¹⁰.

Junto da curricular, foi enviado às escolas uma definição do que seria o profissional de desenho industrial, conforme segue:

O Desenhista Industrial é o profissional que participa de projetos de produtos industriais atuando nas fases de definição de necessidades, concepção e desenvolvimento do projeto, objetivando a adequação destes às necessidades do usuário e às possibilidades de produção.

Como necessidades do usuário devem ser entendidas não somente aquelas do indivíduo, mas também as do grupo social caracterizado pelos aspectos sócio-econômico-culturais da região geográfica de atuação do produto.

Como possibilidade de produção, devem ser entendidas a adequação às limitações de matérias primas, características do parque industrial, disponibilidade de mão de obra, dentro do contexto geo-econômico.

Na sua atuação, o desenhista industrial relaciona-se com profissionais de outras áreas do conhecimento, necessitando, portanto, de uma formação mais abrangente de modo a dispor de um repertório necessário que o conduza a uma interação produtiva.

Desenho Industrial abrange duas habilitações básicas: O Projeto de Produto e a Programação Visual. Estas duas habilitações pressupõem uma única postura metodológica que as integra na mesma área do saber.

Ao habilitado em Projeto de Produto cabe entender, através do projeto de sistemas tridimensionais, as necessidades do usuário, em seu contexto material; ao habilitado em Programação Visual cabe otimizar, através do projeto de sistemas visuais, a relação que se estabelece entre o ser humano e a informação. (COMISSÃO ESPECIAL DE DESENHO INDUSTRIAL, 1978).

Conforme **Tabela 12**, com exceção das matérias específicas para comunicação visual, a inspiração na primeira versão do currículo pré-seminário

¹⁰ Para o conteúdo completo com as ementas verificar em <https://documentos.design/doc/55>.

– feita em abril de 1978 – é clara, inclusive nas ementas de várias das disciplinas. A mudança evidente está nos conteúdos de Economia, que se mesclam com a proposta de currículo dada por Bomfim, e a troca de Teoria da Informação por Teoria da Comunicação, apesar da ementa ainda ser próxima. O restante das matérias é muito similar.

MATÉRIAS BÁSICAS		
MATEMÁTICA	FÍSICA EXPERIMENTAL	MEIOS DE REPRESENTAÇÃO BIDIMENSIONAL
Cálculo vetorial e geometria analítica	Medidas físicas	Estudo das técnicas de utilização de materiais expressivos
Cálculo numérico	Líquidos e gases	Desenho de observação, de expressão e de modelo vivo
Cálculo diferencial e integral	Eletricidade	Geometria descritiva e métodos de perspectiva
Probabilidade e estatística	Calor	Fotografia
	Acústica	Prática de “atelier”, estúdio e laboratório fotográfico
	Ótica	
	Atividades práticas	
MEIOS DE REPRESENTAÇÃO TRIDIMENSIONAL	METODOLOGIA VISUAL	HISTÓRIA
Estudo das técnicas de utilização de materiais expressivos	Estudo da forma, textura e cor	História da arte
Construção de modelos físicos	Elementos de análise gráfica	História da tecnologia
Prática de oficinas de madeira, metal e modelagem		História do desenho industrial
		História da industrialização
ECONOMIA	CIÊNCIAS HUMANAS	PRÁTICA PROFISSIONAL
O pensamento econômico	Sociologia	Campos de formas de atuação profissional
Teorias do valor	Antropologia cultural	Problemas éticos e jurídicos da profissão
Estudo do processo do trabalho	Psicologia	Órgãos normativos e normalização internacional
Mercadologia		
Economia da empresa		
TEORIA DA COMUNICAÇÃO		
Semiologia		
Processos de comunicação e teoria da informação		
Veículos de transmissão da informação		

Tabela 12: Matriz curricular proposta pela Comissão de Ensino, para ser avaliada pelos cursos até abril de 1979. Fonte: (COMISSÃO ESPECIAL DE DESENHO INDUSTRIAL, 1978).

O texto de abertura também é em sua maior parte bastante semelhante à versão anterior. E apenas o final é alterado para incluir o profissional de programação visual ao grupo dos desenhistas industriais.

Ao se verificar os documentos fornecidos à pesquisa pelo professor João Bezerra de Menezes, percebe-se que as várias versões presentes seguem a mesma base geral. Constam também de rasuras a lápis – alterações de nomenclatura, adição ou supressão de algum conteúdo específico –, mas não de fato de uma revisão fundamental ou estrutural do currículo.

No geral, os documentos não possuem a data de realização das reuniões exceto um que, está em papel timbrado da Apdins-RJ, cuja origem provável é uma das reuniões no Rio de Janeiro anteriores às de Brasília. Até mesmo este documento segue o padrão geral do currículo apresentado na Tabela 9. Seguindo, portanto, a recomendação do seminário, o currículo permaneceu bastante técnico. Assim, observa-se que críticas à versão anterior sobre este ponto, como os comentários de Pedro Luis Pereira de Souza em nome da Esdi (SOUZA, 1978), não foram incorporadas.

O currículo reformulado pela comissão foi enviado às escolas antes mesmo do 1º ENDI. Dos comentários devolvidos para esta nova proposta houve acesso aos documentos da Fuma, da Faculdade de Desenho Industrial de Mauá, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, da Universidade Mackenzie, da ABDI – em reunião com outras escolas de São Paulo –, e da Esdi. Os documentos elaborados, além de mais numerosos, são também bem maiores e mais detalhados que os enviados pelas escolas no ano anterior.

4.5.3.1. Fuma

O comentário feito pela Fuma, em 7 de abril de 1979, refere-se inicialmente ao contexto geral do currículo, ao fato de possuir duas habilitações, que se constituem áreas do desenho industrial pela sua postura metodológica única. Criticam este modelo, ilustrando que na Esdi antes se formavam alunos nas habilitações distintas, e que posteriormente se optou por uma formação única, logo, seria um retrocesso voltar ao estado anterior de separação. O próprio curso da Fuma neste período possuía formação única, e não se dividia em habilitações distintas (OZANAM, 2005).

Quanto à alegada unidade metodológica, afirmam que há, sim, uma postura metodológica específica da escola, mas que não é única e universal, e que, no caso da Fuma, é compartilhada também pelos cursos de Arquitetura de Interiores e Licenciatura. Infelizmente, não entram em maiores detalhes sobre essa identidade metodológica da escola, e como a diferem da proposta no currículo.

O comentário seguinte é sobre a definição do desenhista industrial, em es-

pecial à definição dada às tarefas e habilidades do comunicador visual. O parágrafo foi reescrito e sugeriu-se a inclusão de tarefas específicas do profissional, tais como planejamento de sinalização, sistemas de sinais indicativos, cartazes, marcas, símbolos, embalagens, anúncios, livros, revistas, ilustrações, audiovisuais e exposições.

Finalmente, para a matéria projetual relativa à comunicação visual, incluiu-se uma frase final afirmando que “os projetos deverão abranger diversos campos de atuação incluindo programação urbana e ambiental” (VALERIANO, 1979).

4.5.3.2. Faculdade de Desenho Industrial de Mauá

O documento com os comentários feitos pela Faculdade de Mauá é bastante extenso, totalizando trinta e três páginas, subdividido em tópicos como introdução, fundamentação teórico-filosófica, análise histórica, e conclusão.

O tom geral do comentário está no questionamento de uma pretensa unidade metodológica que coloca projeto de produto e comunicação visual juntos sob um mesmo guarda-chuva. A Faculdade de Desenho Industrial de Mauá formava naquele momento apenas projetistas de produto, e localiza-se próximo ao ABC paulista, local de efervescência industrial condizente com a presença da escola.

O argumento reside no fato de que identificam a “programação visual” – a que preferem chamar de “comunicação visual”, acompanhando Bruno Munari – como um subgrupo da Ciência da Comunicação, ao qual alinha-se a grande área das Artes. Diferentemente do Projeto de Produto – referido como “Desenho Industrial” em absoluto –, que evoluiu a partir dos conceitos bauhausianos e da escola de ulm até se constituir uma área autônoma e autossuficiente.

Vemos então, que nascendo juntos por questões históricas acima expostas, Desenho Industrial e Comunicação Visual se desprenderam do campo de conhecimento e atividade humana vistos pelo ensino universitário como “Campo das Artes”. A ciência da Comunicação se desenvolvia na época e ambas as atividades profissionais foram envolvidas pelo seu campo de atuação.

[...] Dez anos [do curso de desenho industrial da Faculdade de Mauá] trouxeram vivências e experiências que nos permitem hoje fixar o lugar exato de cada um desses ramos da atividade humana.

A comunicação visual não deve despende-se do campo das Ciências da Comunicação e das Artes para entrar num campo mais técnico. Não cremos que a matemática lhe seja mais útil do que a lógica e Metodologia [...].

Em suma, cremos que o Desenho Industrial encontrou seu caminho que hoje se delinea por entre os demais ramos do conhecimento e atividade humanas, como Matéria Interdisciplinas, e a Comunicação Visual deve ficar no campo das Comunicações e Artes para que a formação desse profissional não se ressinta de lacunas irremediáveis (BOGSAM NETO et al. 1979)

Assim, a crítica ao Currículo Mínimo em questão é sobre sua estrutura geral, e por isso não fazem comentários pontuais sobre ementas nem matérias. Curiosamente, um dos membros que assinam o comentário é Sérgio D’Oliveira Casanova, membro da comissão que escreveu a versão de currículo criticada. Infelizmente, não há evidência ou dado que possibilite afirmar se o designer defendeu essa postura nas reuniões em Brasília, ou como se deu a disputa como um todo.

4.5.3.3. Universidade Federal da Paraíba

O corpo docente do curso de desenho industrial da UFPB critica a permissividade do Currículo Mínimo apresentado pelo grupo, que ainda possibilita “[...] que cada escola continue a usá-lo segundo seus objetivos, critérios e limitações, isto porque as ementas não estão suficientemente claras quanto ao conteúdo do programa de cada matéria” (UFPB, 1979).

Elogiam, entretanto, a subdivisão em duas habilitações de uma mesma formação, apesar de entenderem que isso ao mesmo tempo “aumenta a dicotomia entre as 2 áreas, quando na verdade ambas se complementam” (UFPB, 1979). Logo após, entram em detalhes de ementas das disciplinas de matemática, física, meios de representação bidimensional, e materiais e processos de fabricação, com sugestões pontuais quanto a alguns dos conteúdos apresentados.

4.5.3.4. Universidade Mackenzie

A comissão docente (SCHOENACKER et al., 1979) formada pelo curso de desenho industrial do Mackenzie para comentar sobre a proposta curricular redigiu um relatório também bastante grande (39 páginas), onde optam menos por criticar ou comentar pontos específicos da proposta curricular enviada pela Comissão de Ensino, e mais por sugerir outro caminho de proposição para chegar a uma proposta totalmente diferente daquela inicial.

O relatório argumenta inicialmente que parte dos percalços dos cursos su-

periores se dá pelo problemático segundo grau que formava os alunos ingressantes. Assim, como uma maneira de adequar a proposta à possibilidade real, analisam que tipo de aluno chega à universidade a partir do então vigente curso secundário, e que tipo de disciplinas seriam necessárias para levar tal aluno ao grau de profissional ao fim do curso superior.

Após apresentar o perfil do ingressante, o relatório define qual é o perfil de um desenhista industrial, que é, de maneira geral, o especialista na configuração de produtos que deve atuar junto ao profissional de marketing (o relatório rejeita a denominação mercadologia dada pelo currículo), ao empresário (rejeitam também denominá-lo industrial, dado que sua relação com a indústria é comercial e gerencial, e não de conhecimento de processos) e demais profissionais envolvidos na confecção de artefatos visuais e físicos, funcionando como um advogado do usuário, onde os demais veem o consumidor. Defendem, também, que não haja habilitações distintas, mas um único profissional “desenhista industrial” capaz de dar conta de ambas áreas gráfica e produto – interesse inclusive do próprio formando, que teria maior campo de atuação após formado. Observa-se que Mackenzie, neste período, trabalhava com duas habilitações de Desenho Industrial e Comunicação Visual (CARVALHO, 2015, p. 203), o que indica que a recomendação posta pela escola seria uma diretriz para o futuro, mas não acompanhava sua situação presente naquele momento.

Assim, chegam a uma proposta curricular mais otimizada, pois lidava com as demandas e expectativas de toda a cadeia formativa do desenhista industrial, desde o aluno ingressante, passando pelos professores formadores, até o mercado que absorveria os alunos egressos¹¹.

4.5.3.5. ABDI

Os comentários da ABDI para o currículo em discussão fizeram-se a partir de uma reunião convocada pela associação com as escolas paulistanas de desenho industrial ao final de março de 1979. Quem assina a carta é Sérgio Akamatu, desenhista industrial formado pela Faap, professor na mesma instituição e presidente da ABDI naquele período, além de um dos professores que também assinou a carta do Mackenzie comentada anteriormente.

O comentário da associação é absolutamente alinhado às perspectivas apre-

¹¹ Para maior aprofundamento no currículo e ementas propostos pelo Mackenzie, consultar <https://documentos.design/doc/56>.

sentadas pelo Mackenzie, sem qualquer discordância ao longo do texto. Ressalta-se sobretudo a importância de formação unificada do profissional, mais generalista, e com profundos conhecimentos de estrutura empresarial, economia e gestão, de forma a funcionar em sintonia com o empresariado que o empregará.

A opinião expressa, segundo a introdução do comentário, foi obtida por consenso, e contou com a presença de professores, alunos e associados. Não se detalha nominalmente, entretanto, quem foram os participantes.

4.5.3.6. Esdi

Os comentários da Esdi, desta vez assinados apenas pela diretora Carmen Portinho, seguem o tom geral daqueles feitos na primeira apresentação da reformulação curricular, em abril de 1978. Portinho reafirma a crítica de Souza à inclusão de “aplicação de computadores na solução de problemas” na ementa da matéria de matemática, dado que “[...] computadores não solucionam problemas, auxiliam em seu encaminhamento” (PORTINHO, 1979).

Quanto a “Meios de Representação Bidimensional”, Portinho critica a presença na ementa dos conteúdos de desenho de observação, expressão e modelo-vivo, sugerindo cuidado para “[...] não se descambar para as ‘belas-artes’” (PORTINHO, 1979), em especial ao conteúdo referido como “modelo-vivo”, que julgou desnecessário à formação de um desenhista industrial. Porém, já era algo incluído nas disciplinas de outras escolas, como a EBA, e mesmo a Fuma.

Ademais, confirma que o currículo preenche no geral os requisitos básicos para a formação de desenhistas industriais, e que apesar dos detalhes apontados “o conjunto do currículo é adequado”.

4.5.4. Proposta final para o 1º ENDI

O universo de comentários a que se teve acesso mostrou-se restrito se considerarmos os 25 cursos que estavam abertos no país naquele momento. Não se sabe se há documentos de outras instituições, pois não foram encontrados nos acervos consultados.

Apesar deste fato, os comentários disponíveis revelam aspectos interessantes e centrais do debate na época. Uma das considerações imediatas é de que não havia consenso entre as escolas, sendo a discordância mais importante a questão da unificação ou divisão da formação em duas habilitações. Por isso, aqui cabem alguns comentários gerais sobre a receptividade e representatividade do currículo, quando consideradas as respostas enviadas.

Não se pode deixar de observar que o único parecer que efetivamente concorda e considera suficiente a proposta curricular seja o da Esdi, escola carioca e ponto de reunião dos membros cariocas da comissão, na qual boa parte se formou. As demais escolas, tanto paulistas, quanto dos demais estados, apresentam discordâncias excessivamente estruturais sobre o conteúdo – dos seis comentários, cinco deles tratam das habilitações, dos quais quatro incentivam uma formação única de desenhista industrial, e outro rejeita qualquer proximidade entre elas.

A Faculdade de Desenho Industrial de Mauá afirma que defendeu este mesmo ponto no Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, mas que foi voz vencida. Naquele momento, a representatividade era, em teoria, bastante superior, com a presença de quinze escolas na plenária. Na prática, no entanto, a maioria das 41 pessoas presentes era também do Rio de Janeiro, conforme consta na lista de presenças do evento (COMISSÃO DO SEMINÁRIO DESENHO INDUSTRIAL E ENSINO, 1978).

Colocados estes pontos, é de se especular se a aprovação da manutenção da dupla habilitação não fora, ao final, justamente reflexo da pujança e organização política pela qual passava a categoria dos desenhistas industriais no Rio de Janeiro. Cabe lembrar que as escolas cariocas já haviam se organizado e discutido o assunto antes do seminário; logo, pode-se supor que havia certa concordância entre os participantes para as pautas e comentários decididos pela plenária no evento de São Paulo.

Também a maioria proporcional por estado, na comissão de ensino, era do Rio de Janeiro, e os membros de associação (Apdins-RJ, com Valéria London) e institutos (MIC/STI e INT, nas figuras de José Abramovitch e Luiz Blank) eram cariocas, além dos únicos que não eram de escolas. Havia, segundo essa lógica, uma maior força política do grupo do Rio de Janeiro para os debates do momento, tanto em número, quanto em organização.

A desmobilização da ABDI neste período para com o assunto do ensino e do Currículo Mínimo também reflete essa disparidade de capital político se comparado à atuação da Apdins-RJ. O único comentário feito pela ABDI como associação partiu de um encontro de escolas locais, e que refletiu de fato a visão de outros grupos paulistas, como a Faap, o Mackenzie e demais associados. Houvesse a ABDI demonstrado e mantido interesse no assunto desde antes do Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, e também marcado presença na comissão durante todo o processo, talvez o resultado ao final fosse diferente.

Obviamente, não se trata de afirmar que a organização e a mobilização da Apdins-RJ representavam uma manobra por parte dos membros cariocas para que prevalecessem os seus interesses. Mas é bastante claro que, ao final, toda mobilização nascida da ABDI-RJ, e continuada na Apdins-RJ, influenciou o resultado final do documento do currículo que foi aprovado no 1º ENDI, ocorrido também no Rio de Janeiro, como será apresentado a seguir.

4.6 1º Encontro Nacional de Desenhistas Industriais

O 1º Encontro Nacional de Desenho Industrial, organizado pelas três entidades de classe daquele momento – Apdins-RJ, ABDI e Apdins-PE – aconteceu entre os dias 04 e 06 de outubro de 1979, e nasceu como maneira de debater e propor encaminhamentos para um conjunto de assuntos polêmicos que pairavam sobre a parcela da categoria dos desenhistas industriais que procurava se organizar, dentre os quais o Currículo Mínimo e uma proposta de regulamentação da profissão.

O 1º ENDI contou no total com cinco grupos de trabalho: 1. regulamentação da profissão; 2. ensino; 3. desenho industrial e subdesenvolvimento; 4. desenho industrial e indústria; e 5. grupo de estudantes.

Segundo Braga, “o 1º ENDI ocupou as atenções de uma das comissões da Apdins-RJ no início da gestão” (2016, p. 175). Gilberto Strunk, em entrevista ao pesquisador (2016), confirma o dado, e afirma que ele, que naquele momento era sócio do escritório Dia Design (que três anos antes havia recebido menção honrosa no concurso para a identidade visual do Seminário Design’76) foi o diretor administrativo do evento, enquanto seu sócio o diretor financeiro:

A nossa parte nessa história era fazer a parte administrativa e financeira. Ou seja, a gente tinha que fazer o evento acontecer. A gente fez a produção do evento. Então como é que você ia fazer toda parte de comunicação, como é que você ia fazer a comunicação pré-evento, como é que você ia fazer a comunicação no evento, como é que você ia recepcionar as pessoas, inscreve-las, plotar os crachás... Tinha pastinha de plástico daquelas só pra botar as coisinhas dentro, com bloco e o cacete. Foi como se fosse um congresso. (STRUNK, 2016).

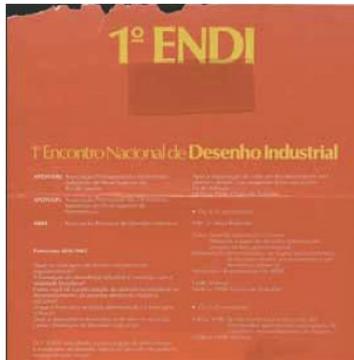


Figura 3: Roteiro básico para estudo de currículo. Fonte: REDIG, 1978.

Strunk ficou também responsável pela identidade visual do evento. Diferentemente do que aconteceu no Design'76, a identidade do 1º ENDI foi uma das tarefas inerentes à própria organização do evento, sendo desenvolvida dentro do Dia Design, sem recursos nem das Apdins, nem da ABDI para sua confecção.

4.6.1. Preparações para o 1º ENDI

Um documento encontrado no acervo do prof. Lúcio Grinover, sob os cuidados da biblioteca da Fauusp, dá a entender que houve grupos que se mobilizaram antes do 1º ENDI para formular propostas a serem discutidas durante o evento. Um desses grupos, formado por estudantes da Esdi, redigiu um documento, que terminou intitulado “Doc. nº 6 – Grupo de Ensino” (indicando ser parte de outro conjunto de documentos apresentados durante o evento), e que fornece alguns comentários de interesse à pesquisa:

Dando prosseguimento às reuniões dos grupos de estudo (tirados na 1ª Assembléia Pré-ENDI em 21/09) o GRUPO DE ENSINO E

CURRÍCULO reuniu-se no dia 27/09, onde os componentes, após a leitura da proposta da APDINS/RJ, concluíram os seguintes pareceres que gostariam de ver anexados ao documento original:

- *Extensão do curso para 5 anos, que ficariam assim divididos:*
- *2 anos BÁSICO*
- *2 anos DI ou/le PV*
- *1 ano TESE*

Isso implicaria não só num melhor aproveitamento das matérias, já que o progra-

ma proposta apresenta uma extensa carga horária, como também daria ao aluno a possibilidade de optar por Desenho Industrial ou Programação Visual, tendo assim 2 anos para se dedicar exclusivamente à profissão escolhida e assim poder efetuar pesquisas e estudos mais específicos.

(Obviamente, estamos colocando como proposta fundamental a obrigação das escolas administrarem os 2 cursos).

O documento assinado pelos alunos da Esdi termina por assumir também a divisão de habilitações, conforme a proposta da Comissão Especial de Desenho Industrial, e, portanto, alinhado às propostas dos grupos cariocas ao longo de todo o processo.

Em 1977 a Esdi comemorou seus quinze anos com a realização de um seminário. Um dos resultados do evento foi o livro de Joaquim Redig, *Sobre Desenho Industrial: desenho de produto, comunicação visual*, que apesar de ter sido precedido por alguns trabalhos avulsos e menores de outros autores, foi considerado por Leite como o “[...] primeiro livro que visa esclarecer sobre o que se tratava, afinal, aquela nova profissão” (LEITE, 2013, p. 4). Em seu livro, Redig diferencia a Programação Visual e o Projeto de Produto, mas os mantém sob o guarda-chuva do Desenho Industrial.

Não se pode afirmar de maneira contundente que o livro tenha sido, efetivamente ou exclusivamente, a referência para essa proposta de divisão de habilitações, mas ao menos demonstra que a ideia circulava e estava em debate naquele período, especificamente no Rio de Janeiro.

4.6.2. Grupo de Trabalho sobre Ensino do 1º ENDI

As discussões do 1º ENDI se efetivaram por meio de grupos de trabalho, que ao final redigiram suas propostas e análises, as quais foram aprovadas pelo plenário. Dentre os grupos, o de maior interesse à presente pesquisa é o relativo ao ensino. Um outro documento também presente no acervo de Grinover é um documento intitulado “Doc. nº 9 Conclusões do Grupo de Trabalho Ensino”. No documento, fala-se da apresentação de duas propostas de Currículo Mínimo que foram discutidas pelo grupo: uma decorrente da Comissão Especial de Desenho Industrial, e outra levada por participantes do grupo. O grupo definiu, ao final, que os cursos de desenho industrial deveriam abranger as duas habilitações – denominadas Projeto de Produto e Programação Visual.

Esta decisão endossou a deliberação anterior de 16 instituições de ensino apresentadas no seminário ‘Desenho Industrial e Ensino’ [...].

Dessa forma, eliminou-se uma das propostas, concentrando-se o debate sobre aquela da Comissão Especial. Ressaltamos que devido à complexidade do tema, da inexistência de outras propostas para análise, da grande divergência sobre o assunto tratado e ainda da discordância de alguns professores sobre o encaminhamento dos trabalhos da Comissão Especial, o desenvolvimento das atividades do Grupo foi extremamente moroso.

Como conclusão de exaustivos debates, aprovou-se a decisão de analisar a proposta da Comissão Especial, reconhecendo que, embora a mesma ainda seja passível de melhorias, não seria conveniente adiar ainda mais a reformulação do Currículo Mínimo. Houve, contudo, unanimidade em reconhecer que a proposta analisada é extremamente mais adequada que o currículo em vigor. (1º ENDI, 1979).

Embora não esteja descrita em seus conteúdos específicos, é possível que essa outra proposta de Currículo Mínimo seja a mesma, ou semelhante, à apresentada pelo Mackenzie como resposta ao pedido de comentários da Comissão Especial, e que tenha sido levada especificamente pela ABDI para o 1º ENDI. Conforme já colocado acima, o tom dos comentários apresentados pela ABDI e pelo Mackenzie são bastante similares, e resultaram de uma reunião promovida pela associação nas dependências da Faap, além de contar com a assinatura de Sérgio Akamatu, que, como já mencionado, não era professor do Mackenzie naquele momento, mas sim da Faap.

As divergências entre a ABDI e a Apdins-RJ no 1º ENDI foram numerosas, segundo Braga, o que reforça ainda mais a ideia de que tenha sido a ABDI quem apresentou a contraproposta ao Currículo Mínimo. Segundo Braga:

Durante o evento, as delegações do Rio de Janeiro e de São Paulo entraram em conflitos e discussões devido aos encaminhamentos realizados em paralelo, por ambas as partes, de documentos distintos sobre o projeto de regulamentação da profissão e sobre o Currículo Mínimo. (BRAGA, 2016, p. 141).

Redig, em entrevista de 2017, recordou-se de certa oposição de um grupo curitibano por causa de vários conteúdos propostos no 1º ENDI, tanto de ensino quanto de regulamentação, mas não se recordava de nenhum nome ou quais os assuntos que se contrapunham (REDIG, 2017). O fato de não haver, também, qualquer retorno de alguma escola do Paraná para as versões anteriores do Cur-

riculo Mínimo nos impede de formular qualquer ideia sobre que tipo de oposição teriam apresentado.

O documento proposto pelo Grupo de Trabalho de Ensino do 1º ENDI termina apresentando a proposta de currículo gerada pela Comissão Especial de Desenho Industrial, com poucas diferenças estruturais daquela versão, e algumas modificações de ementas. Em resumo:

- A matéria de “Física” passa a incluir na ementa o conteúdo de “Termodinâmica”;
- A matéria de “Metodologia Visual” deixa de fazer parte do curso básico e passa para o grupo de matérias profissionalizantes;
- “História” torna-se “História da Arte e da Tecnologia”;
- Para a matéria de “Economia”, toda ementa é substituída, e passa a ser formada por: 1. Noções de macroeconomia;
- 2. Inflação e desenvolvimento econômico; 3. Noções de microeconomia; 4. Estudo da produção e do mercado; 5. Cursos industriais (a ementa anterior pode ser visualizada na Tabela 9);
- A matéria de “Ciências Humanas” passa a denominar-se “Antropologia, Sociologia e Psicologia”;
- A matéria de “Prática Profissional”, dedicada a aspectos éticos e jurídicos da profissão, torna-se “Legislação e Normas”;
- “Teoria da Comunicação” deixa de ser uma matéria básica e é incluída nas habilitações;
- Para a habilitação de Projeto de Produto, “Fabricação” divide-se “Sistemas Mecânicos” e “Materiais Industriais”;
- Para a habilitação de Programação Visual, “Materiais e Processos de Fabricação” torna-se “Materiais, Fabricação e Processos”, e “Produção e Análise da Imagem” torna-se “Produção e Análise da Imagem Sequenciada”.

Na maioria dos casos em que se troca a nomenclatura da matéria, a ementa permanece a mesma, com alguma alteração de parágrafos, mas nenhuma grande mudança estrutural da proposta originalmente apresentada para esse ENDI. Mesmo a definição original do que é desenho industrial e suas duas habilitações não possui qualquer diferença entre os documentos.

Além das matérias para o Currículo Mínimo, o documento inclui ainda algumas especificações para uma Comissão Permanente de Desenho Industrial

junto ao MEC, e também definições sobre uma política de Pós-Graduação em Desenho Industrial.

4.6.3. A minuta da proposta do novo Currículo Mínimo

A minuta final aprovada no 1º ENDI contendo a proposta de Currículo Mínimo encaminhada ao MEC é, no conteúdo das matérias e ementas, idêntica à do documento comentado acima. Alguns outros pontos, no entanto, merecem destaque.

O primeiro é quanto à estrutura do documento. A página de capa, endereçada a Guilherme de La Penha, então Secretário de Ensino Superior do MEC, possui como parágrafo inicial o seguinte texto:

Vimos por meio desta solicitar a V.Sa. o encaminhamento da Minuta de Resolução que fixa os mínimos de conteúdo e duração para CURSO DE DESENHO INDUSTRIAL e suas habilitações em Projeto de Produto e Programação Visual, para apreciação do Conselho Federal de Educação. (LONDON et al., 1979).

A expectativa, pelo que se observa, era de alguma maneira “agilizar” o processo de aprovação do documento, já que o que se apresenta é o documento estruturado para já se tornar uma resolução e publicação oficial. Mesmo as páginas que se seguem, diferente dos rascunhos e demais documentos encontrados ao longo da pesquisa, possuem um tom mais próximo de uma linguagem jurídica em diversos trechos.

Outro ponto a ser destacado, conforme já apontado por Braga (2016, p. 162), é que quem assina a minuta são Valéria London – presidente da Apdins-RJ –, João Roberto Nascimento – presidente da Apdins-PE –, Sérgio Akamatu – presidente da ABDI –, e Gustavo Amarante Bomfim, aqui apresentado pela primeira vez como Coordenador da Comissão Especial de Desenho Industrial para o estudo do Currículo Mínimo. Segundo Braga:

É interessante observar que a minuta de resolução sobre o Currículo Mínimo, mesmo apoiada pelas instituições de ensino presentes ao 1º ENDI, foi encaminhada à Secretaria de Ensino Superior do MEC pelas três associações profissionais promotoras do Encontro na UERJ em conjunto com o coordenador da comissão especial, o professor Gustavo Amarante Bomfim. Não há assinatura de represen-

tantes ou dirigentes das instituições de ensino. O que, por um lado, demonstra a liderança das associações profissionais na organização de debates e ações sobre as principais questões colocadas nas pautas de discussões pela categoria de designers, em fins da década de 1970. Por outro, temos de considerar que muitos dos articuladores e dirigentes das associações profissionais daquela época exerciam também atividade docente. (BRAGA, 2016, p. 162).

O primeiro tópico do documento intitula-se “Histórico”. Nele, comenta-se que o primeiro currículo de desenho industrial do Brasil, da Esdi, inspirou-se fortemente no currículo da UfG-Ulm, e prossegue com um texto retirado sem alterações da dissertação de Gustavo Amarante Bomfim:

O fato dos organizadores do primeiro currículo de desenho industrial em nosso país terem utilizado como base o modelo curricular alemão não chega a constituir nenhuma surpresa. Excetuando algumas poucas experiências americanas e o modelo bauhausiano, já incorporado à experiência de Ulm, pouco restava para auxiliar a formação de um plano para o ensino da atividade do desenho industrial no Brasil. (BOMFIM, 1978, p. 52).

Coloca, em seguida, que a própria Esdi teria paralisado suas atividades em 1968 para rediscutir seu currículo, cuja “proposta seria aceita pelo Conselho Federal de Educação, em 1969, fixado como Currículo Mínimo para o curso de Desenho Industrial” (LONDON et al., 1979). A informação é inexata, como observou-se no capítulo anterior da presente pesquisa, e indica o desconhecimento dos envolvidos sobre o processo de definição do currículo anterior, mais um indício da alienação da categoria do processo e conteúdo que resultaram no Currículo Mínimo em 1969, já que a ideia que se cristalizou na memória da academia sobre sua implantação não corresponde ao averiguado por nossa pesquisa.

A análise feita na minuta sobre aquela versão do Currículo Mínimo é de que com a abertura de cerca de 20 novos cursos de desenho industrial e/ou programação visual pelo Brasil entre os anos de 1968 e 1978, a experiência didática iniciada pela Esdi ampliou-se, e fez-se perceber a necessidade de reformulação do Currículo Mínimo em vigor. Listam-se ao menos três aspectos de revisão:

[...] caracterizar o curso de desenho industrial em duas habilitações, ou seja, pro-

jeto de produto e programação visual; dar um cunho tecnológico à atividade do desenhista industrial, adequando-a às necessidades atuais do país; e atender, na medida do possível, às especificidades das regiões onde se situam as escolas. (LONDON et al., 1979).

O documento comenta sobre o grupo formado pelo MEC DAU em abril de 1978 para escrever uma proposta de Currículo Mínimo, mas não especifica o foco exclusivo na habilitação de projeto de produto. Segue então uma breve descrição sobre o seminário “Desenho Industrial e Ensino”, os trabalhos da comissão que foi formada no evento, e por fim o 1º ENDI.

Foi anexado à minuta o documento “Conclusões do 1º Encontro Nacional de Desenho Industrial”, com o mesmo conteúdo do documento anteriormente identificado como Doc. 9, mas posteriormente marcado como Doc. 2. em papel timbrado da Apdins-RJ e do 1º ENDI. O documento inclui tanto a apresentação da nova proposta de Currículo Mínimo, quanto a solicitação de criação da comissão permanente de desenho industrial junto ao MEC, além do que se pensava para a pós-graduação em desenho industrial.

O texto demonstra também que o grupo que o redigiu contava com a publicação do novo Currículo Mínimo no ano de 1981. Indica também que ao longo do ano de 1980, todas as cerca de vinte escolas funcionando no país deveriam encaminhar ao CFE “os planos curriculares adaptados a essa Resolução” (LONDON et al., 1979).

A proposta de minuta foi encaminhada ao MEC entre o final do ano de 1979 e o início do ano de 1980. Porém, conforme aprofunda-se no capítulo seguinte, não houve tramitação da proposta até meados dos anos 1980, tendo sido aprovada apenas em 1987, quase dez anos após sua criação em um momento no qual, para alguns docentes, já estaria defasado diante da realidade do campo do design no país.

5. A TARDIA RESOLUÇÃO 02/87

5.1. A tramitação inicial

A proposta de minuta foi encaminhada ao MEC entre o final do ano de 1979 e o início do ano de 1980, e esperava-se que no ano seguinte já estivesse aprovado, publicado e implantado nas escolas (LONDON et al., 1979). No entanto, a tramitação do currículo não foi tão imediata quanto esperado. A presente pesquisa infelizmente não encontrou material suficiente para compreender a razão principal da demora na sua efetivação¹.

Ao longo do primeiro quinquênio dos anos 1980, a categoria dos desenhistas industriais se manifestou algumas vezes em apoio à publicação do novo currículo, como nos ENDIs seguintes (1981, 1983 e 1985), e também no Encontro de Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil (1984). No entanto, tratam-se de notas de apoio, que não esclarecem qual a razão da demora para publicação.

Além de notas de apoio, começam a aparecer as primeiras críticas ao currículo definido no 1º ENDI. Em 1982, no *Jornal da Apdins-RJ* de nº 6, Anamaria de Moraes faz uma crítica ao ensino oferecido nas escolas. Ela chama a atenção para

¹ Quando em novembro de 2016 solicitou-se ao MEC informações sobre o processo 563/81, do qual faz parte a Resolução nº 2 – resolução que instituiu o novo Currículo Mínimo de desenho industrial –, o mesmo não foi encontrado nos arquivos do Conselho Nacional de Educação.

alguns problemas internos estruturais de cada escola carioca², e faz também uma série de comentários a respeito da importância da centralidade das disciplinas projetuais para a formação do desenhista industrial. Ao final de seu texto, a autora sugere como solução uma atualização do Currículo Mínimo do 1º ENDI de 1979, no qual insere algumas novas matérias, todas ligadas ao ciclo de formação básica do aluno: Gerência de Produto (Controle e Cursos da Produção, Custo/Benefício e Custo/Efetividade, Mercadologia); Introdução à Projetação com auxílio de Computadores (Teoria de Sistemas, Modelagem, Linguagens Gráficas Computadorizadas); e Avaliação Social da Tecnologia (Ecologia, Impactos Culturais e Sociais, Seleção e Decisão) (MORAES, 1982). Essa é a primeira manifestação encontrada na presente pesquisa a tratar de uma atualização do Currículo Mínimo.

Nessa mesma edição do jornal, Joaquim Redig publica um texto intitulado “Ensino de Desenho Industrial”, no qual, apesar de não citar especificamente o Currículo Mínimo, traz outros comentários interessantes às discussões sobre o ensino que se seguiriam nos anos seguintes. Nele ressalta a máxima importância do trabalho projetual prático para a formação do aluno. Ao tocar no papel do professor, Redig coloca:

Para uma escola ensinar pela prática,

é necessário que seus professores sejam praticantes dessa atividade, para que possam orientar seus alunos nesse sentido.

A atividade prática na Escola

permite que seus professores ao mesmo tempo pratiquem e ensinem.

Os vinte anos de experiência brasileira no campo do Design

permitem que se utilize o conhecimento profissional para o ensino (REDIG, 1982)

No ano seguinte, em 1983, também num Jornal da Apdins-RJ, Bomfim apresentaria uma resposta aos textos de Redig e Moraes. No início de seu texto, afirma que a demora na aprovação de um currículo mínimo para o ensino é um problema importante, mas que questões curriculares não são os únicos problemas do campo. Aponta um outro problema referente à quantidade de áreas que se consegue efeti-

² A EBA estaria demasiado afetada por sua herança das Belas Artes, PUC demasiado influenciada por sua ideologia religiosa, e ESDI por sua aversão às questões artísticas, padeceria de problemas quanto a disciplinas de representação de formas.

vamente na atividade projetual, introduzindo assim a importância que teria uma especialização em áreas específicas do projeto.

Estamos acostumados à afirmação que o desenhista industrial é um profissional capaz de atuar em qualquer setor industrial: mobiliário, embalagens, eletrodomésticos, componentes para construção, equipamentos hospitalares, máquinas e implementos; enfim sobre toda produção material da sociedade.

[...] Nada mais mentiroso! Mas o horror que a palavra “especialização” causa a professores e alunos dos cursos de desenho industrial é tamanho que preferimos continuar fazendo de conta que acreditamos na fábula do Designer-Faz-Tudo (BOMFIM, 1983)

Bomfim, quatro anos depois de sua participação na redação do Currículo Mínimo de 1979, questionaria a eficácia de um dos principais pontos, o da formação única, dividida posteriormente em duas habilitações, alvo inclusive de debates entre as escolas. Importante ressaltar esse ponto de Bomfim pois, mais à frente, após a publicação do Currículo Mínimo em 1987, este assunto seria tratado nos debates sobre o ensino.

Quanto ao processo de aprovação do Currículo Mínimo, a única nota localizada a respeito do andamento do processo trata-se de um artigo de José Abramovitz, publicado no Jornal da Apdins-RJ, intitulado “Estão botando areia na proposta de Currículo Mínimo”. Lê-se:

O MEC não está reconhecendo as decisões do 1º ENDI. O Currículo Mínimo elaborado pela Comissão Especial e depois discutido no ENDI e aprovado com as devidas modificações não foi remetido pela SESU-Secretaria de Ensino Superior do MEC para o CFEC Conselho Federal de Educação.

Os membros que compuseram a Comissão Especial do MEC para elaborar o novo currículo, receberam uma carta da SESU agradecendo a participação e comunicando que o currículo seria novamente encaminhado às Escolas e (pasmem!) iria ser enviado para receber parecer da Comissão de Ensino de Engenharia e Arquitetura por ser um curso afim.

Na história da reformulação do Currículo Mínimo já foram feitas várias mesas redondas e compostas duas comissões oficiais (uma antes do Seminário da ABENGE e outra tirada durante o Seminário, a qual trabalhou até o 1º ENDI (ABRAMOVITZ, 1980).

Ao longo deste capítulo, apresentam-se alguns eventos a princípio alheios ao Currículo Mínimo em si, mas que ao final provavelmente influenciaram sua aprovação em 1987. Ademais, apresentam algumas das dinâmicas de debates, as questões em discussão, como estavam as escolas nos anos 1980 e as ideias que transitaram pela categoria ao longo deste período, que ajudam a entender porque já ocorrem críticas a esse Currículo Mínimo logo após sua aprovação

5.2. Eventos do campo acadêmico do desenho industrial

Os debates sobre questões de ensino permaneceram acesos após o 1º ENDI. Além dos ENDIs seguintes, em 1986 formou-se uma comissão pelo MEC para discutir os méritos do ensino brasileiro de design, e alguns dos contatos estabelecidos por este grupo fizeram com que o processo de publicação do Currículo Mínimo fosse retomado.

A decisão por constituir este grupo, entretanto, originou-se por influência de outros acontecimentos dos anos anteriores, conforme Eduardo Barroso relata em entrevista realizada em abril de 2017.

5.2.1. Cadastramento Nacional de Desenhistas Industriais

Para Barroso (BARROSO, 2017), um dos acontecimentos importantes para o processo, e que culminaria na criação da referida comissão pelo MEC, foi o Cadastro Nacional de Desenhistas Industriais, ocorrido em 1983 por iniciativa de Barroso. Sua importância está, segundo ele, no fato de evidenciar em números a baixíssima absorção dos profissionais formados pelo mercado brasileiro, creditado entre outras coisas à baixa qualidade do ensino.

Ainda segundo o designer, o resultado do cadastramento seria uma das razões que levaram à pesquisa de Geraldina Witter intitulada *Desenho Industrial: Uma perspectiva educacional*, publicada em 1985, também importante peça no debate do ensino de Desenho Industrial no período.

Tanto o cadastramento quanto a pesquisa de Witter resultam do papel de Barroso no CNPq. Em 1981, após retornar de seu mestrado na École Cantonal de Beaux-Arts et d'Art Appliqué de Lausanne, Eduardo Barroso publicou pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq o livro *Estratégia de Design para os países periféricos*, escrito na Suíça conjuntamente com Vanden Broeck e Thomas Kollbrunner (BARROSO, 2017).

Por causa desta publicação, Barroso ingressa no CNPq em 1982 para traba-

lhar com Gui Bonsiepe no “Programa de Desenho Industrial” (BARROSO, 2017; LEON, 2013, p. 98). Até então, Barroso atuava no Centro Tecnológico de Minas Gerais – CETEC, onde entrou em 1973, quando cursava Artes Plásticas, mas atuava como designer, prática apreendida de maneira autodidata. Por influência de Radamés Teixeira, professor da Fuma, iniciou seus estudos na escola no curso de Desenho Industrial em 1974 (BARROSO, 2017).

Barroso afirma que a partir de seu envolvimento já dentro do CNPq com o III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico PBDCT reconheceu que havia clara demanda do setor produtor nacional por desenhistas industriais, mas que tal demanda não estava sendo corretamente suprida por estes profissionais. Assim, organiza junto do CNPq, em colaboração com as entidades de classe do NDI/CIESP, Apdins-RJ, Apdins-PE, ACVDI-MG e ADI-Santos, o Cadastramento Nacional de Desenhistas Industriais (BARROSO, 1984a).

Leon narra no início de seu livro *Canasvieiras: um laboratório para o design brasileiro* de onde surgiu o interesse de grupos dentro CNPq pelo desenho industrial, e o papel desempenhado por diversos agentes nas ações engajadas pelo conselho. Diferentemente da frente de industrialização de Kubitschek, que era “[...] capitaneada pelas indústrias estrangeiras aqui implantadas, sobretudo as de bens de consumo duráveis” (LEON, 2014, p. 15), para parte dos governos militares consolidara-se “[...] a visão estratégica de desenvolvimento do país vinculado a questões como segurança, soberania e desenvolvimento econômico” (LEON, 2014, p. 15). A pesquisadora destaca especificamente os governos Médici (1969-1974) e Geisel (1974-1979) como de maior desenvolvimento para as instituições de pesquisa científica e tecnológica, e dentre elas, o CNPq.

Assim, no I PBDCT em 1973 estabeleceu-se um Programa de Desenho Industrial, criado efetivamente em 1975 sob coordenação de Itiro Iida, tendo durado até 1977, quando trocou-se o ministro da Indústria e do Comércio (LEON, 2014, p. 22).

Em 1980, quando Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque foi nomeado presidente do CNPq (LEON, 2014, p. 39), houve uma retomada do tema do Desenho Industrial dentro da instituição. Albuquerque fora reitor da UFPB, e durante seu mandato foi criado o curso de Desenho Industrial da universidade. Albuquerque tinha também bastante proximidade com Itiro Iida, a quem designou a criação do curso de Desenho Industrial em Campina Grande (LEON, 2014, p. 43). Iida ingressou no CNPq à época do III PBDCT, a convite de Albuquerque.

Em 1981, Gui Bonsiepe foi convidado a ingressar no Conselho, quando buscava deixar a Argentina por conta da violenta ditadura que lá se instalara. Pouco depois, em 1983, seria fundado o Laboratório de Desenvolvimento de Produtos/Desenho Industrial - LDP/DI, laboratório ligado ao CNPq sob a coordenação de Bonsiepe. O LDP/DI seria um importante centro de reciclagem e formação de docentes ao longo dos anos 1980 até os anos 1990. Segundo Iida (apud LEON, 2014, p. 60), o crescimento do número de escolas de Desenho Industrial nos anos 1980 era muito maior do que a possibilidade de preparação de professores, o que tendia a piorar a qualidade do ensino. Sem tempo hábil para a criação de programas de mestrado e doutorado, viu-se na criação do laboratório uma possibilidade de suprir essa necessidade.

Sendo este o contexto de interesse do CNPq no assunto do ensino e formação de desenhistas industriais, é nesse mesmo momento que se inicia o cadastramento, este sob os cuidados de Eduardo Barroso. O cadastro consistiu num trabalho de levantamento de dados quantitativos sobre os formados em Desenho Industrial no país em todas as dezoito escolas superiores de Desenho Industrial em funcionamento em 1983 – ano de realização da pesquisa –, a partir das listas de formados fornecidas pelas instituições de ensino. Buscou-se dados de todos formados nos respectivos cursos desde suas inaugurações. Além dos dados cadastrais dos próprios designers, foram solicitadas também informações de projetos realizados pelos mesmos, e também de experiências profissionais de seus autores desde graduados (BARROSO, 1984a).

Em depoimento, Barroso afirma que ao todo foram enviados mais de cinco mil questionários. Deste número, cadastraram-se ao final 1.219 profissionais – ou seja, perto de 30% do total formado no país desde 1963 –, e dados de 4.930 projetos realizados – dos quais apenas 20% chegaram a ser comercializados³ (BARROSO, 1984a). Não se obteve acesso ao questionário em si, mas parte dos resultados obtidos por Barroso encontram-se em palestra apresentada pelo designer em Seminário na Fundação Joaquim Nabuco, e também no 1º Encontro dos Diretores das Escolas Superiores de Desenho Industrial, realizado em 1984.

No documento, Barroso inicia avaliando alguns dos problemas estruturais da industrialização nacional que levavam à baixa taxa de emprego dos designers, tais

³ Em seu depoimento, Barroso recorda-se que boa parte dos projetos incluídos nos questionários era de TCCs desenvolvidos ao longo da graduação dos respondentes, sendo este um dos pontos que justificariam esta baixa taxa de projetos comercializados.

como políticas de desenvolvimento comprometidas com o capital internacional, “[...] favorecendo e estimulando a vinda de empresas multinacionais, sem uma política de apoio e proteção à pequena e média empresa brasileira [...] e sobretudo, sem uma política real de estímulo a inovação tecnológica” (BARROSO, 1984a). Essa postura terminaria por incentivar as empresas a trazerem projetos já prontos de suas matrizes para serem apenas produzidos no Brasil.

A implicação disso na formação do desenhista industrial, ainda segundo Barroso, seria de exercerem atividades paralelas ao projeto de produto, ou de comunicação visual, tais como ilustração, propaganda, fotografia etc. E, mesmo entre os projetistas de produto, uma boa parte incluía a Comunicação Visual como uma de suas possíveis áreas de atuação (BARROSO, 1984a).

Este comportamento dos Desenhistas Industriais com o respaldo de alguns notáveis da época, provocam, ou ratificam, nas escolas um ensino da profissão cada vez mais convergente ao “Design Superficial”, a preocupação excessiva com os fatores estéticos, distanciando-se cada vez mais da indispensável competência tecnológica (BARROSO, 1984a)

Barroso ainda aponta outro “engano estratégico” (BARROSO, 1984a) da categoria quanto à ideia de convergência das duas carreiras de Desenho Gráfico e Desenho Industrial “[...] como meio de evitar a fragmentação em inúmeras especialidades de uma atividade emergente desprovida ainda de raízes, de amparo e de compreensão” (BARROSO, 1984a). Esse engano teria criado nos desenhistas industriais brasileiros uma “crise de identidade e uma crise de competência. [...] Dentro deste panorama, torna-se cada vez mais difícil esperarmos que os industriais compreendam nossa atividade” (BARROSO, 1984a).

Um último ponto levantado por Barroso é a respeito da “[...] inexistência de uma consciência de classe e a desarticulação da única entidade representativa então existente (ABDI)” (BARROSO, 1984a), que teria levado a uma oferta excessiva de profissionais formados num cenário de baixa absorção do setor produtivo.

Barroso apresenta duas sugestões para aprofundar as discussões de soluções a estes problemas:

A Qualquer processo de mudança é fruto de pressões e esforços de determinado grupo de interesses, portanto vejo como absolutamente indispensável nossa rápida

organização profissional, (representativa e atuante), brigando prioritariamente pela regulamentação da profissão, pelo estabelecimento de um piso salarial, pela aprovação do currículo mínimo, e pela restrição a multiplicação de novas escolas.

B O redirecionamento das escolas para nossa realidade de mercado, buscando não só o incremento da capacitação tecnológica dos graduados voltada ao atendimento das demandas regionais, bem como: tomando consciência de que o Desenho Industrial no Brasil (e sobretudo no Nordeste) não pode ser visto como uma atividade exclusiva do sistema produtivo (apesar de a este ser prioritariamente dirigido) devendo dar sua contribuição a construção de uma sociedade mais justa, projetando produtos e buscando soluções apropriadas as necessidades básicas da população de baixa renda (BARROSO, 1984a).

O documento termina anexando duas tabelas com a quantificação de alguns dos resultados do cadastramento, conforme a **Tabela 13** e **Tabela 14** a seguir.

ESPECIALIDADE	TÉCN.	SUP.	MEST.	DOUT.	TOTAL
Adaptação e Transferência de Tecnologia	0	39	5	2	46
Assistência Téc. e Gerencial a Peq.Micro Emp.	0	44	4	2	50
Avaliação Técnica e Ergonômica	0	22	2	0	24
Bens de Capital	0	4	1	0	5
Bens de Consumo em Geral	0	31	3	3	37
Cálculo, Dimensionamento e Detalhamento de Prod.	1	71	1	0	73
Design de Jóias	0	27	0	0	27
Design Têxtil	0	54	0	0	54
Eletrônica e Microeletrônica	0	55	3	0	58
Embalagens	0	169	5	0	174
Equipamentos Agrícolas	0	13	4	0	17
Equipamentos Médico-Hospitalares	0	21	4	0	25
Ergonomia	0	60	8	3	71
Fashion Design/ Vestuário	1	37	3	0	41
Furniture Design/ Móveis e Obj. de Decoração	1	145	4	0	150
Graphic Design/ Comunicação Visual	1	421	17	4	443
Instrumentos e Equip. Laboratoriais	0	3	2	1	6
Maquetes e Construções de Modelos	0	80	0	0	80
Rendering/ Téc. de Visualização	0	14	0	0	14
Tecnologia Apropriada	0	24	6	1	28
Teoria e Pesquisa do Design	0	28	10	5	43
Transporte (Veículos e Equipamentos)	0	50	2	1	53

ESPECIALIDADE	TÉCN.	SUP.	MEST.	DOUT.	TOTAL
Urban Design (Equip. Mobiliário Urbano)	0	78	2	3	83
Desenvolvimentos de Produtos em Geral	0	345	7	2	354
Áreas não especificadas anteriormente	0	98	6	6	110
Não informado	0	364	3	5	372

Tabela 13: Número de profissionais cadastrados por especialidade. Fonte: BARROSO, 1984a.

NÍVEL ACADÊMICO	ANO DE CONCLUSÃO				ATIVIDADE DOCENTE		ATIVIDADE PROFISSIONAL	
	1981	1982	1983	OUTROS	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Secundário	0	0	0	2	1	1	2	0
Sup. Graduado	111	157	307	572	247	900	902	245
Pós-Graduação	5	5	6	35	32	19	38	13
Doutorado	3	1	0	15	19	0	13	6
Pós-Doutorado	0	0	0	0	0	0	0	0
Não informado	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	119	163	313	624	299	920	955	264

Tabela 14: Quantificação de profissionais por Nível de Formação/ Quantificação de docentes/ Quantificação de Empregados na profissão. Fonte: BARROSO, 1984a

Destes números, Barroso destaca o fato de, dentre os 1.219 cadastrados, 443 assinalarem exercer a Comunicação Visual como uma de suas especialidades (36.3%). Segundo sua interpretação, isso se daria pelo fato de o designer procurar “[...] sobreviver como profissional, e na ausência quase total de um mercado para o desenvolvimento de novos produtos” (BARROSO, 1984a).

Destaca também o fato de 299 respondentes exercerem atividade docente (aproximadamente 25%), que para Barroso indicaria a carência de professores altamente qualificados – já que destes apenas 51 possuíam pós-graduação –, e que essa alta taxa de 25% transformava “[...] a escola no setor que mais absorve os profissionais da área, evidenciando um fenômeno quase autofágico” (BARROSO, 1984a). Não fica claro se esta pós-graduação refere-se a algum tipo de especialização, ao mestrado, ou a ambos.

A partir dos números do Quadro 1, não é possível inferir se os respondentes escolheram suas próprias áreas de atuação a partir de formulário de múltipla esco-

lha, ou se a distribuição das respostas entre estes 25 itens partiu de classificação durante a própria da análise dos dados recebidos.

Caso tenha sido o primeiro caso, entende-se que foi possível aos respondentes selecionar mais de uma especialidade – há uma média de 2,5 especializações por respondente (descontando do total de 1.219 o número referente a “Não informado”). E dentre as opções dadas, os dois itens com maior recorrência são justamente “Graphic Design/ Comunicação Visual” (36.3%) e “Desenvolvimento de Produtos em Geral” (29%), que são as habilitações possibilitadas naquele momento segundo o Currículo Mínimo de 1969. Observa-se, ainda, que boa parte dos itens refere-se ao universo do design de objetos (adaptação de tecnologia, avaliação técnica e ergonômica, dimensionamento, joias, equipamentos agrícolas, médico-hospitalares etc.), o que elevaria a porcentagem de envolvidos nesta grande área do Projeto de Produto.

Ressalta-se isso pois, a partir dos dados tabelados acima – que são os únicos dados numéricos fornecidos no documento – e considerando a diferença percentual entre “Comunicação Visual” e “Desenvolvimento de Produtos em Geral” ser de pouco mais de 7%, não parece ser possível inferir que havia de fato um deslocamento maior à Comunicação Visual por falta de mercado para o Projeto de Produto. A conclusão de Barroso, se embasada de fato nos dados, tem de ter sido fundamentada pelas indicações de projetos realizados por cada respondente, dados que não se teve acesso.

5.2.2. Geraldina Witter: “Desenho Industrial: uma perspectiva educacional”

Independente das ressalvas acima colocadas, a pesquisa realizada por Barroso teve como consequência importante, segundo seu depoimento (BARROSO, 2017) a realização de uma segunda pesquisa, encomendada ainda em 1983 pelo CNPq a pedido de Barroso, à pesquisadora Geraldina Porto Witter, que resultou na publicação *Desenho Industrial: uma perspectiva educacional* (WITTER, 1985). Colaboraram na publicação também Silvana Guimarães, Helena Bagnoli e Carla Witter.

5.2.2.1. Motivações e intenções

Segundo Barroso, a solicitação da pesquisa a Witter deu-se após o cadastramento identificar a baixa absorção de profissionais pelo mercado de trabalho, algo como um desdobramento daquele levantamento. Solicitou-se à pesquisadora “[...]”

visitar todas as escolas de Design do país, para entrevistar todos os professores que encontrassem... Professores, funcionários, alunos, ex-alunos, levantar os equipamentos, fotografar, fazer um dossiê de todas as escolas, de áreas, e durante um ano essas três pesquisadoras rodaram o país inteiro” (BARROSO, 2017).

Sobre o fato de nenhuma das pesquisadoras serem da área do design, mas sim de outras áreas diversas, Barroso coloca:

Nenhuma das três delas eram do campo do design, e o intuito era justamente esse. Um olhar crítico, não emocional, com nenhum envolvimento, nenhum tipo de interesse. [...] Sabe, ela não sabia nem o que era design, teve que aprender o que era Desenho Industrial, Design. Teve que aprender sobre isso, não sabiam nada... E eu acho que foi muito legal ter feito dessa forma, porque todas as leituras que a gente tem da questão do design no Brasil, tanto ensino quanto prática, 99% foram escritas por designers. [...] E isso tem um viés que é complicado, porque a pessoa acaba puxando sardinha pro lado dela, pra região dela (BARROSO, 2017)

Barroso ainda comenta que já conhecia Witter de outras pesquisas, e recomendou-a e às demais colaboradoras por causa de sua competência de pesquisa.

A pesquisa de Witter iniciou-se em 1983, e pretendeu:

[...] caracterizar o contexto histórico e as variáveis determinantes do desenvolvimento do Desenho Industrial e de seu ensino no Brasil; e estabelecer as bases para um modelo de análise da trajetória do Desenho Industrial no Brasil, detectando a influência da educação formal e não-formal, bem como do contexto histórico geral.

O primeiro destes objetivos compreende vários outros, mais específicos, implicando em:

analisar as ideias, os objetivos, as tecnologias que nortearam os primeiros grupos de profissionais, as primeiras escolas e as instituições atualmente vigentes; detectar a contribuição do Desenho Industrial para o desenvolvimento sócio-econômico;

analisar a assimilação do profissional pelo mercado de trabalho;

analisar a integração escola-comunidade; analisar a formação e produção do corpo docente das escolas;

analisar o aproveitamento e a evasão escolar; e

- Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986

traçar a história de cada escola de sua origem até o presente, focalizando os objetivos de ensino, os procedimentos, e tecnologias de ensino, o referencial técnico-prático, a grade curricular e os programas. (WITTER, 1985).

5.2.3. 1º Encontro dos Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil

Eduardo Barroso, em sua entrevista, comentou que a partir dos achados do Cadastramento Nacional de Desenhistas Industriais organizou-se o 1º Encontro dos Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil⁴, numa tentativa de achar uma saída aos problemas evidentes do ensino de Desenho Industrial no país. O local escolhido para o evento foi o Rio de Janeiro, em outubro de 1984, paralelo ao Congresso Latinoamericano de Desenho Industrial, da Associação Latinoamericana de Desenho Industrial – a ALADI (BARROSO, 2017).

Em documento destinado à solicitação de verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, descrevem-se os objetivos do evento como:

- a) avaliação do ensino de Desenho Industrial no Brasil, nos últimos 20 anos, e das dificuldades existentes à inserção da atividade no sistema produtivo;*
- b) proposição de métodos de ensino e de alternativas para a reciclagem de docentes;*
- c) estabelecimento de graus de complexidade para as diferentes cadeiras de desenvolvimento de projetos (DEL FIACO, 1984)*

O evento deveria incluir todas as 19 escolas superiores de Desenho Industrial do Brasil (BARROSO, 1984b). Boa parte dos documentos referentes ao evento encontra-se no acervo da Esdi, desde os pedidos de verba, passando pelas confirmações individuais de cada uma das escolas para participação, até os anais do evento e materiais gráficos do mesmo.

⁴ Em 1982 aconteceu também um encontro entre as escolas do Rio de Janeiro, mencionado por Anamaria de Moraes no Jornal da Apdins-RJ de outubro de 1982, porém sem maiores detalhes.



Figura 4: Cartaz de divulgação do 1º Encontro de Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil – Formato A3.

Em resumo, o evento fez-se de palestra no primeiro horário da manhã, e grupos de discussão temáticos no meio da manhã e à tarde. Ao final do evento, redigiu-se um documento síntese.

O primeiro dia contou com a apresentação dos resultados do Cadastramento Nacional de Desenhistas Industriais por Eduardo Barroso, e também dos primeiros resultados da pesquisa feita por Geraldina Witter, para confirmação de dados pelos representantes das escolas.

Nos documentos distribuídos no evento consta a fala de Barroso anteriormente analisada, feita em seminário na Fundação Joaquim Nabuco. Constam também os currículos plenos das instituições Unesp, UFPA, UFPR (cursos de Comunicação Visual e Desenho Industrial), e UFMA.

Em documento contendo as considerações finais tiradas do evento acusa-se a participação de treze escolas e universidades. Dentre as propostas apresentadas, o primeiro item refere-se ao Currículo Mínimo, onde escreve-se:

I. Quanto à reformulação do Currículo Mínimo

1. Envio de cartas ao CFE pedindo providências no sentido de aprovação do Currículo Mínimo em tramitação desde 1979, assinada pelos representantes das Escolas presentes.

2. Solicitar ao SESU a constituição de uma comissão de Consultores na área de

Desenho Industrial a partir de uma lista de especialistas escolhidos e indicados pelas Escolas de nível superior.

3. Os diretores e Coordenadores presentes se comprometem a trabalhar no aprimoramento do currículo através do trabalho contínuo nas suas escolas, e levando os resultados a cada Encontro Regional ou Nacional.

4. Neste Encontro as Escolas ratificam e legitimam o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Comissão Nacional de Desenhistas Industriais criado no III ENDI com a finalidade de agilizar o processo de aprovação do CM junto ao CFE e a Regulamentação da Profissão junto ao Congresso Nacional.

5. As Escolas recomendam aos organizadores dos ENDI's, que incluam em todos os Encontros a discussão de questões de ensino e atualização de currículo.

Estabeleceu-se a realização bianual deste mesmo encontro de diretores, que teria como pauta fixa a atualização do Currículo Mínimo, capacitação e aprimoramento de docentes e melhorias diversas no ensino. Como parte de um evento acadêmico com proposições práticas à categoria, esta é a primeira menção documental específica a tratar de alguma atualização ao Currículo Mínimo desde seu envio ao MEC⁵.

Pautas variáveis deveriam ser abordadas nos encontros regionais das escolas, divididos por estados. Um primeiro grupo, composto por São Paulo, Paraná e Santa Catarina, aconteceria na Faap. Um segundo grupo, composto por Rio de Janeiro e Minas Gerais, aconteceria na FAC⁶, e um terceiro grupo, composto por Pernambuco, Maranhão e Paraíba, aconteceria na UFPE.

Destes, sabe-se ao menos dos encontros que aconteceram na Faap, e na UFPE. Este último, denominado 1º Encontro Regional de Escolas de Desenho Industrial/Nordeste⁷, aconteceu de 16 a 19 de setembro de 1985.

Além de todos os pontos anteriores, comentou-se ainda da formação de uma

⁵ Como colocado no início deste capítulo, há uma menção individual de Anamaria de Moraes sugerindo atualizações ao currículo, publicada no Jornal da Apdins-RJ em 1982, mas esta refere-se à análise pessoal da pesquisadora, e não de um grupo representativo (MORAES, 1982).

⁶ A sigla não é estendida no documento, mas possivelmente trata-se da Faculdade da Cidade, que funcionava na cidade do Rio de Janeiro.

⁷ Apesar do evento identificar-se como “1º Encontro...”, no início de 1979 aconteceu outro evento semelhante, denominado “Primeiro Encontro das Escolas de Desenho Industrial do Nordeste”, patrocinado pelos cursos da UFPE e UFPB.

comissão que estudaria a criação da Associação Brasileira das Entidades de Ensino de Desenho Industrial – ABEDI. Chegou-se efetivamente a elaborar uma proposta de estatuto para a associação (ABEDI, 1985), que foi apresentada no encontro regional do Nordeste, em 1985.

Ressalta-se a importância desse movimento por tratar-se de uma primeira tentativa de fato concreta de fundar uma instituição dedicada à discussão do ensino e representação das escolas. A ABEDI não se efetivaria ao final, mas mostra-se um importante indicativo de um processo de amadurecimento da categoria acadêmica do Desenho Industrial que culminaria em 1988 na fundação da Associação de Ensino de Design do Brasil – AEnD-BR, entidade que mais tarde em conjunto com os editores da revista *Estudos em Design* iniciaria o P&D Design, primeiro congresso dedicado à pesquisa do design.

A diferente nomenclatura de ambas associações pode, talvez, denotar diferentes abordagens ao problema de representatividade no ensino. A primeira, ABEDI, explicita sua relação com as Entidades de Ensino, enquanto a segunda, AEnD-BR, é mais abrangente em seu espectro ao tratar do ensino em aspectos gerais e para além das escolas. Dado que a proposta da ABEDI saiu justamente de um encontro de diretores de escolas, faz sentido que se pretendesse representar instituições.

Tanto o Cadastramento Nacional de Desenhistas Industriais, quanto a publicação de Geraldina Witter, e também o 1º Encontro de Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil foram, ao final, iniciativas coordenadas pelo CNPq – apenas neste último caso, em conjunto com a SESu MEC. Barroso, em seu depoimento, coloca que isso limitava a influência que o evento poderia ter no andamento do Currículo Mínimo, já que o CNPq pertencia ao Ministério da Ciência e Tecnologia, enquanto o ensino é atribuição do Ministério da Educação. Afirma, então, que enviou uma carta ao MEC, afirmando a urgência e necessidade de dar andamento ao processo do Currículo Mínimo (BARROSO, 2017). No entanto, no resumo do encontro de diretores, fica clara a decisão da plenária também pela redação e encaminhamento de uma correspondência com o mesmo intuito, mas assinada por todos as escolas presentes.

5.2.4. Comissão para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial

Não se sabe, ao final, se tratou-se de uma carta conjunta, ou se foi enviada apenas pelo próprio Eduardo Barroso. Mas em 02 de junho de 1986 o MEC de fato monta um Grupo de Trabalho com a finalidade de “[...] avaliar o ensino supe-

rior de Desenho Industrial” (MENEZES NETO, 1986).

Designou-se por meio de publicação no Diário Oficial da União como membros da comissão Jorge Hans Max Bonsiepe (Gui Bonsiepe – UFSC), Eduardo Barroso Neto (CNPq), Antonio Carlos Ramirez Righi (UFPE), João Roberto Costa do Nascimento (CNDI), Joaquim de Salles Redig de Campos (Esdi), e Olício Carlos Pelosi (Unesp). Não se explicam os motivos por trás dessas escolhas, mas observa-se a presença de três escolas públicas de diferentes estados, além da presença do CNDI – Comissão Nacional de Desenho Industrial, criada no 2º ENDI, que ficou responsável pelo acompanhamento do processo de regulamentação da profissão em Brasília. Gui Bonsiepe, apesar de identificado como UFSC, não atuava como docente, mas sim como pesquisador no Laboratório Brasileiro de Desenho Industrial – LBDI.

Estabeleceu-se ao grupo o prazo de noventa dias para a realização dos trabalhos, a redação de um relatório que fizesse uma avaliação crítica do ensino superior de Desenho Industrial, e também a formulação de recomendações para a melhoria do ensino.

Em release divulgado por Barroso, conjuntamente de uma carta datada de 05 de junho de 1986 às associações da categoria informando sobre a constituição do grupo de trabalho, fala-se da realização de uma atividade junto ao presidente do CFE, Dr. Fernando Gay da Fonseca, quando se obteve “[...] a promessa de agilizar a análise do currículo mínimo para os cursos de Desenho Industrial, em tramitação desde 1980, sendo este o primeiro passo para a melhoria do ensino” (BARROSO, 1986a).

Em seu cronograma de trabalho (BARROSO, 1986b), tirado em reuniões nos dias 04 e 05 de junho de 1986, aponta-se que no mesmo dia 05 de junho, o grupo reuniu-se com Dr. Fernando Gay da Fonseca e também com o Conselheiro Jucundino Furtado, responsável pela análise da proposta de Currículo Mínimo enviada em 1979. Determinou-se o prazo de 30 dias para a elaboração de seu parecer, bem como a desvinculação do processo de análise do Currículo Mínimo de Arquitetura.

Cada membro do grupo deveria, após esta reunião, contatar as instituições de ensino de sua região para colher críticas e sugestões. A divisão das escolas ficou da seguinte maneira (BARROSO, 1986b):

G. Bonsiepe: PUC/RS; UFPR; PUC/PR; UFSC e Sta. Maria/RS

Olício Pelosi: FAAP; Mackenzie; FAUUSP; FEB; Mauá; Sta Cecília; Sm Marcelina; UNIFRAN; Farias Brito

J. Redig: ESDI; UFRJ; Silva e Souza; CIDADE; PUC/CI

E. Barroso: FUMA/MG

C. Righi: UFPE/ UFMA/ UFPB/ UFRN/ UNEB

J. Roberto: Associações Profissionais (APDIMG; APDI-PE; APDINS-RJ; APDINS-PR; ALADI) (BARROSO, 1986b)

Destacamos a presença da Fauusp como instituição a ser consultada, apesar de ainda não possuir curso de Desenho Industrial; e também a consulta às associações, dentre elas a ALADI – Associação Latino Americana de Desenho Industrial.

Cada membro deveria formular, em seguida, um relatório “[...] contendo problemas e sugestões para cada um dos sub-temas abaixo listados” (BARROSO, 1986b):

6.2.1. Aspectos conceituais do Desenho Industrial

6.2.2. Curriculum (Mínimo e Pleno)

6.2.3. Infraestrutura Acadêmica

6.2.4. Processos de seleção e avaliação de alunos

6.2.5. Capacitação de docentes

6.2.6. Informação Técnica

6.2.7. Sistemas de avaliação do desempenho acadêmico

6.2.8. Formas alternativas e opcionais para aumento da capacitação docente/ discente

6.2.9. Representação junto aos órgãos de governo

6.2.10. Aspectos administrativos e financeiros

6.2.11. Aspectos institucionais/ vinculação departamental

6.2.12. Pós-Graduação em Desenho Industrial

6.2.13. Processos de acompanhamento e avaliação

6.2.14. Recomendações finais (BARROSO, 1986b)

Nos dias 10 e 11 de junho⁸, uma nova reunião no Rio de Janeiro deveria ser usada para confronto das informações, com data prevista para consolidação final até o dia 02 de setembro, para serem entregues à SESu/MEC.

5.2.4.1. Relatório parcial, e Seminários das Escolas

Em 24 de junho de 1986, João Roberto Costa do Nascimento (Peixe) enviou uma carta a Lia Mônica Rossi, professora na UFPB e representante regional do CNDI na Paraíba, informando sobre a continuidade dos trabalhos desse grupo. Nela, refere-se a uma circular enviada a várias escolas e pessoas sobre a realização de debates e seminários, que deveriam gerar relatórios a serem encaminhados ao Grupo de Trabalho, dando prazo de trinta dias para o envio dos mesmos.

Em anexo à correspondência segue um modelo de telegrama que deveria ser enviado pelas entidades e instituições aos contatos indicados. Segue o conteúdo indicado:

[Destinatário] Dr. Fernando Gay da Fonseca [...]

*PROTESTAMO NÃO CUMPRIMENTO COMPROMISSO ASSUMIDO
CONSELHEIRO JUCUNDINO SILVA FURTADO, REUNIÃO 05 JUNHO
1986 ENTREGA PARECER CURRÍCULO MÍNIMO DESENHO INDUS-
TRIAL INÍCIO MÊS JULHO AO COORDENADOR GRUPO ENSINO
SESU/MINISTÉRIO EDUCAÇÃO EDUARDO BARROSO. EXIGIMOS
PROVIDÊNCIAS IMEDIATAS FACE PROTELAÇÃO 6 ANOS PROCESSO
(s/n, 1986)*

Observa-se que a data referida para publicação pelo conselheiro Jucundino

⁸ As datas entre os documentos tornam o entendimento do processo como um todo um pouco confuso. Apesar de afirmar-se que a próxima reunião deveria ser nos dias 10 e 11 de junho, afirma-se também que após a reunião do dia 05 de junho cada membro teria 30 dias para redação de seu relatório sobre as instituições pelas quais se responsabilizaram, o que implicaria que as datas desta próxima reunião fosse algo após 05 de julho – talvez 10 e 11 de julho –, caracterizando, assim, um erro de escrita. No entanto, um primeiro relatório dos trabalhos do grupo já se encontrava pronto e fora enviado às escolas no dia 26 de junho – anterior ao prazo estimado dos relatórios com as instituições –, com prazo de comentários para até 30 dias, ou seja, final de julho, conforme colocado a seguir. Assim, a menos que tal relatório tenha sido escrito sem os relatórios sobre as instituições, devem ter havido alterações de datas e prazos deste cronograma inicial durante o processo.

Silva Furtado seria do início de julho de 1986, ainda dentro do prazo de noventa dias para os trabalhos da comissão. Isso é importante de ser observado por indicar que o papel da comissão de avaliação do ensino superior de Desenho Industrial não focou em uma rediscussão da proposta de Currículo Mínimo tirada no 1º ENDI, dado que as pressões para publicação urgente do Currículo Mínimo seguiam paralelas aos esforços do grupo.

Quanto aos referidos seminários, foi enviada às escolas uma versão preliminar do relatório do grupo de trabalho. Seguiu a mesma estrutura de pontos estipulados na reunião do dia 05 de junho de 1986.

No primeiro ponto tratam da nomenclatura da profissão. Observou-se que o termo “desenho”, que normalmente combinava-se com adjetivos especificadores para tratar de atividades de representação e reproduções gráficas, acabava por trazer problemas para designar uma atividade projetual complexa e abrangente. A sugestão do grupo, entretanto, não é a de mudança de nomenclatura, mas sim de tentativa de restrição ainda maior do uso de “desenho industrial”, para que em algum momento pudesse se referir apenas à profissão. Desencoraja-se, assim, que se use tal nome em cursos técnicos ou de licenciatura. Comparam, para este fim, à área da engenharia:

Tal como não existe um “desenhista em engenharia mecânica”, porém sim um “desenhista mecânico”, o Grupo aconselha não oficializar o termo “técnico em desenho industrial” ou “desenhista industrial de nível técnico”. Da mesma forma como não existe “licenciado em arquitetura”, não deve existir “licenciado em desenho industrial” (BARROSO et al, 1986)

O segundo ponto refere-se aos currículos, mínimo e pleno. Iniciam por ratificar a proposta de Currículo Mínimo já encaminhada ao MEC em 1980, e reforçam que outros eventos já tinham também ratificado esta mesma proposta (2º ENDI 1981, 3º ENDI 1983, 4º ENDI 1985, e também o 1º Encontro de Diretores de Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil). Afirmam, também, que a proposta enviada encontrava-se de posse do conselheiro Jucundino Furtado desde o momento de envio, após o 1º ENDI, e que seu andamento deveria ser desvinculado do andamento do Currículo Mínimo de Arquitetura – dado sobre o qual não foram encontradas maiores informações ao longo desta pesquisa.

No entanto, apesar de ratificarem sua aprovação, o grupo sugere alguns aden-

dos, conforme segue:

2.2. Recomendamos que as Escolas sejam instruídas no sentido de ministrar as disciplinas projetuais do primeiro ao último ano [...].

2.3. Recomenda-se ainda que estas disciplinas de projeto sejam ministradas em blocos de 3 a 4 horas/dia [...].

2.4. A carga horária do conjunto das disciplinas de projeto não deverá ser inferior a 50% do currículo mínimo, correspondendo a 1.600 horas/aula (recomendação do ICSID/ UNESCO).

2.5. As disciplinas teóricas deverão ocupar 30% do tempo do currículo mínimo, e as disciplinas técnicas (práticas) 20% [...].

2.6. Para a formação das turmas de disciplinas projetuais, em qualquer período do curso, deve-se manter uma relação professor/ aluno de no máximo 1/15 [...].

2.7. As disciplinas de projeto deverão se interrelacionar com outras disciplinas ministradas [...]

2.8. As demais disciplinas (teóricas ou técnicas) devem ser orientadas para o design (integração entre teoria e prática) e sequenciadas de forma orgânica (BARROSO et al, 1986)

É interessante de se observar que se tratam de algumas das considerações colocadas pela PUC-RJ quando se avaliou o currículo proposto pela primeira comissão formada pelo MEC em abril de 1978. Naquele momento, comentou-se sobre a proporção de matérias projetuais, e também que os conteúdos teóricos deveriam ser, explicitamente, alinhados a conteúdos de projeto (ESCOREL et al., 1978).

O terceiro ponto apresentado no relatório refere-se à infraestrutura das escolas, sugerindo que todo curso de Desenho Industrial estivesse munido de uma Sala de Desenho para aulas práticas, e oficinas de apoio às matérias de projeto e práticas, com técnicos especialistas (madeira, metal, gesso, papel e equipamentos para impressão e reprodução gráfica, serigrafia, estúdios e laboratório fotográfico). Sugerem como conveniente, ainda, que houvesse equipamentos para vídeos, computação gráfica e sistemas CAD.

O quarto ponto refere-se ao processo seletivo e avaliação dos alunos. Recomendam a adoção de exames específicos para Desenho Industrial, “[...] evitando o ingresso de pessoas não interessadas” (BARROSO et al., 1986), e recordam de

proposta colocada no 4º ENDI para elaboração de vestibular para os cursos. Tal proposta, entretanto, não consta nos anais do evento, em sua sessão dedicada ao ensino.

Sobre a avaliação e progressão do aluno nos cursos, sugerem a extinção do sistema de créditos, que “[...] leva a desagregação do corpo docente e sobretudo do discente” (BARROSO et al., 1986), e adoção de uma avaliação por períodos. Proposta semelhante foi colocada por Décio Pignatari em seu manifesto sobre um Ensino Automático, no 1º Seminário de Ensino de Desenho Industrial, em 1965, mais de vinte anos antes do documento (PIGNATARI, 1965).

Ainda neste mesmo item, o relatório recomenda que sejam exigidos projetos de conclusão de curso para todos os alunos, e há referência explícita à realização de projetos com o objetivo de “[...] verificar sua maturidade na área projetual, e sua concepção do D.I.” (BARROSO et al., 1986), sem comentários sobre a possibilidade de trabalhos teóricos, que já eram praticados na Esdi ao longo dos anos 1970 (SOUZA, 1996).

O quinto ponto do relatório refere-se à capacitação de docentes:

O Sistema atual de qualificação acadêmica, com seus títulos correspondentes (mestrado, doutorado), está estruturado segundo as necessidades e critérios das ciências básicas.

Este modelo não se adapta às necessidades da área de projeto sendo mais relevante no caso a experiência profissional dos docentes.

Recomenda-se, para a seleção (concursos) e a ascensão do docente da área projetual na carreira acadêmica, a adoção de um plano de equivalência, onde a experiência profissional corresponda às titulações de mestrado e doutorado [...].

Recomenda-se ainda que as Instituições de Ensino não só estimulem como exijam a atividade profissional dos docentes da área projetual, dentro ou fora da Instituição, como forma de possibilitar sua capacitação contínua para o ensino nessa área (BARROSO et al, 1986).

Observa-se neste trecho uma recomendação explícita apenas a docentes de disciplinas projetuais. Para matérias técnicas e teóricas, não há referência clara sobre a maneira de qualificação do docente, portanto, entende-se que para estes casos os títulos acadêmicos normais (mestrado e doutorado) estariam ainda válidos.

Há certa insistência no relatório em tratar da formação projetual do docente, o que revela uma profunda preocupação com professores que ingressam na escola logo após formados, sem efetiva vivência profissional como projetista. Tal preocupação transparece também no item seguinte do relatório:

Recomenda-se que o MEC [...] incentive e apoie a adoção, pelas escolas interessadas, do experimento em curso na UFPE, que institue o período de formação complementar de um ano, onde os recém graduados desenvolvem, com orientação, supervisão e apoio institucional e docente, projetos contratados junto a indústrias ou empresas públicas e privadas.

Essa atividade, assemelhada em parte ao regime de residência adotado na área médica, objetiva aumentar a capacidade, maturidade e segurança projetual do formado, bom [SIC] como possibilitar ao docente-orientador maior experiência com projetos e necessidades reais (BARROSO et al, 1986)

Embora Barroso, em sua análise sobre o Cadastramento de Profissionais de Desenho Industrial, não comente explicitamente sobre professores recém-formados, ele o faz de maneira implícita ao falar sobre certa “autofagia” que identificava no fato da escola ser o maior captador de mão de obra dos profissionais (BARROSO, 1984a).

Recorda-se aqui, que Redig já havia manifestado sua opinião em 1982 sobre a importância da prática projetual do professor para o sucesso do ensino de projeto (REDIG, 1982). Intui-se, por essa razão, que tenha sido o próprio Redig quem introduziu tal questão no grupo da comissão, resultando na inclusão desta proposta.

Quanto à proposta de seguir o modelo da UFPE de período complementar após a graduação, recorda-se que um dos membros do grupo, Carlos Antônio Ramirez Righi, lecionava na UFPE desde 1983, e é provavelmente o mentor da proposta neste grupo.

O restante do relatório refere-se a aspectos administrativos, financeiros e institucionais das escolas e da categoria junto o MEC. Entre essas recomenda-se repetidamente a criação de uma comissão permanente de Desenho Industrial junto ao MEC (BARROSO et al., 1986).

Conforme documentos encontrados no acervo de Lia Monica Rossi, tanto a UFPE quanto a UFPB realizaram edições dos seminários solicitados pelo grupo,

para estudo e comentários sobre o relatório, mas não há notícias de outras instituições que o tenha feito⁹. Destas duas, teve-se acesso aos comentários efetuados pela UFPB.

O primeiro comentário, sobre “aspectos conceituais do desenho industrial”, advoga que a responsabilidade de fiscalizar e impedir o uso do termo Desenho Industrial em cursos técnicos e licenciaturas deve ser do CFE e da comissão permanente que lá se instalaria. Também havia um alerta para o caso particular da FAU/USP:

Em relação à habilitação para o exercício da profissão, esta deverá ser regida pela regulamentação da profissão. Até lá arquitetos formados pela FAU/USP, por exemplo, seguirão se sentindo no direito de exercer a profissão a partir de algumas disciplinas do D.I. cursadas durante a graduação em arquitetura (MACEDO e ROSSI, 1986)

Sobre o segundo ponto, dos currículos mínimo e pleno, afirma-se que representante do CNDI/PB enviou o referido telegrama, conforme solicitado.

Quanto à recomendação de se seguir o modelo ICSID/UNESCO, afirmam que:

O modelo ICSID/UNESCO nos parece incompatível com o que vem sendo discutido e proposto nestes últimos anos no Brasil e na América Latina sobre o papel do D.I. O modelo citado tente à formação de técnicos e não à geração de pessoas críticas e capazes de identificar as necessidades reais da população e participar na resolução de problemas dentro do processo de inovação tecnológica. Como se sabe são as disciplinas teóricas, sobretudo da área de humanidades, as que melhor propiciam elementos de formação crítica ao alunado.

O curso de D.I. da UFPb trabalha com 540 horas na Matéria Projeto. Ainda que se aumente a carga horária semestral de 60 para

90 horas (3 horas-aula por dia) teríamos 810 horas de Projeto durante o Curso, ou seja, 790 horas a menos que o recomenda do pelo ICSID/UNESCO. Esta re-

⁹ Aqui os dados encontrados são de fato parciais, dado que o acervo de Lia Monica Rossi possui especificamente materiais de universidades do Nordeste do Brasil. Assim, nesse caso é bastante importante ressaltar que o desconhecimento de outras edições do seminário não implica que estes não tenham acontecido. Trata-se provavelmente de um problema de acesso à documentação.

comendação (1.600 horas) exigiria 3-horas-aula durante 4 dias úteis!!

Pergunta-se: QUAL O NOSSO MODELO? QUAL O NOSSO MARCO DE REFERÊNCIA? QUAIS OS NOSSOS OBJETIVOS? (MACEDO e ROSSI, 1986)

A respeito dos processos de avaliação e seleção, mostram-se favoráveis tanto a um vestibular específico para Desenho Industrial, como à extinção dos sistemas de crédito em prol de uma flexibilidade por períodos de aprendizagem.

Já sobre a capacitação docente, discordam da necessidade do professor atuar profissionalmente. “Não vemos como ‘exigir’ a atividade profissional dos docentes no âmbito projetual uma vez que há diferenças e restrições contratuais entre IES” (MACEDO e ROSSI, 1986).

É interessante observar que o argumento contrário à exigência tem certo caráter “legalista”, mas aceita-se o ponto da extinção do sistema de créditos, que implicaria igual reavaliação da legislação por parte do MEC ou dos órgãos responsáveis. Seriam necessários mais dados para uma análise mais aprofundada a respeito disso, mas observa-se aqui um conflito interno do campo acadêmico do Desenho Industrial, sobre a capacidade ou não do docente de ensinar projeto adequadamente sem uma vivência ativa da sua prática, sendo o argumento de Macedo e Rossi favorável à certa flexibilização neste ponto, enquanto a comissão, e especialmente Redig, seriam outras vozes deste debate. Seguindo a pesquisa de Barroso, segundo a qual uma boa parte dos formados encontra no ensino seu “mercado de trabalho”, defender tal flexibilização seria, ao final, garantir campo de atuação ao formado, que poderia encontrar dificuldades num mercado profissional saturado e pouco desenvolvido.

5.2.4.2. Relatório final da Comissão

A última reunião do Grupo de Trabalho sobre o Ensino de Desenho Industrial deu-se nos dias 01 e 02 de setembro de 1986, em Brasília (NASCIMENTO, 1986), conforme previsto no cronograma do grupo (BARROSO, 1986b). Nesta reunião, foi entregue o relatório final do grupo ao secretário do SESu/ MEC, Prof. Paulo Eupídio de Menezes Neto, que teria se comprometido a estudá-lo, e agilizar tanto a aprovação do Currículo Mínimo quanto a criação da solicitada Comissão Permanente de Ensino.

A análise do Currículo Mínimo, afirma-se no documento (NASCIMENTO,

1986), teria passado das mãos do conselheiro Jucundino da Silva Furtado para ser responsabilidade de Rui Vieira. Este foi um dos principais contatos do CFE e da categoria nos anos de 1978 e 1979, tendo supervisionado a redação da primeira proposta de Currículo Mínimo em abril de 1978, seguido pela realização do Seminário “Desenho Industrial e Ensino” – do qual fez parte –, e a subsequente Comissão Especial de Desenho Industrial, até o 1º ENDI em 1979.

O Prof. Rui Vieira, juntamente com o Itiro Iida, tiveram uma reunião com o Grupo de Trabalho, e comprometeram-se em, imediatamente, prepararem o parecer favorável à sua aprovação, e enviá-lo ao Conselho do CFE, para, na sua próxima reunião, ser submetida à apreciação dos Conselheiros. Estamos aguardando a sua aprovação pelo CFE, agora, com grande otimismo (NASCIMENTO, 1986).

- No primeiro item, sobre a denominação “Desenhista Industrial”, removeu-se a explicação sobre as confusões que o nome remete (“desenho” como representação vs atividade projetiva), focando no reforço sobre a aprovação do projeto de lei que regulamentaria a profissão, e da proibição que o nome fosse usado em cursos técnicos e de licenciatura. Acrescentou-se, ainda, que a inserção de matérias denominadas “Desenho Industrial” eram estimuladas em áreas próximas, tais como Engenharia e Arquitetura, mas apenas como matéria de “domínio conexo, como complementação curricular” (BARROSO et al, 1986c), e não como uma forma de habilitar os estudantes destes outros cursos à prática profissional do Desenho Industrial.

- Sobre o assunto do Currículo, ratifica-se o apoio à publicação do Currículo Mínimo em análise pelo CFE. Os adendos da versão anterior permanecem, mas, seguindo a sugestão colocada pela UFPb, não há mais a recomendação de carga horária mínima de 1600 horas de projeto, conforme sugerido pelo ICSID/UNESCO.

- Para aspectos de Infraestrutura, permanecem todas as recomendações.

- Sobre Aspectos Institucionais de seleção e avaliação de alunos, removeu-se o conteúdo inicial sobre exames vestibulares específicos, bem como as observações a contra o sistema de créditos.

- No lugar, recomenda-se desvincular os cursos de Desenho Industrial das licenciaturas em desenho ou arte, e também de departamentos de arquitetura e

engenharia. “Estas recomendações partem do princípio de que o D.I. não cabe exclusivamente em nenhuma área do conhecimento clássico (artes, ciências sociais, tecnologia), e que a indefinição da vinculação acadêmica [...] tem colaborado para ampliar as dúvidas quando à função profissional do Desenhista Industrial” (BARROSO et al, 1986 c).

- Sobre Avaliação Docente, retirou-se a obrigatoriedade de experiência profissional em projetos, mas se a manteve como sugestão, pela “[...] valorização da experiência profissional em níveis equivalentes às titulações de mestrado e doutorado” (BARROSO et al, 1986c).

- Foi mantida também a sugestão de programas semelhantes ao da Ufpe, de um período de formação complementar de um ano, para desenvolvimento de projetos supervisionados junto a indústrias ou empresas.

5.3. Parecer 62/87 de J. Furtado e a Resolução 02/87 publicada no DOU

Apesar de o informativo de Nascimento (1986) apontar Rui Camargo Vieira como novo responsável pelo andamento do processo do Currículo Mínimo, quem assina o relatório do parecer 62/87 foi o próprio conselheiro Jucundino da Silva Furtado, responsável desde o início da análise do documento. O documento possui data de aprovação em 29 de janeiro de 1987, e data de redação de 8 de outubro de 1986, pouco mais de um mês após a entrega final do relatório do Grupo de Trabalho sobre Ensino de Desenho Industrial.

5.3.1 O relatório do Parecer 62/87

No início do relatório, Furtado traça a sequência de fatos desde certa etapa de início do processo de reformulação do currículo, até aquele momento. Além disso, o relator informa sobre a mudança de dois cursos diversos, um de Desenho Industrial e outro de Comunicação Visual, conforme se apresentava na resolução nº 05/69, para uma nova configuração, sendo Desenho Industrial como curso, e duas habilitações possíveis, de Projeto de Produto, e Programação Visual – não mais Comunicação Visual (FURTADO, 1987).

Observa-se, nesse sentido, que a experiência acumulada no decorrer de quase vinte anos contribuiu para a sedimentação dos conceitos, muitas vezes controversos, de tal forma que a alteração das denominações anteriormente aceitas para os dois

curtos passou a encontrar plena justificativa. De fato, desde o início do primeiro curso de Desenho Industrial entre nós, na Escola Superior de Desenho Industrial, no Rio de Janeiro, em 1962, foram se consolidando as conceituações e convergindo as opiniões para uma concepção mais homogênea das atividades profissionais desenvolvidas no âmbito dessa importante área (FURTADO, 1987)

Furtado reconhece 1978 como momento inicial do processo de elaboração do novo currículo. Coloca que

[...] já em 1978, por iniciativa do antigo Departamento de Assuntos Universitários do MEC, foi composto um grupo de trabalho que elaborou uma proposta preliminar de novos currículos mínimos, que foi em seguida apreciada por todas as instituições acadêmicas e profissionais de Desenho Industrial em Seminário realizado em São Paulo sobre “Desenho Industrial e o Ensino” (FURTADO, 1987)

Conforme demonstrou-se anteriormente a partir dos documentos e relatos levantados pela pesquisa, o encadeamento apresentado por Furtado apresenta alguns pontos incorretos. O processo já havia se iniciado antes de 1978, embora tenha sido neste ano que ele de fato caminhou com mais força. A análise pelas escolas do currículo proposto foi feita antes do Seminário “Desenho Industrial e Ensino”. Furtado também comenta no plural sobre “novos currículos mínimos”, como se houvesse mais versões, ou talvez uma versão para Desenho Industrial e outra para Comunicação Visual, sendo que este último não foi encontrado pela presente pesquisa.

A seguir, Furtado comenta sobre a Comissão Especial para Estudos do Currículo Mínimo de Desenho Industrial, que reformulara a pré-proposta anterior para que fosse amplamente discutida em 1979 no 1º ENDI. “A nova proposta foi enviada em janeiro de 1980 a todas as escolas e associações para amplo debate e sugestões, tendo a SESU então recebido integral apoio à proposta tal qual aprovada no I ENDI” (FURTADO, 1987). Estranha-se este novo encaminhamento comentado, bem como o apoio integral à proposta aprovada no 1º ENDI. Já naquele momento comentou-se sobre a morosidade das discussões no evento, e mesmo os pareceres anteriores das escolas sobre a proposta não foram unânimes entre si. É questionável que, caso tenha havido esta nova chance para alterações do seu conteúdo, não te-

tenham havido sugestões neste sentido, ainda que o documento tenha sido aprovado em reunião representativa da categoria.

Furtado comenta, a seguir, sobre um relatório elaborado por Gustavo Amarante Bomfim, onde justifica a dupla habilitação para um único curso:

Particularmente o assunto foi considerado em um relatório elaborado pelo Prof. Gustavo Amarante Bomfim, Coordenador da Comissão Especial para Estudos do Currículo Mínimo, para a SESu, no qual é mencionado que “o desenvolvimento do curso em duas habilitações atendeu à tendência já existente nos cursos de Desenho Industrial, onde a habilitação, ainda que informal, é fato comum na escolha do tema dos projetos de formatura, quando os alunos optam por um tema em uma das duas áreas de concentração”. Continua ainda o mencionado relatório dizendo que “...as habilitações em Projeto do Produto ou Programação Visual visam na prática a possibilidade de uma maior aprofundamento em cada uma das duas áreas, permitindo ao aluno uma formação mais sólida, preparando-o para o mercado de trabalho, sem contudo impedir que o mesmo se habilite nas duas áreas se assim o desejar”

[...] “Em face do exposto, conclui-se que a proposta de currículo mínimo para o curso de Desenho Industrial, aprovada no I ENDI, embora com pequenas modificações a serem compatibilizadas pelos especialistas sugeridos na presente Informação, responde pelos anseios da área. Portanto, em condições de ser encaminhado ao CFE para apreciação e posterior aprovação”. (FURTADO, 1987)

Furtado comenta, ainda, sobre um terceiro relatório, com participação de Itiro Iida e Gustavo Amarante Bomfim, onde ambos se mostraram novamente favoráveis à publicação do Currículo Mínimo conforme tirado do 1º ENDI, sem novas alterações, pois

embora algumas instituições tenham demonstrado vivo interesse, enviando sugestões à proposta curricular em debate, essa foi aprovada na assembléia do I Encontro Nacional de Desenho Industrial, cuja representatividade não conhece paralelos na história do Desenho Industrial no Brasil. (IIDA & BOMFIM, s.l.d. apud FURTADO, 1987).

O relator finaliza seu parecer afirmando que nem as ementas das matérias,

nem a introdução sugerida na minuta tirada do 1º ENDI seriam incluídas na resolução final, mas que seu conteúdo poderia ser checado neste mesmo documento assinado por Furtado (FURTADO, 1987).

Não há comentários em seu relatório quanto à Comissão para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial de 1986, tampouco seu relatório. Também quanto aos documentos intermediários assinados por Bomfim e Iida não há referências de datas, para que se localize quando exatamente foram escritos, e qual o encadeamento temporal relativo aos demais eventos e grupos formados até meados dos anos 1980.

Quanto ao currículo em si, houveram pequenas modificações nos nomes das matérias sugeridas no 1º ENDI, conforme a Tabela 15.

PROPOSTA 1º ENDI	RESOLUÇÃO Nº 2/87
MATÉRIAS BÁSICAS	
Matemática	
Física Experimental	
Meios de Representação Bidimensional	
Meios de Representação Tridimensional	
História da Arte e da Tecnologia	
Economia	Noções de Economia
Antropologia, Sociologia e Psicologia	Ciências Sociais
Legislação e Normas	
MATÉRIAS PARA HABILITAÇÃO EM PROJETO DE PRODUTO	
Metodologia Visual	
Teoria da Comunicação	
Metodologia do Projeto	
Ergonomia	
Materiais industriais	
Fabricação	
Sistemas Mecânicos	
Desenvolvimento do Projeto do Produto	

PROPOSTA 1º ENDI	RESOLUÇÃO Nº 2/87
MATÉRIAS PARA HABILITAÇÃO EM PROGRAMAÇÃO VISUAL	
Metodologia Visual	
Teoria da Comunicação	
Metodologia do Projeto	
Ergonomia	
Materiais, Fabricação e Processos	Materiais e Processos Gráficos
Produção e Análise Gráfica	
Produção e Análise da Imagem Sequenciada	Produção e Análise da Imagem
Desenvolvimento do Projeto de Programação Visual	Desenvolvimento do Projeto de Comunicação Visual

Tabela 15: Comparativo entre a proposta de Currículo Mínimo aprovada no 1º ENDI, e efetivamente publicada na Resolução nº 2/87. Fonte: do autor.

Chama-se à atenção a mudança de nome de “Desenvolvimento do Projeto de Programação Visual” para “[...] de Comunicação Visual”. Estranha-se a troca, dado que a habilitação permanece como Programação Visual.

Quanto às ementas das matérias, existem algumas poucas diferenças quanto ao conteúdo da proposta do 1º ENDI. Destaca-se na matéria “Meios de Representação Bidimensional”, a inclusão do conteúdo “[Desenho] de Expressão e de Modelo Vivo”, que apareceu em versões preliminares do currículo, mas que havia sido removido em sua versão final, inclusive por pedidos da Esdi, que identificava como uma prática das Belas Artes e não do Design (PORTINHO, 1979). As demais alterações são menores e não introduzem ou removem conteúdos da ementa.

Furtado não menciona nem explica tais diferenças, e nas versões anteriores ao 1º ENDI a que teve-se acesso não há uma versão que se assemelhe por completo à final publicada na resolução nº 2/87. Estas mudanças, especulamos, talvez tenham sido feitas por alguma das comissões comentadas por Furtado, ou por alguém que já conhecia outras discussões feitas durante o processo de escrita do currículo. Ao certo não sabemos.

A publicação no Diário Oficial da União como resolução nº 2/87 se deu em 22 de junho de 1987. Consta, ainda, que o currículo deveria entrar em vigência a partir do ano letivo de 1988. Para alunos matriculados antes de 1988, ficaram mantidas as exigências do currículo anterior, de 1969.

5.4. Reações da categoria à publicação

Após a publicação do novo Currículo Mínimo em 1987, houve certa movimentação para discutir sua implementação, e também para avaliar possibilidades de atualização de seu conteúdo, já que tinham se passado oito anos desde sua formulação.

De fato, desde a escrita da proposta de Currículo Mínimo em 1979, tanto aspectos do ensino de design, quanto de organização de grupos profissionais e acadêmicos, e a própria dinâmica de ocupação do mercado mudaram até sua publicação em 1987. A categoria conseguiu dialogar sobre diversos temas ao longo dos encontros do ENDI, que serviu como importante fórum nacional e definidor de pautas, além dos eventos e encontros regionais e locais. Houve também um grande esforço pela melhor organização da categoria por meio das associações, não apenas estaduais, mas mesmo de alcance nacional – como o Conselho Nacional de Desenho Industrial –, mesmo que tal esforço seja questionado por pesquisadores quanto a sua efetividade (MORAES 2003a; MORAES 2003b; ROPELATO, 2008).

Além da organização interna da categoria, o próprio mercado de trabalho se modificara ao longo do período, desde a escrita da proposta de Currículo Mínimo em 1979.

A década de 1980 foi considerada uma ‘década perdida’ pelos economistas devido aos períodos de recessão, problemas em infraestrutura baixo desempenho econômico etc. Porém, mesmo com as dificuldades e as restrições de mercado, foi a década na qual: os designers tiveram referências para se verem como uma categoria profissional, cresceram o número e os tipos de instituições no campo profissional, cresceu o número de escritórios, foi definida a nomenclatura da profissão, abriram-se frentes em novos campos de atuação, a academia se organizou, os estudantes iniciaram a organização de seu fórum e o mercado que havia disponível aos poucos sendo conquistado. Não se tratou, portanto, de uma ‘década perdida’ para o campo profissional do design, mesmo com o fim da ideia de entidades pré-sindicais (BRAGA, 2016, p. 323)

Braga afirma, ainda, que o “[...] crescimento do setor de prestação de serviços, principalmente no final dos anos 1980, aumentou o número de trabalhos para o seguimento de autônomos e escritórios de design, com predomínio da área gráfica” (BRAGA, 2016, p. 320).

Com o crescimento do setor de serviços, acontece também uma maior segmentação das atividades, com diversas especializações que o Currículo Mínimo proposto em 1979 não abarcava nem conceitualmente – já que procurava pelo designer generalista uma solução para o difícil mercado do período anterior – nem em termos de conteúdo de matérias, inclusive pelo início da inclusão de programas CAD e ferramentas digitais na rotina de projeto do designer. Vale recordar a crítica que Bomfim fez em 1983 à aversão por especializações que o campo cultivava no entendimento do profissional designer (BOMFIM, 1983).

London, em seu depoimento à pesquisa, recorda-se das mudanças do mercado deste período:

E aconteceu também um processo muito curioso. Antes disso todo mundo se encontrava em todas as concorrências. Porque o mercado era desse “tamanico”. Então fosse produto, fosse gráfico, fosse sei-lá-o-quê, estavam lá sempre as mesmas vinte pessoas, participando das mesmas concorrências. Daqui a pouco começou a acontecer um processo muito curioso. Que os nichos começaram a se caracterizar, e você já não encontrava mais todo mundo. Você encontrava as pessoas que escolheram aquele nicho. Entendeu? Então,

é... é interessante porque foi fazendo com que as especialidades aparecessem, e as competências aparecessem, entendeu? Porque todo mundo passou a mergulhar mais fundo, claro. Se eu escolhi esse nicho, e meu cliente tá ali, tem uma fábrica, tem uma responsabilidade, então... (Entrevista London, 2017)

Braga enxerga nesse fenômeno da segmentação uma das causas da queda de atuação da Apdins-RJ, que naquele momento se tornara APDI-RJ:

A APDINS-RJ, nascida em tempos de acomodação de interesses de profissionais em condições de trabalhos diferentes, de consenso de ideias sobre como ocupar o mercado restrito e o modo de atuar não especializado, se diluiu em tempos de crescimento, diversificação, segmentação e ‘especialização’ do design na sociedade. A não continuidade da APDI-RJ e a inexistência de outra associação profissional no Rio de Janeiro até 1998 foram relacionadas, por alguns dos entrevistados, ao individualismo provocado pela desvalorização da ação coletiva e política por parte da classe média. A competição no mercado entre designers e o cenário político e econômico neoliberal do final dos anos 1980 seriam ingredientes para a busca pela

consolidação de carreiras e conquistas profissionais individuais (BRAGA, 2016, p. 321)

Seria natural, assim, que diante desse cenário tenham se levantado questionamentos à proposta curricular finalmente aprovada. Críticas já vinham sendo feitas anteriormente, mas a publicação da Resolução nº 2/87 e a demanda por readequações dos currículos das escolas tornaram a pauta mais premente.

5.4.1. Encontro de Docentes para Avaliação do Novo Currículo Mínimo para o Curso de Desenho Industrial

Segundo Ropelato (2008), em 1987 acontece o 1º Encontro de Docentes para Avaliação do Novo Currículo para o Curso de Desenho Industrial. No encontro, representantes dos cursos de Desenho Industrial das faculdades UFSM, Fuma, Faap, Faculdade da Cidade e UFPR, além do LDP/DI, assinaram um ofício solicitando “[...] uma dilatação do prazo de implantação do novo currículo para até dois anos e preferencialmente a suspensão da meta para melhor e mais ampla discussão pelos profissionais de Desenho Industrial e Comunicação Visual” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1987; apud ROPELATO, 2008). Tal solicitação, entretanto, não parece ter sido atendida.

5.4.2. Workshop “O ensino de desenho industrial nos anos 1990”

Em 1988 ocorre em Canasvieiras um importante Workshop sob a tutela do LDP/ DI, que já contava com Eduardo Barroso na parte administrativa, e Marcelo de Resende na coordenação técnica desde março de 1987. Em junho de 1988, Barroso envia por correspondências o convite ao evento, bem como a chamada de trabalhos em cima de temáticas pré-estabelecidas.

Com o objetivo de resgatar as discussões sobre a problemática do ensino de Desenho Industrial e propor alternativas para a próxima década, o Laboratório de Desenho Industrial – LDI/SC em conjunto com a UFSC realizará nos dias 25 a 29 de junho/88 o workshop “O Ensino do Desenho Industrial nos Anos 90”.

[...] Todas as discussões e propostas serão agrupadas em 4 grandes linhas temáticas, a saber:

1 – O ensino de graduação de Desenho Industrial.

2 – Formação, pós-graduação e atualização de docentes.

3 – Pesquisa e extensão

4 – Informação, intercâmbio e difusão (BARROSO, 1988a)

O LPD/DI, que a seguir mudaria o nome para Laboratório Brasileiro de Desenho Industrial – LBDI, era além de um laboratório de desenvolvimento de projetos, também um importante centro de complementação formativa desde 1984, sua fundação. Situado dentro da UFSC e ligado à área de engenharia da universidade, propunha-se a ser um centro “transprofissional” (LEON, 2014, p. 75) com a oferta de diversos cursos de aperfeiçoamento, dentre os quais Metodologia experimental – desenho industrial, Estrutura e estética do produto, e Design de Máquinas Especiais, todos esses oferecidos enquanto Gui Bonsiepe era o coordenador do Laboratório.

Com a chegada de Barroso e Resende ao laboratório, foram feitas uma série mudanças de espaço e ampliação de equipe (LEON, 2013, p. 102). O primeiro curso dessa nova fase foram dois cursos de “Design para Saúde”, montado a partir do diagnóstico de que não havia formação específica nem generalista para demandas desse assunto específico nas escolas de design brasileiras. Segundo Leon:

O fato de não existirem outros laboratórios em funcionamento no país levou os novos coordenadores a pensarem em termos nacionais, e não mais regionalmente. Já em 1989, o nome do laboratório foi mudado para Laboratório Brasileiro de Desenho Industrial. A ideia central era que o Laboratório se tornasse uma referência para as escolas brasileiras, por meio de cursos, seminários e convênios (LEON, 2013, p. 108)

O interesse de Barroso pela discussão do ensino de design permaneceu durante seus trabalhos no Laboratório, e a realização do workshop “O Ensino do Desenho Industrial nos anos 90” é sinal disso.

Dentre as sugestões de temas para o workshop, Itiro Iida aprofundou alguns itens que mereceriam destaque, e incluiu discussões sobre o currículo mínimo (BARROSO, 1988a). Foram enviadas também uma série de perguntas às escolas (BARROSO, 1988b), que deveriam respondê-las e remetê-las de volta a Barroso, como subsídio às discussões do workshop. A maioria delas eram perguntas de caráter prospectivo, para se especular qual seria o papel da escola numa série de temas

dentro dos próximos dez anos.

É interessante observar que diversas das perguntas abordam temáticas já elaboradas em outros momentos, inclusive pela própria Comissão para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial, da qual Barroso fez parte. Embora não façam referência ao relatório final da comissão, entende-se que este serviu de base para o mesmo, e que tal relatório servia de pano de fundo para o evento. Um indício disso está na nota publicada no Informativo do LBDI, publicado em abril 1989, onde coloca-se:

“Inadequação curricular, distanciamento com a realidade industrial e social do país, falta de mecanismos adequados de apoio ao ensino e formação de docentes, foram alguns dos problemas levantados, em 1986, por uma comissão designada pelo Ministério da Educação para analisar a situação do ensino do Desenho Industrial nas universidades brasileiras. De lá para cá, pouca coisa mudou, segundo avaliação dos representantes das universidades. por isso, “O Ensino do Desenho Industrial dos Anos 90” retomando as discussões travadas até aqui, fez uma profunda reflexão sobre a atual situação, propondo um conjunto de medidas que se implantadas, deverão mudar os rumos da política de ensino superior nesta área” (INFORMATIVO DO LBDI, n. 2 abril de 1989. p.06)

Outro ponto interessante é que na programação não constava uma importante questão que foi, ao final, definidora do seminário, que foi o debate sobre o nome da profissão. Ao final do workshop, tira-se a definição de mudança de nomenclatura da profissão, passando de Desenho Industrial para Design, assim como ambas habilitações passariam a ser Design Gráfico e Design Industrial. Segundo Leon, “[a] proposta de mudar o nome da profissão foi acatada pouco tempo depois no V Encontro Nacional dos Desenhistas Industriais (ENDI)” (LEON, 2013, p. 116; BRAGA, 2016, p. 240).

5.4.3. Carta de Canasvieiras

O documento final que sintetiza os debates e definições do evento fora denominado “Carta de Canasvieiras”, onde abordam-se cerca de 30 pontos que guiarão o campo ao longo dos próximos anos. A carta, redigida durante o evento nos dias 25 a 29 de junho de 1988, possui três versões diferentes: a redigida logo após o evento, e que fora submetida a associações, escolas e profissionais do campo; uma

versão de meados de setembro do mesmo ano, contendo atualizações a partir de comentários recebidos; e uma última versão distribuída em 1989 no jornal do LBDI, impressa em tamanho próximo a A2.

Como preâmbulo do Jornal à versão final da carta:

Apresentamos em sua íntegra o documento “Carta de Canasvieiras”, produto conclusivo do workshop “O Ensino do Design nos Anos 90”, organizado pelo Laboratório em julho do ano passado.

Nesta ocasião, reuniram-se pela primeira vez representantes de todas as escolas de design do Brasil, discutindo durante cinco dias temas que haviam sido objeto de prévia reflexão junto ao corpo docente e discente de cada uma das escolas (JORNAL DO LDP/ DI, 1989)

Na apresentação da carta:

Esta Carta de Canasvieiras, documento de abrangência nacional, deflagra o movimento que viabilizará pensamentos de ações comprometidas com a mudança qualitativa do design brasileiro, conclamando a todos os docentes, profissionais e instituições a se integrarem no esforço de criação e implementação da Associação Brasileira de Ensino do Design – ABED.

[...] Esta Carta pretende, também, alinhando 32 recomendações e/ou proposições, fornecer os indicadores para a correção da trajetória do ensino do design, possibilitando a preparação de profissionais cujo trabalho acontece para, e na sociedade do século XXI. (CARTA DE CANASVIEIRAS, 1989)

Logo o primeiro ponto refere-se à mudança de nomenclatura, que visa “[...] corrigir um erro histórico de tradução do termo ‘design’ para desenho, terminando-se assim uma longa série de equívocos e incompreensões, que a falta de um nome claro e preciso à profissão sempre ocasionou” (CARTA DE CANASVIEIRAS, 1989). Ainda neste item, reafirma-se que tanto o termo Design, quanto os títulos anteriores de Desenho Industrial, Comunicação Visual, Desenho de Produto e Projeto de Produto são de uso exclusivo de cursos de 3º grau. “Com isso, quer se evitar uma falsa habilitação ao 2º grau, que poderia acarretar dúvidas quanto à qualificação profissional exigida para o desempenho destas funções” (CARTA DE CANASVIEIRAS, 1989).

O segundo ponto trata da fundação da ABED – Associação Brasileira de Ensino de Design, idealizada em 1984 no 1º Encontro de Diretores das Escolas Superiores de Desenho Industrial do Brasil.

Outro ponto que se destaca para esta pesquisa é o item 7, onde recomenda-se que o CFE designe à ABED a reavaliação do Currículo Mínimo aprovado no ano anterior, e que tal reavaliação seja feita “[...] ao término de cada exercício letivo”, ou seja, uma reavaliação constante, com um reestudo completo no ano de 1992 ¹⁰ (CARTA DE CANASVIEIRAS, 1989).

Há, a seguir, uma nova referência à Comissão Especial para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial, de 1986, reiterando seus apontamentos quanto à preponderância das disciplinas de projeto em todos os cursos de design do país.

No item 10 da Carta, em tema também abordado pela Comissão de 1986, recomenda-se que as escolas procurem a adoção de sistema seriado de ensino, em detrimento do sistema de créditos então adotados.

Os itens 11 a 15 referem-se ao trabalho de graduação, onde recomenda-se a obrigatoriedade de um projeto de conclusão de curso – não se comenta sobre trabalhos teóricos. Tais trabalhos teriam um tema sugerido nacionalmente pela ABED, e deveriam preferencialmente ser avaliados por “[...] representantes de outras áreas do conhecimento e/ou do setor produtivo” (CARTA DE CANASVIEIRAS, 1989).

Em outro ponto também abordado pela Comissão de 1986, o item 20 recomenda que órgãos de fomento analisem toda a produção técnica e projetual de candidatos a bolsas, e não apenas sua produção científica, e que o mesmo seja considerado pelas universidades para a progressão de carreira de seus professores.

O fato de diversos dos pontos destacados na Carta serem concordantes com o relatório da Comissão Especial para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial, de 1986 é importante, pois se referenda pela categoria acadêmica algo que o grupo havia proposto por conta própria, ainda que com consultas a esse mesmo público. Mostra, ainda, que aquele relatório serviu, efetivamente, de base às discussões do encontro.

¹⁰ Não há justificativa para a escolha do ano, talvez por ser quando completa cinco anos da publicação original em 1987.

5.5. A adoção do novo Currículo Mínimo pelas escolas

A análise feita até aqui de parte do conteúdo da Carta de Canasvieiras procurou entender como a categoria enxergava, naquele evento, o papel do Currículo Mínimo que havia sido há pouco publicado. O fato de haver uma menção explícita à avaliação anual do currículo por parte da ABEDI indica que a avaliação periódica e posterior aprovação a serem feitas pelo CFE seriam consideradas ineficientes ou insuficientes para as mudanças que o campo esperava passar na próxima década, e que uma reavaliação constante bem como carta branca para atualizações seriam mais interessantes para o ensino de Design.

À parte da discussão, o Currículo Mínimo, ao final, encontrava-se publicado, e tornou-se obrigatória sua adoção a partir de 1988.

Ropelato recorda o Encontro de Docentes para Avaliação do Novo Currículo para o Curso de Desenho Industrial, quando se solicitou a prorrogação do prazo de implementação em dois anos (ROPELATO, 2008). Segundo o autor, “[o]s dois anos – pedidos pelos paranaenses e demais – transformaram-se em uma eternidade, e o currículo mínimo acabou sendo substituído sem muitas aplicações suas” (ROPELATO, 2008). Entretanto, não parece ter acontecido dessa forma em todos os cursos.

Temos informações de algumas das escolas que realizaram a atualização curricular, e não de forma superficial. Notadamente, a Esdi e a PUC-RJ realizaram sua implementação ainda no ano de 1987, para aplicação já em 1988.

A Esdi iniciou sua discussão de adequação ao novo Currículo Mínimo em 27 de agosto de 1987 (ATA DE REUNIÃO, 1987), em reunião com docentes e discentes. O primeiro ponto averiguado pelo grupo foi da possibilidade de formação nas duas habilitações, Projeto de Produto e Programação Visual. Em reunião do dia 09 de setembro, decidiu-se pela possibilidade tanto de formação num prazo de quatro anos em apenas uma delas a ser escolhida após o segundo ano concluído, quanto à formação conjunta num prazo de cinco anos (ATA DE REUNIÃO, 09 de setembro de 1987). Enaltece-se nesta ata a rapidez dos trabalhos e a concordância geral dos presentes quanto à nova estrutura curricular.

A PUC-RJ por sua vez, segundo entrevista com a Profa. Rita Maria de Souza Couto, iniciou as discussões para a reformulação do seu próprio currículo logo após a publicação do novo Currículo Mínimo em junho de 1987, entrando em vigor em 1988 (COUTO, 2017). Couto ressalta que o Currículo Mínimo novo, apesar de comemorado – dado que substituíra o outro currículo de 1969, com qua-

se vinte anos —, já era reconhecido como defasado, impedindo uma série de inovações que a escola gostaria de realizar, as quais foram inseridas na grade como disciplinas eletivas.

Para os alunos que já se encontravam na instituição, que haviam cursado uma série de disciplinas, continuariam com as mesmas disciplinas do currículo anterior, com algumas poucas correspondências com as disciplinas novas, enquanto alunos recém-ingressos já se adequariam ao currículo novo. Couto ressaltou como interessante o fato de que, apesar de o novo Currículo Mínimo já estar defasado em sua publicação, fora difícil fazer as devidas correspondências para as disciplinas novas, dado que as diferenças para o anterior eram muito grandes. Reafirma com isso o quanto estava defasado o currículo anterior de 1969, que embasou o curso que ela mesma cursou entre 1984 e 1988.

Além destes, encontramos documentos que citam a adequação do curso de Desenho Industrial da Faculdade Belas Artes de São Paulo, criado nos anos 1980.

Novos cursos, por outro lado, já teriam que ser criados dentro dos novos moldes do Currículo Mínimo publicado, e desde o final dos anos 1980 até meados dos anos 1990, período de vigência deste Currículo Mínimo, aconteceu um crescimento vertiginoso da quantidade de cursos superiores no Brasil. É bastante improvável que tal crescimento se desse sem o cumprimento da Resolução nº 02/87.

5.6. Epílogo: do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais

Com a nova constituição brasileira de 1988, uma nova LDB é publicada em 1996. A Lei

9.394 extingue os Currículos Mínimos, e um novo paradigma educacional entra em vigor, baseado em habilidades e competências, muito diferente do sistema anterior que via nos conteúdos em si a base da educação.

Se o processo de escrita do Currículo Mínimo de 1987 já mostrou-se mais democrático do que a versão de 1969, pode-se dizer o mesmo da escrita das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, quando comparada ao Currículo Mínimo de 1987. Houveram diversos fóruns de discussão encabeçados por uma comissão permanente de designers, que conseguiram, enfim, sua autonomia dentro do Conselho Federal de Educação do MEC.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Design, ou CEEDesign, foi uma conquista da categoria. Antes, o Design estava ligado à CEEArtes, que responsabi-

lizava-se por discussões do ensino de Artes Plásticas, Música, Dança, Teatro, Educação Artística, e do próprio Design.

Este novo capítulo para a história do ensino de design constitui uma nova pesquisa, com novas frentes e diversas questões abrem-se para o papel de como o Currículo Mínimo interferiu nas ideias e mentalidades deste novo paradigma.

Há, de início, importante material no livro de Rita Couto, o mesmo que inspirou inicialmente esta pesquisa sobre os Currículos Mínimos. Consiste, também, de uma pesquisa com outro caráter, dado que neste momento o uso de correio eletrônico já era normal, tornando, quem sabe, o acesso a discussões e debates mais fácil, e possibilitando mais aprofundadas análises sobre o que estava em disputa no campo neste novo momento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais da pesquisa, busca-se responder e interpretar às questões iniciais colocadas na introdução do trabalho. Recordando a pergunta central da pesquisa: partindo de um estudo histórico, com enfoque em aspectos sociológicos e pedagógicos, como se deu o processo de elaboração dos currículos mínimos dos cursos de graduação em desenho industrial de 1969 e 1987, com especial atenção ao papel que as várias partes atuantes (escolas, associações, docentes, profissionais e alunos) desempenharam nos estágios de caracterização de demanda inicial, discussão, elaboração, redação, tramitação e publicação; e também que ideias e anseios teriam prevalecido, em detrimento de outros, nos documentos finais?

A seguir, delineiam-se em tópicos as descobertas para cada um dos sub-tópicos colocados na questão.

6.1. O levantamento histórico do processo

Buscou-se dar enfoque a documentos primários para a reconstituição dos acontecimentos relativos ao Currículo Mínimo, e ao papel dos agentes participantes do processo. Levantou-se ao final cerca de uma centena de documentos escritos e de imagens, alguns inéditos na historiografia do design até então.

Além disso, foram feitas nove entrevistas que auxiliaram no entendimento do período e dos acontecimentos; algumas das quais puderam ser citadas ao longo da narrativa.

Boa parte do processo de solicitação, concepção, redação e publicação dos Currículos Mínimos de 1969 e 1987 pôde ser aferido pelos documentos encontrados, ainda que alguns dados mais específicos de trabalhos da esfera governamental não tenham sido encontrados. Por exemplo, as reais razões da demora do Conselheiro Jucundino Furtado para a publicação do Currículo Mínimo escrito em 1979 não são claras, ainda que se tenha levantado pistas ao longo do caminho.

Além disso, os dados mostram que a ideia, transmitida comumente pela oralidade, de que a categoria nada fez a respeito de discussões ou do acompanhamento do processo do Currículo Mínimo durante esse período não encontra fundamento nos documentos. Ao final, as críticas feitas após sua publicação em 1987 tinham fundamento em debates do campo nos anos imediatamente anteriores. Houve, portanto, atividade de grupos de desenhistas industriais/docentes com esse tema em pauta.

Outras fases dessa história também careceriam de mais documentos e dados para tornar suas narrativas mais completas, como, por exemplo, informações sobre o primeiro grupo que em 1978 redigiu a primeiríssima nova proposta do Currículo Mínimo, e se de fato esta concentrou-se apenas na habilitação de Desenho de Produto, sem uma proposta para Comunicação Visual.

Estas lacunas muito provavelmente poderiam ser supridas com mais tempo de pesquisa. Mesmo assim, o levantamento histórico possibilitou a interpretação e a proposição de respostas para a questão fundamental, conforme se segue.

6.2. O papel da categoria acadêmica e profissional nas versões de CM

Quanto à questão do papel da categoria acadêmica dos desenhistas industriais em ambos os momentos do Currículo Mínimo, 1969 e 1987, observou-se que o grau de atuação dependeu do grau de maturidade de organização e de difusão do campo frente à sociedade e ao governo em cada momento.

Isso quer dizer que, para a versão do Currículo Mínimo de 1969, não houve envolvimento direto da categoria docente em sua definição, porque essa ainda buscava construir-se como campo, e a rede de contatos e influências de seus agentes ainda estava em fase de estabelecimento, não alcançando ainda instâncias superiores da área de ensino do governo federal.

Por outro lado, para a versão do Currículo Mínimo publicada em 1987, a participação da categoria deu-se desde os primeiros momentos de sua proposta inicial escrita em 1978, por grupos formados pelo MEC com profissionais e profes-

sores, e debatidos em ambientes de decisões coletivas.

Deve-se destacar nestes grupos o protagonismo da Apdins-RJ e dos docentes e profissionais do Rio de Janeiro. Fundada de maneira reativa ao papel que a ABDI vinha exercendo como representante da categoria, a Apdins-RJ nasce como associação profissional engajada na luta pela regulamentação e reconhecimento da profissão, da qual faz parte as propostas de melhoria no ensino.

Ao final a associação ganha voz em escala nacional. Basta observar que a Comissão de Ensino de Desenho Industrial, formada em 1978 a partir do Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, possuía entre seus dez membros cinco associados à Apdins-RJ, sendo uma representante nominal da associação – a única associação presente no grupo –, além do fato de dentre os dez, seis terem se formado pela Esdi.

Neste primeiro período, quando a meta era estabelecer um estatuto profissional que diferenciasse o desenhista industrial dos demais grupos de profissionais em disputa pelo campo, os debates eram de interesse tanto de docentes quanto de designers profissionais não docentes. E devemos lembrar que a divisão de atuação entre academia e mercado ainda se mostrava pouco efetiva para a maioria dos docentes de design. Além da já citada comissão de ensino, também no Design’76 e no 1º ENDI observam-se discussões de aspectos profissionais, de mercado e de ensino da profissão. Mesmo no Seminário “Desenho Industrial e Ensino” de 1976, antes do 1º ENDI, abordaram-se questões paralelas à curricular, sobre mercado de trabalho.

Quanto à maturidade de organização da categoria dos desenhistas industriais desde meados dos anos 1970 até a publicação do Currículo Mínimo em 1986, observa-se que a fundação de determinados cursos – como o de Campina Grande, da UFPB – e o desenvolvimento acadêmico de determinados agentes geraram contatos e capital simbólico e social que possibilitaram maior influência junto ao poder público. Destaca-se Itiro Iida, importante personagem para as discussões e andamento dos trabalhos do Currículo Mínimo junto ao MEC, assim como Gustavo Amarante Bomfim e Eduardo Barroso.

A abertura que tais agentes possibilitaram institucionalmente foi, como constatou-se, aproveitada pela categoria politicamente engajada, que pôde através de seus fóruns levar à frente decisões de grupo com um caráter democrático bastante forte. Basta observar a quantidade de reuniões nacionais que aconteceram neste período e que geraram documentos que influenciaram a redação e publicação do Currículo Mínimo, além de outros assuntos, como a própria luta pela regulamen-

tação da profissão.

Observa-se também ao longo do tempo, principalmente em meados dos anos 1980, uma progressiva segmentação entre os grupos profissionais de mercado e designers acadêmicos, culminando na fundação da Abedi em 1988, depois renomeada AEnDI – Associação de Ensino do Desenho Industrial. Devemos considerar que ao longo da década de 1980 o caminho para ascensão na carreira docente nas universidades passava cada vez mais pela titulação em mestrado e doutorado. Esse processo coincidiu com o enfraquecimento da Apdins-RJ, e com a própria segmentação do mercado de trabalho. É provável que sem uma associação profissional forte de nível nacional (ou com expressão para além de seu estado, como foi a Apdins-RJ) tornou-se patente a necessidade de uma associação representativa própria do ensino e dos grupos acadêmicos, que pudesse levar adiante seus interesses específicos. Um sinal desse amadurecimento está na própria Carta de Canasvieiras, fruto de um workshop de escolas de design, e que propôs uma mudança oficial que afetaria toda a categoria de desenhistas industriais: a mudança de nomenclatura da profissão. Ou seja, inverte-se os papéis: o que antes era uma associação profissional discutindo o ensino – como o foi a Apdins-RJ –, torna-se no workshop um grupo quase exclusivamente de docentes tomando uma posição que afetaria o próprio mercado profissional como um todo.

6.3. As disputas do campo

Ao longo da pesquisa, vieram à tona algumas das disputas enfrentadas dentro do campo do Desenho Industrial, em especial durante o processo de definição e publicação do novo Currículo Mínimo.

6.3.1. As ideias sobre o ensino

Antes da versão do Currículo Mínimo de 1969, no início do período de institucionalização do campo, havia grandes indefinições quanto ao mercado de trabalho, além de certa variedade de paradigmas para o ensino de Desenho Industrial, que se refletia numa gama de diferentes abordagens pedagógicas nas escolas então atuantes. Mas o engajamento à produção industrial era um ponto comum.

O currículo da Esdi derivava de uma proposta elaborada a partir de influências iniciais de professores da escola alemã de Ulm, e tinha como eixo central do curso as disciplinas de projeto, com certa variedade de disciplinas teóricas e tecnológicas de suporte. Já a Fauusp seguia um entendimento amplo do projeto, repre-

sentado em suas sequências de Desenho Industrial, Comunicação Visual, Arquitetura e Urbanismo, conforme os preceitos da arquitetura moderna e da atuação profissional de arquitetos no design italiano – ainda que a Escola de Ulm também fosse uma das referências. Via no ensino de Atelier uma importante prática para o aprendizado profissional. Por fim, o Desenho Industrial na Fuma nascera como curso técnico em 1957, e tornou-se curso superior em 1964. O currículo da escola continha diversas disciplinas de artes e expressão, condizentes com o ambiente de núcleo de uma escola de belas artes.

Nesse cenário plural fica claro no 1º Seminário de Ensino de Desenho Industrial, em 1964 e 1965, a predominância de uma abordagem mais alinhada ao racionalismo alemão para o Desenho Industrial, ainda que com diferentes matizes entre professores da Fauusp e da Esdi, com debates sobre como se deveria implantar o ensino de Desenho Industrial no Brasil; e também problemas da sua relação com a indústria, que já se revelava preocupante desde o início da implantação das escolas no país.

Ao final, a linha pedagógica esdiana se amplificaria como paradigma às demais escolas, com a publicação do Currículo Mínimo de Desenho Industrial em 1969, dado que o processo que originou a diretriz curricular partiu do pedido de reconhecimento da escola em 1967. Vale recordar, ainda assim, que uma parte do Currículo Mínimo formulado pelo relator Celso Kelly veio não da Esdi, mas provavelmente da influência de outro currículo que o mesmo relator preparara meses antes, o Currículo Mínimo de Arquitetura. Houve, como vimos, a inserção literal de disciplinas deste currículo para o de Desenho Industrial, que não se encontravam na grade da escola carioca.

A hegemonia da Esdi permanece durante as discussões do novo Currículo Mínimo de 1979. A já observada força política dos representantes do Rio de Janeiro dentro da Comissão Especial de Desenho Industrial, tirada no Seminário “Desenho Industrial e Ensino”, fora – conforme entendemos – determinante para que aquela versão de currículo fosse levada à diante, e decorrem diretamente da organização política que havia entre o grupo carioca naquele momento envolvido na articulação da APDINS, que por sua vez deriva da organização da ABDI-RJ de 1976. Conforme levantado nos documentos de comentários das escolas às versões do currículo pré-1º ENDI, não eram poucas as insatisfações ou questionamentos sobre seus conteúdos, em especial das escolas paulistas, muito diferente dos comentários das escolas cariocas – entre as quais, dá-se destaque à Esdi –, que viram poucos problemas na proposta. Pesa, ainda, o fato de que a proposta tenha sido

apresentada e aprovada em sua versão final no 1º Endi, encontro realizado no próprio Rio de Janeiro. Ao final, as vozes dissonantes mal são identificadas nos documentos finais, e dos depoimentos apenas comenta-se de certa oposição de um grupo de Curitiba. Do grupo paulista, ao menos nos aspectos do Currículo Mínimo, não há maiores comentários, apesar de ter levado um número grande de participantes para o evento (BRAGA, 2016, p. 141).

Outro importante acontecimento que aumentou o capital simbólico que o grupo carioca detinha se deve às publicações de design feitas por agentes sociais do grupo. Num período onde quase toda bibliografia vinha de fontes estrangeiras, as poucas publicações nacionais tinham um importante valor dentro da academia. É o que aconteceu, por exemplo, com a publicação de Joaquim Redig, *Sobre Desenho Industrial*, publicada em 1977, e que, até onde se sabe, é “[...] a primeira obra conceitual sobre design redigida no Brasil” (LEITE, 2013). Barroso, em entrevista, comenta também sobre a importância da publicação e também da própria pessoa de Redig para os debates sobre ensino que aconteceram naquele momento (Entrevista com Barroso, 2017).

Redig referencia em seu livro a obra da também designer carioca Ana Luisa Escorel, denominado *Brochura Brasileira: Objeto sem Projeto*, de 1974, originado do seu trabalho de graduação desenvolvido na Esdi.

Há, além destes, o próprio mestrado de Bomfim, defendido em 1978, que foi o primeiro estudo extenso a respeito do ensino de Desenho Industrial, com diversas considerações sobre a pedagogia do campo. Bomfim se formara na Esdi, e sua pesquisa seria mais tarde amplamente utilizada como referência em outros textos, como em Moraes (1982), Witter (1985) e Picarelli (1991), além da própria Comissão Especial de Desenho Industrial. É bastante plausível supor que tenha sido em decorrência deste trabalho que Bomfim adquiriu capital simbólico suficiente para destacar-se no campo e ser, assim, nomeado coordenador dessa comissão.

Todo este cenário levaria as ideias sobre ensino do grupo carioca a prevalecer sobre as demais. Para citar um exemplo, a escolha por habilitações distintas é criticada em 1979 por quatro dos seis pareceres recebidos pela Comissão Especial de Desenho Industrial, sendo as duas que se posicionaram como favoráveis a Esdi e a UFPB. Apesar disso, é a proposta de habilitações distintas que segue adiante e é, ao final, aprovada em 1987.

6.3.2. *Necessidade ou não de experiência profissional para a carreira docente*

Outro embate que chama a atenção neste processo é quanto ao docente com vivência de projeto, debate que apareceu principalmente da Comissão para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial, formada em 1986. Retomaremos aqui algumas das ideias levantadas no capítulo anterior.

Um dos pivôs do argumento de que seria fundamental ao docente de projeto ter uma viva atividade projetual foi Joaquim Redig, que manifestou essa ideia já em 1982. No documento daquela comissão, a ideia aparece em dois principais pontos: num primeiro, quando se identifica a titulação acadêmica – mestrado e doutorado – como principal parâmetro de qualificação nas escolas. Esse modelo seria pouco ajustado ao docente de cadeiras de projeto, que deveria ter na experiência projetual sua principal qualificação. Propõe-se, então, a criação de um plano de avaliação análogo àquele, mais pensado para a práxis do projeto que para a pesquisa. Em um segundo momento incentiva-se a criação de formação complementar ao final da graduação, na qual alunos e professores atuariam em projetos privados ou públicos, como período de experiência efetiva dedicada a projeto. Período que, atesta-se, seria importante mesmo ao professor, ao manter-se atuante em projetos reais.

A proposta encontra resistência sob o argumento de não ser possível “forçar” um professor a atuar profissionalmente, ainda mais pelas diferentes modalidades de contratação das faculdades brasileiras.

Por detrás do argumento, entretanto, está configurado um debate importante no período, já que, segundo o levantamento feito por Barroso no início dos anos 1980, o campo do ensino era onde mais se absorvia mão de obra de desenhistas industriais de produto, inclusive de recém-formados. O impasse estaria em fechar esse possível mercado – que tinha cada vez mais vagas, pois mais e mais cursos eram abertos –, já que o mercado projetual em si não absorvia a quantidade de designers de produto formados.

Supõe-se, entretanto, que se reconhecia certa deficiência para esse tipo de professor de disciplinas de projetos, pois não são poucas as discussões em eventos onde comenta-se sobre cursos de reciclagem em projeto, ou até mesmo de formação docente. Os próprios cursos do LDP/DI – LBDI iam nesse sentido. Do ponto de vista de quem recusa a obrigatoriedade da prática projetual como requisito à docência de disciplinas de projeto, pode-se interpretar uma resistência à “reserva de mercado” para os designers atuantes profissionalmente, o que ocasionaria o fechamen-

to do “mercado” docente àqueles sem experiência profissional.

Das propostas da comissão, a recomendação de uma qualificação análoga à acadêmica transforma-se, na Carta de Canasvieiras, em um pedido para que a prática projetual seja levada em conta para se avaliarem candidatos a vagas e bolsas. Por transformar-se em sugestão, perde-se o peso inicial da proposta da comissão, que tentou dar ao projeto prático maior protagonismo.

Quanto à experiência da UFPE, na mesma carta torna-se uma recomendação para estágio obrigatório, e, na impossibilidade deste, que o aluno ao menos desenvolva projetos práticos de projeto em laboratórios da própria instituição – como o que existia na UFPE desde 1984, onde se oferecia em 1988 uma “residência” em empresas acompanhada pelo laboratório local de desenho industrial.

Ao menos nesse momento, o embate termina por pender ao argumento mais permissivo, que não impede a docência àqueles sem experiência prática de projeto.

Com a criação da AEND em finais dos anos 1980, a separação entre os grupos acadêmicos e profissional é acentuada. Os primeiros passam a ter na AEND uma instituição própria. Tal institucionalização desse subcampo torna seus espaços concorrenciais mais precisos, e novos espaços começam a aparecer. Entre estes, além das próprias escolas cujos nomes levam maior ou menor prestígio, nos anos seguintes apareceriam os primeiros congressos e revistas científicas, como consequência da consolidação da pesquisa em design que proporciona programas de pós-graduação formando novos espaços de legitimação e de circulação de bens simbólicos na Academia.

Nesse sentido, as associações profissionais perdem a primazia que tinham nas discussões sobre ensino, à qual passa a se dar principalmente nos fóruns acadêmicos e de pesquisa do campo do design. Há, aqui, uma possibilidade de aprofundamento da pesquisa, quanto ao papel que tal separação exerceu nas decisões sobre o ensino do campo que se seguiriam nos anos 1990 e 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

6.3.3. Designers e arquitetos

No início do processo de institucionalização do campo, nos anos 1960, grupos de arquitetos e de desenhistas industriais atuaram conjuntamente nas discussões sobre o ensino do design, e também em associações como a ABDI. Após o Design’76, contudo, as disputas pelo campo profissional tornam-se mais claras, sendo a fundação da Apdins-RJ uma marca deste momento, por designar-se como

associação de profissionais de ensino superior em Desenho Industrial.

Os documentos encontrados na pesquisa reforçam a já conhecida disputa no campo, tendo os designers cariocas e pernambucanos liderando a bandeira pela hegemonia no mercado para os diplomados em Desenho Industrial.

Embora não tenham sido encontradas evidências concretas, as datas e alguns acontecimentos indicam que o andamento do Currículo Mínimo de Arquitetura pode ter influenciado a atenção dada a um novo Currículo Mínimo de Desenho Industrial próximo dos anos 1978.

Um novo aprofundamento de pesquisa para o assunto dos Currículos Mínimos encontra-se na solicitação da Comissão para Avaliação do Ensino Superior de Desenho Industrial de 1986 para que o andamento do Currículo Mínimo de Desenho Industrial se destacasse do andamento do Currículo Mínimo de Arquitetura. Não foi encontrado outro documento que comente tal assunto. O mais próximo é a publicação de Abramovitz, que apresenta em tom de denúncia a intenção do CNE de apresentar para o CREA e entidades de arquitetos o Currículo Mínimo aprovado no 1º ENDI, mas que não chega a ser a união dos processos.

6.3.4. *Discurso do ensino com teor mais tecnológico*

Outro ponto relativo a embates sobre o ensino da disciplina está no teor mais tecnológico dado ao Currículo Mínimo em 1979. João Bezerra, em sua entrevista, afirmou explicitamente que o currículo proposto pela Comissão de Ensino de Desenho Industrial, de 1978, foi reativo à “[...] proliferação de cursos de design muito grande, principalmente nas escolas de arte, porque o pessoal estava com pouca verba para a arte, mas tinha verba federal para design – desenho industrial. [...] Aí vimos a necessidade de ter uma fundamentação técnica maior” (Entrevista Bezerra, 2016).

O mesmo argumento é apresentado por Bomfim em sua tese de mestrado, quando diz:

O início das atividades das diversas escolas, no setor do desenho industrial [...] coincide com o chamado “milagre” brasileiro que profetiza um surto econômico-industrial [...]. [E]ste período corresponde também à mudança da política educacional, que atribuiu maior importância ao setor de ciências tecnológicas, em detrimento das ciências humanas. É explicável, portanto, as transformações meteóricas de cursos de artes em cursos de desenho industrial, denotando que o

surgimento dessas escolas refletiu muito mais uma mudança estratégica do que satisfação de uma necessidade real”. (BOMFIM, 1977, p. 49).

Naquele momento, Bomfim contabilizava dezesseis escolas de Desenho Industrial no Brasil – sem incluir a Fauusp nesse número. O autor não especifica quais seriam essas escolas que “meteoricamente” converteram seus cursos de artes em cursos de design.

Couto, em sua entrevista, especula que essa propensão a um Currículo Mínimo mais técnico seja, em primeira instância, consequência de um momento onde a indústria e o contexto demandava profissionais mais tecnológicos e técnicos, e “tecnificar-se” – não num sentido malicioso ou encenado, mas como demanda a ser cumprida – fazia sentido no momento. E além disso, naquele momento, quem quisesse realizar um curso de pós-graduação no Brasil próximo do campo do Desenho Industrial, realizava-o na Coppe, na pós-graduação em Engenharia de Produção, como foi o caso de Bomfim em 1976, e também de João Bezerra, Luiz Blank e José Abramovitz, todos membros da Comissão de Ensino de Desenho Industrial de 1978.

É importante ressaltar que, apesar do discurso tecnológico, o campo buscou em diversos momentos distanciar-se da formação técnica de segundo grau, afirmando que o ensino do projeto só poderia acontecer como ensino universitário. Entendemos essa postura como uma tentativa de estabelecer um estatuto profissional que igualasse em nível o desenhista industrial a outras profissões já estabelecidas, como a arquitetura e a própria engenharia. Ambas são usadas em alguns documentos como parâmetro de comparação de importância da profissão do desenhista industrial, assim como acontece no relatório da comissão de 1986, onde coloca-se que não existe um “técnico em desenho industrial”, como não existe um “técnico em arquitetura”.

6.3.5. Currículo Mínimo e Regulamentação da Profissão

Um ponto bastante importante para toda a discussão do Currículo Mínimo é ela ter acontecido sempre em paralelo com discussões da regulamentação da profissão. Não consideramos que tal paralelismo tenha sido ao acaso, mas sim que o próprio Currículo Mínimo era considerado tão importante à hegemonia do campo pelos desenhistas industriais quanto a própria regulamentação, senão mesmo um dispositivo de suporte a esta. A seguir, apresentamos alguns pontos que apontam

para tal possibilidade.

O dado mais explícito desse diálogo são as similaridades encontradas nos textos do anteprojeto de regulamentação da profissão sobre as definições da profissão, e a própria minuta de proposta do Currículo Mínimo.

Para o Currículo Mínimo, “[o] Desenho Industrial abrange duas habilitações básicas: O Projeto de Produto e a Programação Visual. Estas duas habilitações pressupõem uma única postura metodológica que as integra na mesma área do saber”. Já para o anteprojeto de regulamentação: “O campo do Desenho Industrial abrange duas áreas básicas: o Desenho de Produto e a Programação Visual. [...] Estas duas áreas pressupõem uma única postura metodológica que as integra no mesmo campo do saber e da prática profissional”.

Quanto às definições que se dá ao profissional de Programação Visual são quase idênticas em ambos os documentos. Para o Currículo Mínimo, “[...] ao habilitado em Programação Visual cabe otimizar, através do projeto de sistemas visuais, a relação que se estabelece entre o ser humano e a informação”. Já para o anteprojeto de Regulamentação, “Ao Programador Visual cabe otimizar, por meio de projeto de unidades e sistemas visuais, a relação que se estabelece entre o ser humano e a informação”.

Já para a habilitação em Projeto de Produto, no Currículo Mínimo escreve-se: “Ao habilitado em Projeto do Produto cabe atender, através do projeto de sistemas tridimensionais, as necessidades do usuário, em seu contexto material”; no anteprojeto de regulamentação, “[a]o Desenhista de Produto cabe atender através do Projeto de unidade e sistemas tridimensionais, às necessidades do ser humano no tocante a seu contexto material, aqui entendido como o conjunto dos artefatos que povoam e ordenam seu espaço vital”. Nota-se a diferença de nomenclatura de “Projetista de Produto” e “Desenhista de Produto”, que indica certa diferenciação de profundidade e especificidade. Mas a definição é ainda bastante semelhante, o que sustenta nosso argumento.

Fora as similaridades entre os textos – ao que se poderia argumentar que a semelhança se dá pelo simples fato de terem sido escritas e aprovadas no mesmo evento –, há ainda outros indícios que sugerem tal imbricamento entre Currículo Mínimo e regulamentação da profissão que transparecem no decorrer do processo. Um primeiro ponto refere-se ao interesse da então ABDI-RJ, e posteriormente da Apdins-RJ, em dar tanta atenção à discussão de ensino quanto às discussões sobre regulamentação, a partir do papel de uma associação de profissionais. O mesmo acontece no 1º ENDI, quando os documentos aprovados em assembleia são, justa-

mente, Currículo Mínimo e regulamentação.

Soma-se a este ponto a tecnicidade buscada no currículo de 1979, outro fator que endossa nossa avaliação, já que termina por circunscrever o Desenho Industrial como uma profissão complexa e única de tal forma que apenas um curso superior específico poderia suprir o tipo de mercado que buscava alcançar.

Uma demonstração de que o Currículo Mínimo poderia agregar força ao movimento pode ser observada quando os formados em Arquitetura e Urbanismo pela Fauup não puderam mais incluir em sua carteira de trabalho – a partir da publicação do primeiro Currículo Mínimo de 1969 – as anotações das funções de “desenhista industrial” ou “comunicação visual” através do CREA. Ou seja, a prática ganha status de exclusividade do profissional formado com um currículo específico a ela¹.

Pelas discussões entre as escolas fica evidente o aspecto político do novo Currículo Mínimo. Segundo Pedra, “[um] currículo não se restringe à reprodução de conhecimentos e destrezas” (PEDRA, 2002, p. 16). Pelo contrário,

“[...] ele reproduz, ou melhor, dá abrigo a um conjunto de representações que dizem respeito não apenas ao mundo da produção, mas também às variadas relações que os homens mantêm entre si e com seu meio.

“[...] Como as culturas não estão feitas só de conhecimentos e “destrezas” restritas ao mundo da produção, é necessário que reproduzam, também, outros conhecimentos para manter como cultural. Tal reprodução, como bem acentuou Ludgren, faz-se nas instituições escolares pela representação”. (PEDRA, 2002, p. 16).

Assumindo que um currículo traz em seu conteúdo representações sobre a sociedade e a cultura – mesmo que na forma de projeções de algo a ser almejado, ou representações de um nicho social específico –, o novo Currículo Mínimo não deve ser entendido apenas como uma revisão pedagógica mirando o que seria o profissional ideal para a situação do país naquele momento. Pelo contrário, traz implícito certo habitus que, neste contexto, funcionaria como uma maneira de auxiliar a demarcação do que seria o campo específico desse profissional.

¹ Pouco depois, ao final dos anos 1970, essa anotação voltou a ser feita pelo CREA para formados da Fauusp. Nesta época estava em debate possíveis inclusões das atividades de design nos currículos de Arquitetura, e a Apdins-RJ se mobilizou para evitar isso (BRAGA, 2016).

É neste ponto que se configura um importante conflito, talvez o mais amplo e profundo deles, que demonstra a força que as mudanças das diretrizes curriculares visavam e possibilitaram propiciar. Por representar e, conseqüentemente, difundir um habitus e todas representações e caminhos de ações que o configuram para todos os grupos do campo, o mecanismo de fazê-lo por via de uma resolução governamental torna o processo de certa maneira “impositivo”, ainda que o método de elaboração da proposta do currículo tenha sido democrático, como alegam seus agentes. Isso pois as ideias e representações contidas nesse currículo deveriam, ao final, ser necessariamente absorvidas pelo campo.

Sendo este o caso, é natural que haja discordâncias e conflitos bastante fortes, conforme relata a própria introdução da proposta do Currículo Mínimo tirada no 1º ENDI, onde fala-se da morosidade do processo. Estariam em jogo conflitos de diferentes habitus dos grupos, escolas e regiões diferentes, muitos dos quais claramente se opuseram a diversos pontos de seu conjunto de crenças durante o processo.

Se de fato está correto nosso entendimento dos documentos de que houve maior força e hegemonia das ideias dos grupos cariocas na Comissão de Ensino de Desenho Industrial de 1978, assim como no próprio 1º ENDI no Rio de Janeiro, seria então seu habitus e seu projeto de profissional que se tornariam hegemônicos no campo, projeto este que esteve encabeçado por uma associação profissional, desenvolvido sempre em paralelo à proposta de regulamentação da profissão.

Interessa, assim, investigar quais seriam as tais representações comentadas por Pedra (2002) inseridas na proposta curricular escrita em 1979 – e que, reforça-se, não necessariamente representavam as posições de toda a categoria, mas sim o projeto de profissional que é sustentado pela proposta.

A primeira representação estaria na já mencionada caracterização tecnicista deste profissional. Por tratar-se de um momento de disputa por esse campo com outras profissões consolidadas, especialmente com alguns grupos de arquitetos, a postura de distanciar-se das fronteiras das artes em direção uma formação mais especializada técnico-cientificamente geraria um profissional com uma prática e discurso afinados para brigar pela exclusividade desse campo, o que também justificaria sua regulamentação, que por sua vez resguardaria definitivamente o mercado.

O outro aspecto observa-se na inclusão de matérias teóricas como Matemática, Física Experimental, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Economia, Legisla-

ção e Normas como conteúdos mínimos obrigatórios a todas as escolas. Justificavam-se para garantir ao profissional um conhecimento amplo para dialogar com outros profissionais participantes da construção do projeto. Ao mesmo tempo, observamos que tais matérias distanciam o profissional almejado de um profissional de nível técnico-secundarista, numa clara discriminação entre categorias profissionais a que essa diferenciação representa, dado que conteúdos de maior caráter analítico-prospectivo, ou mesmo gerencial, não são necessariamente ensinados a cursos técnicos, já que não dizem respeito a estes nas suas competências no mercado de trabalho. Esse raciocínio preconiza que classificando-se como curso exclusivamente superior é que o campo do design poderia se por em pé de igualdade a campos consolidados, como o de arquitetos e engenheiros, os quais brigavam por influência no campo profissional do design. A especificidade dos conteúdos listados nas ementas das matérias chegou mesmo a chamar a atenção de algumas escolas, que insistiram na necessidade de que fossem apresentados aos estudantes como suporte ao projeto, e não como conhecimentos apresentados conforme as características de suas respectivas áreas originais. A redação final do Currículo Mínimo insistiria no ensino “instrumental” desses conteúdos.

Outra representação que observamos no Currículo Mínimo elaborado é na divisão por habilitações unidas por uma alegada unidade metodológica. Neste quesito, houve dissonâncias entre as escolas, entre aqueles que procuravam o profissional completo versus aqueles que acreditavam na separação por habilitação – além da Faculdade Mauá que não via sequer relação entre ambos para justificar a permanência sob o mesmo nome de Desenho Industrial. A proposta vencedora, das habilitações, sugere de certa forma o alinhamento das posições antagônicas, já que entende a necessidade do ensino segmentado e especializado a cada uma das habilitações, mas sem entrar em conflito com as propostas de regulamentação, que usava o nome unificado do “desenhista industrial” em seus projetos de lei.

Um quarto item que consideramos refere-se à adequação do profissional formado de acordo com a região onde gradua-se, tema tido como relevante pelo grupo que formulou a proposta, já que é comentado explicitamente na própria minuta do novo Currículo Mínimo, quando são descritos os interesses buscados na nova proposta curricular:

[...] caracterizar o curso de desenho industrial em duas habilitações, ou seja, projeto de produto e programação visual; dar um cunho tecnológico à atividade do desenhista industrial, adequando-a às necessidades atuais do país; e atender,

na medida do possível, às especificidades das regiões onde se situam as escolas. (LONDON et al., 1979).

A inclusão da expressão “na medida do possível” é bastante interessante, e questiona-se se tal inclusão não tenha sido, ao final, mais retórica do que efetivamente buscada. Ainda que se entenda que o Currículo Mínimo é um conjunto de conteúdos básicos que deveriam servir como base e guia à formulação dos currículos plenos, e a partir daí cada curso poderia caracterizar-se conforme suas próprias demandas, o que se definiu como “mínimo” é bastante específico e restrito. Couto corrobora esta análise quando observa as dificuldades das instituições de ensino superior em imputar nos seus currículos plenos “[...] suas próprias vocações” (COUTO, 2008, p. 24). Considerando-se a disparidade de grau de industrialização em que o país se encontrava em 1979, entendemos que, ainda que tal regionalização fosse conceitualmente interessante, a prática tornaria o profissional de desenho industrial por demais díspar, quando o que se buscava era justamente a constituição desse profissional fortemente caracterizado e especializado, que justificasse a regulamentação do mesmo. Nesse cenário, a inclusão da expressão “na medida do possível” refletiria o contrário da diferenciação regional possível; um desejo de unificação, portanto.

Esse panorama proposto à profissão por tais representações forçaria as escolas a formarem profissionais alinhados, ao final, a um habitus específico, conferindo certa unidade à categoria. Auxiliaria nesse processo, ainda, a necessidade de que profissionais específicos tivessem que ser contratados para dar conta do novo currículo. Beneficiaria os diplomados das escolas de design, é certo. Neste sentido a Esdi teve destaque devido a seu capital simbólico reforçado pelo Currículo Mínimo de 1969. O intercâmbio de ideias e de profissionais já acontecia, como quando da fundação do curso na Faap de São Paulo (CARVALHO, 2012, p. 153 e 157) que buscou na Esdi a base inicial para constituição de seu curso. Semelhante situação aconteceu na UFPR, para onde foram levados formados pela Esdi quando da constituição de seu curso de Desenho Industrial em 1975. E no caso do curso de Campina Grande, projetado por Itiro Iida, Bomfim era um importante representante do pensamento esdiano.

Ou seja, não apenas o Currículo Mínimo de 1969 preconizava uma busca de muitas escolas pelas bases de um ensino inspirado no modelo esdiano, como também os próprios esdianos eram a força de trabalho para algumas delas, que em parte moldavam os cursos que se abriam no país. O conjunto de representações e

de visões de mundo do novo currículo seriam levadas adiante conjuntamente por essas pessoas.

Segundo o antropólogo Geertz (1973), “os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos, foram resumidos sob o termo ‘ethos’, enquanto os aspectos cognitivos, existenciais foram designados pelo termo ‘visão de mundo’ [...], é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade” (GEERTZ, 1973, p. 93). Tanto o ethos quanto a visão de mundo, como conceitos culturais, só persistem e criam-se dentro de grupos culturais, como o caso em questão da categoria dos desenhistas industriais. As representações contidas na proposta curricular seriam, assim, parte da visão de mundo dessa cultura da profissão compartilhada entre os designers.

O ethos, como manifestação visual/material/ comportamental de uma visão de mundo, termina por ser justamente o elemento retroalimentador de tal dinâmica, servindo tanto para tornar uma visão de mundo crível, quanto realizar sua manutenção. Em outras palavras, é a partir da vivência social do fazer projetual dos demais pares que endossa a visão de mundo do indivíduo participante. E, pode-se dizer da mesma maneira, que tal visão de mundo também é fundamental, o que se deve ser combatido e rechaçado pelos membros dessa comunidade, que influencia o que o indivíduo, enquanto projetista, abarcará ou não como possibilidade projetual para o ethos.

Por todas essas razões é que entendemos o papel fundamental de disseminação cultural de ideias sobre a formação profissional que a formulação do Currículo Mínimo engendrou, e também as razões pelas quais o mesmo foi usado como peça importante em relação à regulamentação da profissão para a constituição de um estatuto profissional do desenhista industrial.

A demora na publicação do Currículo Mínimo e da votação da regulamentação pelo Congresso Nacional certamente interferiram no sucesso da empreitada, já que o próprio campo avançou nas discussões, e a inserção social da profissão em 1987 já se encontra em outro momento, com um habitus diferente e, de certa forma, incompatível com o inicialmente projetado, com um campo de atuação mais amplo e difundido. Nesse sentido, o Currículo derivado de 1979 termina mostrando-se muito mais restritivo do que o novo momento demandava, que era o de ampliação e segmentação da prática e ocupação do mercado disponível no final dos anos 1980. As crescentes críticas ao novo Currículo Mínimo apontam nesse mesmo sentido.

As consequências disso para o ensino dos anos 1990, ou o novo jogo de força e interesses do campo configuraram um novo caminho para futuras pesquisas, que pode chegar até as Diretrizes Curriculares Nacionais, e o novo momento pelo qual passa a educação do Design a partir daí, bem como sua representatividade até os dias de hoje.

Além deste, outros caminhos e aprofundamentos emergiram ao longo da pesquisa que possibilitariam novos estudos para nossa historiografia. Dentre estes, destacamos três. O primeiro se refere às influências que o mercado exerceu no ensino do desenho industrial desde 1976, quando se iniciam as discussões sobre o novo Currículo Mínimo, até o início do processo de segmentação da atividade profissional ao final dos anos 1980. Como a presente pesquisa focou especificamente nas ideias dos grupos que participaram do processo, o que pode ter se configurado como influência do mercado ou de outros ambientes não ficou claro.

Outra possível pesquisa abordaria os aspectos regionais nas ideias de cada grupo. Há um número incipiente de publicações que abordam as origens das escolas fora da região Sudeste, e acredita-se que alguns dos dados encontrados nessa pesquisa sobre o Currículo Mínimo possam auxiliar a evidenciar as relações entre grupos, ideias e aspectos que de fato emergem de contextos locais, e como eles prevalecem ao longo do tempo.

Uma última continuidade da pesquisa poderia se dar na comparação entre as críticas e diálogos que aconteceram no processo de constituição do Currículo Mínimo de 1987 com os próprios contextos dos cursos singulares que os fizeram. Um estudo sobre os projetos políticos e pedagógicos de cada um dos cursos, aprofundando-se em seus grupos docentes e nos argumentos levantados enriqueceria bastante os achados deste trabalho.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Livros, artigos e documentos

A ABDI realizará seminário sobre desenho industrial. **O Estado de S. Paulo**, 17 mar. 1964. p. 13

ABDI. Seminário de ensino de Desenho Industrial – Comunicado nº 1. 20 de agosto de 1964, 2f.

_. **Ata de Reunião - Regionalização da ABDI**, 29.09.1976. Rio de Janeiro, 1976e.

_. **Ata de Reunião da ABDI**, realizada na ESDI, Rio de Janeiro, no dia 28 jun.1976 (Inclui 5 anexos). Rio de Janeiro, 1976b.

_. **Ata de Reunião Geral**, realizada na ESDI, Rio de Janeiro, no dia 27 ago. 1976 (Inclui 4 documentos em anexos). Rio de Janeiro, 1976d.

_. I Simpósio Brasileiro de Desenho Industrial. **Anais...** São Paulo: ABDI/IDORT, 1976a.

_. **Proposta para iniciar a regionalização da ABDI e criar a ABDI/RJ**. Rio de Janeiro, 28 jun. 1976c, 2 f. (Texto digitado).

•• *Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986*

ABDI. **Rascunho – Boletim Quinzenal**. 07 Jun. 1964a

_. **Relatório de Atividades de 1965a**. São Paulo: ABDI, [s.d.]

_. **Produto e Linguagem**. São Paulo: ABDI. v. 1, n. 1, primeiro trimestre. 1965b. **ABEDI, Proposta de Estatuto**. Recife: 1985

ABDI-RJ. **Informe dos grupos de trabalho**. Rio de Janeiro, set. de 1976.

ABENGE. **Resumo das conclusões e recomendações do Seminário “Desenho Industrial e o Ensino”**. São Paulo, 1978a, 24 f. (Cópia de texto datilografado).

_. **Resumo das conclusões e recomendações do Seminário “Desenho Industrial e o Ensino”**. São Paulo, 1978b, 11f. (Cópia de texto datilografado, semelhante ao documento ABENGE, 1978a, mas com a lista de presença, e menos outros documentos).

ABRAMOVITZ, José; LONDON, Valéria Munk; BLANK, Luiz; MENEZES, João Bezerra; CAMP, Freddy Van. **Trabalho desenvolvido no Rio de Janeiro pelos representantes do Grupo de Trabalho de Ensino de Desenho Industrial à partir do Seminário realizado em São Paulo**. Rio de Janeiro, 1978, 12 f.

ABRAMOVITZ, José. **Estão botando areia na proposta de currículo mínimo**. In **JORNAL DA APDINS-RJ**. Rio de Janeiro: APDINS-RJ, n. 1, ano 1, 1980. Edição de 1º de maio de 1980. Formato 27 cm x 35 cm. 8 páginas

AGUIAR, Dorinha. **O Design em Minas – 50 anos**. Belo Horizonte: [s.n.], 2006. ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

AMORIM, Patrícia. **Cruzadas editoriais no Brasil e na Argentina: o desenho industrial na perspectiva das revistas Habitat e Mirante das Artes, & etc, nueva visión e Summa (1950- 1969)**. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Design, Recife, 2015

APCBH - Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. **Inventário dos Dossiês de Eventos, provenientes do Museu de Arte da Pampulha 1952.12.22 - 1992.10.06 (primeira versão)**. Belo Horizonte, 1999. Disponível em: https://issuu.com/apcbh/docs/invent_rio_dos_dossies_de_eventos_map. Acessado em: 16 set. 2017.

APDINS-RJ. **Informativo da Associação Profissional dos Desenhistas Industriais de Nível Superior do Rio de Janeiro**. Set. 1978a. 6 f.

ASSUMPTÃO, Lia. Projeto de Mobiliário Escolar do IDI-MAM-RJ: adaptação e implementação no Estado de São Paulo na década de 1990. In: BRAGA, Marcos da Costa; FERREIRA, Eduardo Camillo K. (org.). **Histórias do Design no Brasil III**. São Paulo: Annablume Editora, 2017.

BARROS, José D'Assunção. **Os campos da História – uma introdução às especialidades da História**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, p. 17-35, dez. 2004 - ISSN: 1676-2584

_. **O campo histórico – considerações sobre as especialidades na historiografia contemporânea**. Revista História Unisinos, v. 9, n.3, p.230-242, Setembro/Dezembro 2005

_. **Sobre a feitura da micro-história**. Revista OPSIS, vol. 7. Num. 9, p.167-185, 2007

BARROSO, Eduardo. **Desenho Industrial e Mercado de Trabalho**. In Seminário Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 1984a

BARROSO, Eduardo. **“Grupo de trabalho de Desenho Industrial”** - Relatório das Reuniões técnicas realizadas nos dias 04 e 05 de Junho de 1986. Brasília, 1986b, 3 folhas.

BARROSO, Eduardo; BONSIPE, Georg Hans Max; RIGHI, Carlos Antonio Max; REDIG, Joaquim de Salles; PELOSI, Olicio Carlos; NASCIMENTO; João Roberto Costa do. **Relatório para a melhoria do ensino superior de desenho industrial no Brasil**. Grupo de Trabalho de Ensino de Desenho Industrial, Brasília, 1986c

BARROSO, Eduardo. Workshop **“O ensino do Desenho Industrial nos anos 90”** - Questionário. Florianópolis, 1988b

BARROSO, Eduardo. **Retrospectiva Profissional**. Publicado em 02 jul. 2017. Disponível em: <<http://eduardobarroso.blogspot.com.br/2017/07/retrospectiva-profissional.html>>. Acessado em: 23 dez. 2017.

BERGMILLER, Carl Heinz. **Origem e desenvolvimento de Desenho Indus-**

trial. In: **Desenho Industrial: aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos**. São Paulo: Fórum Roberto Simonsen/FIESP/ABDI, 1964.

BO BARDI, Lina. **Projeto III: Escola de Desenho Industrial e de Artesanato e Museu de Arte Popular**. Cópia de texto datilografado. 1962a.

_. **Escola de Desenho Industrial e Artesanato**. Cópia de texto datilografado. 1962b.

_. (Org.). **Tempos de Grossura: o design no impasse**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1994.

BOMFIM, Gustavo Amarante. Ensino. In. **JORNAL DA APDINS-RJ**. Rio de Janeiro: APDINS-RJ, n. 7, 1983. Edição de Janeiro de 1983.

BOMFIM, Gustavo Amarante. **Desenho industrial: proposta para reformulação do currículo mínimo**. 1976. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação de Engenharia, Rio de Janeiro, 1976.

_. **Proposta de Currículo Mínimo para o Curso de Graduação em Desenho Industrial - Habilitação: Desenho do Produto**. 1978. 8 f.

_. Atualidade do Currículo Mínimo de Desenho Industrial: considerações para reflexão. Fórum de Dirigentes. **Revista Estudos em Design**, Rio de Janeiro, número especial, p. 37-49. 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Perspectiva, 6ª edição, São Paulo, 2005

BOURDIEU, Pierre; WACQANT, Löic. **An Invitation to Reflexive Sociology**. University of Chicago Press; 1st edition (July 15, 1992)

BRAGA, Marcos da Costa. **ABDI e APDINS-RJ**. 2. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2016.

_. Aloísio Magalhães: Heranças do pensar de um pioneiro do campo do desenho industrial brasileiro. In: XI Encontro Regional da ANPUH-RJ, 2004, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos do...** Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 5 de 2 de junho**

de 1969. Fixa o currículo mínimo para o Curso de Desenho Industrial. Brasília, 2 jun. 1969.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 0146/2002**.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CARTA DE CANASVIEIRAS, in **JORNAL DO LDP/DI**, 1989

CARVALHO, Ana Paula Coelho de. **O Ensino Paulistano de Design**. 1. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: **Anais do Congresso Português de Sociologia**, V, Braga (PT), 2004.

COMISSÃO DO SEMINÁRIO “DESENHO INDUSTRIAL E ENSINO”, **Resumo das Conclusões e recomendações do Seminário “Desenho Industrial e o Ensino”**. 10f. São Paulo: 1978

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre Ensino de Design no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.

DEL FIACO, Beatriz da P. Paranhos. **Parecer nº 161**. Brasília, 1984, 3f.

DIAS, Dora Souza. O ensino da Comunicação Visual nos anos 1960: a contribuição de Ernest Robert de Carvalho Mange. In: BRAGA, Marcos da Costa; DIAS, Dora Souza. **Histórias do Design no Brasil II**. São Paulo: Annablume Editora, 2014.

_; BRAGA, Marcos da Costa. O ensino de Comunicação Visual nos anos 1960: estudo de caso da FAU USP. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 25, n.1, 2017.

_. O Currículo Mínimo de 1969: as discussões do I Seminário de Ensino de Desenho Industrial e alguns aspectos do ensino do desenho industrial na década de 1960. In: BRAGA, Marcos da Costa; FERREIRA, Eduardo Camillo K. (orgs.).

Histórias do Design no Brasil III. São Paulo: Annablume Editora, 2017.

DIAS, Maria Regina Álvares Correia. O Ensino de Design: a interdisciplinaridade da disciplina de projeto em Design. 2004. Dissertação de Mestrado – UFSC, Florianópolis, 2004.

ESCOREL, Ana Luisa; CAMPOS, Joaquim Redig de; ANDRADE, Sérgio; CAMARDELLA, Sérgio; BIELCHOVSY, Joana; BRENNA, Giovanna Rosso del; JATAHY, Suzana. Relatório a Prof Ruy Carlos de Camargo Vieira. 1978

ESDI. **Ata de Reunião**, 09 de setembro de 1987.

FAGGIN, Carlos. O Ateliê na formação do arquiteto: uma análise crítica do documento apresentado por Carlos Millan na FAUUSP, em 1962. **Sinopses Memória**, p.130-132,1993. Edição Especial.

FERREIRA, Eduardo Camillo K.; BRAGA, Marcos da Costa. 1º Seminário de Ensino de Desenho Industrial de 1964/1965: o primeiro debate entre instituições. **Estudos em Design | Revista (online)**, Rio de Janeiro, vol. 24, n. 3, p. 1-15, 2016b. ISSN 1983-196X.

FERREIRA, Eduardo Camillo K. O Currículo Mínimo de 1969: as discussões do I Seminário de Ensino de Desenho Industrial e alguns aspectos do ensino de desenho industrial na década de 1960. In BRAGA, Marcos da Costa; FERREIRA, Eduardo Camillo K. **Histórias do Design no Brasil**, vol 3. Annablume, São Paulo, 2017

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, Goiás, Ano VII, n. 2, 2005.

FREITAS, Sydney Fernandes de. **A influência de Tradições Acríticas no Processo de Estruturação do Ensino/Pesquisa de Design**. 1999. 374 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação de Engenharia, Rio de Janeiro, 1999.

FURTADO, Jucundino da Silva. **Proposta de Currículo Mínimo para o Curso de Desenho Industrial**. Secretaria de Educação Superior/SESU MEC, Brasília, 29 de janeiro de 1987

GARCIA, Nelson Antonio Borges. **Currículo Mínimo de Matemática para**

o **Curso de Desenho Industrial**. Rio de Janeiro, 1978

GEERTZ, Clifford (1973). **A interpretação das culturas**, 1a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2012 GRINOVER, Lúcio. **Quatro arquitetos brasileiros em Paris**. Acrópole (297): p. 268-9, 1963

_. **As implicações da ciência e do pensamento lógico no desenho industrial**. Tese de Livre Docência, FAU USP, 1964a.

_. **Desenho Industrial**, Revista Habitat (76), mar/abr. 1964b.

_. **Proposição para uma escola padrão**. In: I SEMINÁRIO DE ENSINO DE DESENHO INDUSTRIAL – 2ª ETAPA, 1965. Rio de Janeiro: s.n., 1965.

KELLY, Celso. **Parecer no 408/69** - Currículo Mínimo dos Cursos de Desenho Industrial e Comunicação Visual. Brasília, 12 de junho de 1969

LEITE, João de Souza. O sentido do design, segundo Joaquim Redig. In: COUTINHO, Solange G.; MOURA, Monica; CAMPELLO, Silvio Barreto; CADENA, Renata A.; ALMEIDA, Swan- ne (orgs.). **Proceedings of the 6th Information Design International Conference, 5th InfoDesign, 6th CONGIC** [= Blucher Design Proceedings, n. 2, vol.1]. São Paulo: Blucher, 2014. P. 1333-1344. ISSN 2318-6968, ISBN: 978-85-212-0824-2, DOI 10.5151/desig- npro-CIDI-125.

LIMA, Guilherme Cunha, O Gráfico Amador, os anos de formação no Recife. in: LEITE, João de Souza. **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães**. Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

LEON, Ethel. IAC. **Design em exposição: o design no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1968-1978), na Federação das Indústrias de São Paulo (1978-1984) e no Museu da Casa Brasileira (1986-2002)**. 2013. Doutorado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAU/USP, São Paulo, 2013.

_. IAC. **Instituto de Arte Contemporânea: Escola de Desenho Industrial do MASP (1951-1953). Primeiros estudos**. 2006. Dissertação (Mestrado - Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAU/USP, São Paulo, 2006.

_. **IAC Primeira Escola de Design do Brasil**. Editora Blucher: São Paulo, 2014.

LIMA, Guilherme Cunha, O Gráfico Amador, os anos de formação no Recife. In: LEITE, João de Souza. **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães**. Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

LONDON, Valéria. **Debate Desenho Industrial e Arquitetura**. Rio de Janeiro, 1977, 2 f. Documento datilografado, rascunho para fala proferida.

LONDON, Valéria Munk; NASCIMENTO, João Roberto; Akamatu, Sérgio; Bomfim, Gustavo Amarante. Minuta de Resolução que fixa os conteúdos mínimos para Curso de Desenho Industrial. Rio de Janeiro, 1979

MACEDO, Ivan Assumpção de; ROSSI, Lia Monica. Comentários a respeito do Documento Pre- liminar sobre o Ensino de DI apresentado pelo Grupo de Trabalho SESU/MEC. 3 f., Recife, Julho de 1986

MAGALHÃES, Aloísio. Diagnóstico do Desenho Industrial. **Anais do 1º Simpósio Brasileiro de Desenho Industrial [=Design 76]**. Rio de Janeiro: ABDI, 1976.

_. Oficina de Tipografia Experimental, 1962. In: LEITE, João de Souza (org.). **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães**. Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

_. Os conceitos de forma e função. **Produto e Linguagem/Conceitos**, set. 1977.

_. O que o desenho industrial pode fazer pelo país? **Arcos**, Rio de Janeiro, v. 2, 1999.

MENEZES NETO, Ekpídio de. Ofício Circular no 211/86, de 10 de setembro de 1986, para Dirigentes de Cursos de Desenho Industrial. Brasília, 10 de setembro de 1986

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da Educação. **Revista Mosaico**, PPHPBC do CPDOC da FGV, ano 3, ed. 3, jul. 2010

MORAES, Anamaria de. 20 anos de ESDI - 11 anos de UFRJ - 10 anos de PUC - Encontro de Escolas de Desenho Industrial. In: JORNAL DA APDINS-RJ. Rio de Janeiro: APDINS-RJ, n. 6, outubro de 1982.

_. Eu estava lá, vi, vivi e sofri na própria carne, como foi difícil o nascimento e maturidade da pesquisa em design no Brasil (I). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM DESIGN, 2. **Anais...** Rio de Janeiro. 2003a. 1 disco compacto.

_. Eu estava lá, vi, vivi e sofri na própria carne, como foi difícil o nascimento e maturidade da pesquisa em design no Brasil (II). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM DESIGN, 2. 2003b. Rio de Janeiro. **Anais...** 1 disco compacto.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória e História: Potencialidades da História Oral. Uberlândia, Art Cultura, vol. 5, n. 6, 2003

NIEMEYER, Lucy. Design no Brasil: origens e instalação . 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 1998. OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord). **A educação superior no Brasil.** 336 f. Porto Alegre: IESALC, 2002.

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

PICARELLI, Marlene. O desenho industrial no Departamento de Projeto da FAU/USP. Sinopses, edição especial, p. 49, 1993.

PIGNATARI, Décio. **O ensino automático (texto avulso).** In: I SEMINÁRIO DE ENSINO DE DESENHO INDUSTRIAL – 2ª ETAPA, 1965. Rio de Janeiro: s.n., 1965

REDIG, Joaquim. **Ensino de Desenho Industrial - Princípios para uma escola de design.** JORNAL DA APDINS-RJ. Rio de Janeiro: APDINS-RJ, n. 6, outubro de 1982

ROPELATO, Diogo Henrique. **Os anos de 1980: alguns discursos profissionais e pedagógicos.** In: 7º Congresso Brasileiro de Pesquisa e desenvolvimento em Design, 2006, Para- ná. **Anais...**, 2006

ROSSETTI, Eduardo Pierrotti. **Tensão moderno/popular em Lina Bo Bardi: nexos de arquitetura**. Dissertação de mestrado. Orientador Pasqualino Magnavita. Salvador, PPG-AU/ FAUFBA, 2002.

SABO, Lacroce André . Ruben Martins: A Trajetória do Artista ao Empresário de Design. In: 5º Congresso Internacional de Pesquisa em Design, 2009, Bauru. **Anais do 5 Congresso Interncaional de Pesquisa em Design**, 2009.

_. Ruben Martins: trajetória e análise da marca Rede de Hotéis Tropical. Dissertação de mestrado defendida na FAU/USP, São Paulo, 2011.

SANTOS JUNIOR, Wilson Ribeiro. **O currículo mínimo no ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: 1969-1994**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SCHOENACKER, Angelo; PRIZENDT, Benjamin; NICOLAEWSKY, Carlos; AKAMATU, Sérgio Rene; JANK, Suzanna; HUNGRIA, Waldyr R. **Curriculo de Desenho Industrial**. 1978, 39 f.

SILVA, Ricardo Oliveira da. História das Ideias: abordagens sobre um domínio historiográfico. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - RBHCS**. Vol. 7 No 13, Julho de 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/rbhcs.v7i13.300>

SIQUEIRA, Renata Monteiro; BRAGA, Marcos da Costa. FAU/USP 1962: a implementação do Grupo de Disciplinas de Desenho Industrial no curso de Arquitetura e Urbanismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM DESIGN – CIPED, 2009, Bauru, **Anais...** Bauru: Unesp, 2009.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **ESDI Biografia de uma idéia** . Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1996.

_. **Notas para uma história do design**. Ed. 2AB, Rio de Janeiro, 2008

SWARTZ, David. **Culture & Power - The sociology of Pierre Bourdieu**. Chicago: The University Chicago Press, 1997

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. Revista de Administração Pública, vol.40 no.1 Rio de Janeiro Jan./Feb. 2006. DOI 10.1590/S0034-76122006000100003

VAN CAMP, Freddy. **Cronograma de trabalho/1979 - Comissão especial de desenho industrial**. [S.l.]: 06 fev. 1979. 3 f.

WITTER, Geraldina P. **Desenho industrial: uma perspectiva educacional**. Brasília: Arquivo do Estado de São Paulo/CNPq, 1985.

WOLLNER, Alexandre. **Design Visual, 50 anos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

7.2. Entrevistas

BARROSO, Eduardo. Entrevista realizada por Eduardo Camillo K. Ferreira. 09 fev. 2017, por telefone. (60 min.).

COUTO, Rita Maria de Souza. Entrevista realizada por Eduardo Camillo K. Ferreira. Rio de Janeiro: 06 jun. 2017. (58 min.).

MENEZES, João Bezerra de. Entrevista realizada por Eduardo Camillo K. Ferreira. São Paulo: 14 abr. 2016. (53 min.).

GRINOVER, Lúcio. Entrevista realizada por Eduardo Camillo K. Ferreira. São Paulo: 30 maio 2016. (1h 20 min.).

LONDON, Valéria. Entrevista realizada por Eduardo Camillo K. Ferreira. Rio de Janeiro: 07 jun.2017. (60 min.).

REDIG, Joaquim. Entrevista realizada por Eduardo Camillo K. Ferreira. Rio de Janeiro: 08 jun.2017. (1h 25 min.).

7.3. Correspondências

ABENGE. [Carta] São Paulo, 06 set. 1978a, [para] PORTINHO, Carmen. Rio de Janeiro. 1 f.

ANDRADE, Sérgio. [Carta] Rio de Janeiro, 11 maio 1978, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 3 f.

APDINS-RJ. Rio de Janeiro, 29 jun. 1978b, [para] PORTINHO, Carmen. Rio de Janeiro. 1 f. Convite para reunião de comissão para formulação de parecer para currículo mínimo.

BOGSAM NETO, Adalberto; CASANOVA, Sérgio D'Oliveira; OKUBO, Ricardo Masataka; MORILLA, Antonio Carlos. Mauá, 1978. [para] VIEIRA, Ruy Camargo, Brasília, 33 f. Análise do currículo mínimo submetido em fevereiro de 1979 para apreciação pela escola.

ESCOREL, Ana Luisa; REDIG, Joaquim; ANDRADE, Sérgio; CAMARDELLA, Sérgio; BIELCHOVSKY,

Joana; BRENNA, Giovanna Rosso del; JATAHY, Suzana. Rio de Janeiro, 1978. [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo, Brasília. 9 f. Análise do currículo mínimo submetido em abril de 1978 para apreciação pela escola.

GONÇALVES JUNIOR. Airton Caminha. [Ofício] Curitiba, 14 abr. 1978, [para] PORTINHO, Carmen. Rio de Janeiro. 1 f.

MARICATO, Ermínia. [Carta] São Paulo, 01 jun. 1978, [para] GRINOVER, Lúcio. São Paulo. 2 f. MENDONÇA, Carlos Eduardo Ramos. [Ofício] São Paulo, 06 set. 1978, [para] Diretoria da Esdi. Rio de Janeiro. 1 f.

PEDROSA, Imair Baptista. [Carta] São Luís, 19 jun. 1978, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 2 f.

PORTINHO, Carmen. [Ofício] Rio de Janeiro, 5 abr. 1978a, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 6 f.

_. [Carta] Rio de Janeiro, 12 maio 1978b, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 6 f.

_. [Carta] Rio de Janeiro, 25 abr. 1979, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 1 f. TEIXEIRA, Milton. [Carta] Santos, 08 maio 1978, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 3 f. UFPB [Ofício], Paraíba, 10 de Abril de 1979, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília, 3 f.

VALERIANO, Eurico Baptista. Belo Horizonte, 1979. [para] SILVA, NEYDA BASTOS DA, Belo Horizonte. 8 f. Análise do currículo mínimo submetido em fevereiro de 1979 para apreciação pela escola Fuma.

VAN CAMP, Freddy. [Carta] Rio de Janeiro, 21 set. 1978, [para] VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Brasília. 2 f.

VIEIRA, Ruy Caslos de Camargo. [Telegrama] 28 mar. 1978, Brasília [para] Diretor do curso de desenho industrial da Esdi. Rio de Janeiro. 1 f.

8. APÊNDICES

Apêndice 1. Entrevista com Valéria London, Rio de Janeiro, 07 de junho de 2017, às 10h. Duração de 1h

EC O que eu tenho para perguntar, é lá do período, é mais ou menos do começo da Apdins, antes inclusive da Apdins, quando era ABDI-RJ...

VL Ah, isso tudo eu lembro.

EC Meu mestrado é da história dos CM, né. Como que eles se formaram. Eu não me interessei em ver se tinha que ter matéria estética, matéria de sei lá o que... É mais a constituição política, de como que aconteceu o currículo.

VL Entendi. Isso tudo bem, isso não tem problema.

EC E aí, eu... a gente encontrou alguns documentos, estamos conseguindo reconstituir uma boa parte. O Marcos é meu orientador, né... E... Só que tem alguns buracos assim que a gente não conseguiu entender como que aconteceu o andamento. E você como era uma pessoa muito importante, a senhora lá naquele período na fundação, na presidência da Apdins e tudo mais, acho que vivenciou isso muito profundamente...

EC Uma coisa que chamou a atenção para a gente é que o CM era pauta já da ABDI-RJ desde o começo. Aqui, em uma das reuniões de criação da ABDI-RJ, o grupo de ensino, o primeiro item é o currículo mínimo. Por que pra vocês era tão importante tratar desse assunto do currículo, como uma associação profissional?

VL Porque... é... a gente estava sendo assessorado por um advogado, é... Dr. Clóvis Ramallete, e que depois nos indicou um outro advogado também... E a gente foi conver-

sando com muita gente, e como a ideia era que a Apdins-RJ fosse se transformar ABDI-RJ foi só um passo, quer dizer. A ABDI, né? Quer dizer, a ABDI era de São Paulo, a sede era de São Paulo. A ABDI-RJ foi uma espécie de “revolta” do Rio de Janeiro. Porque... Ela era toda formada de paulistas, E eles diziam que era uma associação nacional. Então como a gente tava se organizando, se reunindo mais de cem pessoas na ESDI semanalmente, para discutir o que que era design, conceituar design, entender o que que era a profissão, entender a relação da escola com o mercado, entender o ensino. E entender a regulamentação profissional, e entender pra que que servia uma associação profissional, que que a gente queria com aquela associação... Então a gente viu que a gente não queria ser a ABDI. A ABDI era uma associação, é... de caráter de... de difusão cultural da profissão. É... E isso não nos interessava. Mas houve nessa época uma eleição, e como o Rio de Janeiro estava nessa época com essa força toda, tava com a pujança política, né?, no sentido de criar uma associação, a ABDI-SP resolveu tentar contemporizar, e... foram eleitos três representantes do Rio de Janeiro, tá?, pra fazer parte da ABDI-SP. Esses representantes foram o Nelson Medina, o Zé Carlos Conceição, e eu. Paralelamente aos conflitos todos com os paulistas, porque não tinha uma reunião que não tivesse um conflito, o ponto de vista deles continuava sendo aquele de difundir, de fazer exposição, de chamar empresário pra ver e tal não sei o que... Mas era uma coisa de uma patotinha muito pequenininha... Muito pequenininha... E a gente o tempo todo forçando a mão na criação de uma entidade pré-sindical. A gente entendia que a Apdins deveria ser uma entidade pré-sindical, Que uma entidade de caráter cultural já existia, e não satisfazia as necessidades da categoria profissional, e aí nós fomos aconselhados por esses advogados a partir para uma entidade pré-sindical. Nunca chegou a ser. Mas a ideia era essa, o registro era esse, tá? Tanto era que a Apdins num era pra ser Apdins, era pra ser APDI, ela virou Apdins porque “Associação Profissional dos Desenhistas Industriais de Nível Superior do Rio de Janeiro”, porque senão desenhista industrial parecia desenhista técnico. Eles usavam as vezes a mesma terminologia, tá? Então para diferenciar de desenhista técnico, a gente dizia que era desenhista industrial de nível superior, porque fazia uma faculdade.

Bom... a gente formou grupos de trabalho. Então essa assembléia grande se reunia de vez em quando lá na Esdi, e a gente formou grupos de trabalho. Então esses grupos de trabalho eram “Profissão”, “Estatutos e Processos de Regionalização” isso daqui foi na época da ABDI, tá? e “Ensino”. O... Você tem alguma coisa da Apdins aí?

EC Tenho depois... Acho que não é o documento de fundação, mas... É... O que foi feito depois para o Seminário de Ensino de 1978.

(...)

VL Bom... Aí dividiu-se. Quando dividiu-se, tá? Quer dizer, esses mesmos grupos

eram os grupos que a gente tava tendo aqui no Rio pela Apdins também. Então era: 1. como é o nome dessa profissão? Que profissão é essa? Escola Superior de Desenho Industrial, mas desenho industrial parecia desenho técnico, as pessoas não entendiam o que que era, perguntavam se era desenho de produto, entendeu? Era uma confusão só. Então houve toda uma conceituação. Nessa conceituação o Joaquim Redig teve um papel bastante interessante... Ele lançou um livro na época, que resumia esse pensamento do grupo ... E a gente acabou chegando à conclusão que não podia se chamar de desenhista industrial, porque causava mais confusão do que menos confusão. Então a gente passou a se chamar de designer. Aí era: designer. Designer de que? Designer de produto, designer gráfico, designer de programação visual, designer de comunicação visual, design... Era uma confusão danada, e isso levou meses sendo discutido, né? Nós fomos buscar nos outros... nos outros países como é que as pessoas chamavam, era graphic design, product design. Em espanhol era diseño, O diseño a gente achava que não era legal porque aí já misturava com desenho de novo, né? Então foi uma longuíssima discussão pra gente chegar a “design”, e... Quando a gente terminou esse trabalho, a gente partiu para design gráfico, e design de produto. Essas duas classificações. Tecnologia ainda nem existia.

EC Isso aí ainda no comecinho da Apdins, né?

VL Isso bem no comecinho... Isso aqui deve ser 76...? (apontando para o documento da ABDI-RJ). A Apdins surgiu em 1979, num é isso?

EC Acho que foi 1978... Comecinho de 1978...

VL Tá. 1978... Tá. 1979/80 já foi a ALADI, aí já foi a Associação Latinoamericana... Bom. Aí a gente então tinha essas... tinha essas três linhas de... de trabalho, e o que aconteceu foi o seguinte. Em conversas com pessoas ligadas ao Ministério da Educação e Cultural - na época era o MEC a gente chegou à conclusão que sequer os nossos cursos eram regulamentados! Então os nossos cursos eles faziam partes de outros cursos. Na EBA aqui da UFRJ eles faziam parte da EBA, da Escola de Belas Artes... Em São Paulo eles faziam parte da Arquitetura... Não sei aonde faziam parte de não sei o quê, mas nunca era um curso DE desenho industrial. Aí nós começamos a investigar o que que precisava para ser um curso DE desenho industrial. De design, ou de desenho industrial, ou o nome que fosse, mas que fosse um curso com as características que a gente achava na época que precisava. Foi por isso que começou a discussão do Currículo Mínimo, entendeu? Então essa discussão do CM começou da seguinte forma. Primeiro nós, grupo de trabalho, Então nesse grupo de trabalho faziam parte as pessoas que faziam parte de universidades, de faculdades, que davam aula, e mais as pessoas que eram mais ligadas às cabeças, às diretorias das associações profissionais. Então essa discussão tava indo toda em paralelo, De repente o MEC chama uma comissão, forma uma comissão. E o MEC forma uma comi-

são que tem exatamente essa conformação, Que era... Presidentes de associações profissionais, tá? ou seus representantes, e diretores das escolas de design, desenho industrial etc. Aquela coisa inespecífica. Mas que tinham seus diretores etc. Então a gente ia pra Brasília, se não me engano era o período de uma vez por mês...

EC Essa foi a comissão que...

VL Essa foi a comissão que foi formada pelo MEC...

EC Lá naquele Seminário na FAU USP em 78? Que teve esse seminário aqui...

VL Não...

EC A Apdins até escreveu um documento... “Esse documento encaminhado pela apdins... visa fornecer... para... hm” (lendo um documento). Que no dia 22 a 23 de setembro de 78, teve um Seminário Ensino e Desenho Industrial lá na FAU, que aí saiu uma comissão lá de fato, que está incluído você, o... Acho que tenho a lista aqui. Ah, aqui a lista. Era o Ari Rocha, Sérgio Casanova, Valéria London, José Abramovitz, João Bezerra, Freddy Van Camp, Gustavo Bomfim, Luiz Blank, José Carlos Bornancini, e o Olício Pelosi. Eram esses.

VL Era isso mesmo.

EC Ah, tá.

VL Era cada um desses representando ou uma instituição, ou uma instituição de ensino, ou uma associação profissional.

(...)

VL A gente quando falava de tecnologias muito complexas, falava de tecnologias importadas. A gente ainda não falava de tecnologia digital, que isso ainda nem existia, né? Você vê que era tudo batidinho a máquina.

EC Uhum! (...)

VL Esse documento... Esse é outro? De 1978... Não foi na FAU. Não foi na FAU. Isso foi, ó... Houve um encontro... feito pela ABDI em 1976. Este encontro foi o que reuniu todo mundo, e acabou formando essas dissidências, digamos.

EC O Design 76, né?

VL Design 76. Foi aí que estas coisas aconteceram. Não foi na FAU não.

EC É que se não me engano, esse daí foi... Ontem eu tava lá na Esdi fuçando lá nos documentos, e tinha uma fala do Freddy, revoltado com esse evento, porque era um evento organizado pela ABENGE... Organizado pela ABENGE e nas dependências da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Então ele tava revoltado, porque como que um evento se propõe a discutir o ensino de desenho industrial, e acontece por uma associação de engenharia, e numa faculdade de arquitetura. E ele estava com... sobre isso, e ele encaminhou essa carta para a Carmem no caso.

VL Entendi.. É. Mas isto aqui saiu de documentos nossos aqui...

EC Eu tinha entendido que ele foi um insumo para aquele evento. A Apdins trabalhou para alguma coisa praquela evento.

VL Não, a Apdins trabalhou para ela mesma. Neste meio tempo nós tivemos inúmeros confrontos com a ABENGE, com a ASBEA que era Associação de Engenheiros e Arquitetos com o CREA. Houve uma reunião na FAU aqui no Rio de Janeiro, tá? Essa reunião aqui na FAU no Rio de Janeiro, eu fui representando a Apdins, e... Eles queriam incluir uma matéria chamada Desenho Industrial, tá, com caráter formativo. Ou seja, a pessoa que fizesse o curso de qualquer curso de arquitetura, e que fizesse essa matéria, sairia desenhista industrial, entendeu? Aí eu fui lá, aí me posicionei absolutamente contra... Expliquei porquê, que não era uma questão de ser contra os arquitetos, nem contra a arquitetura, mas a favor do design. E que isso só traria mais confusão em vez de equacionar o mercado de trabalho, traria mais confusão na cabeça do mercado, que não delimitaria exatamente quem é um profissional, até onde vai uma profissão e até onde começa a outra; que havia uma distorção no mercado quando contratavam arquitetos pra fazer design, porque não haviam os designers ainda... Não era uma profissão conhecida, etc etc etc. Bom, conclusão, essa assembléia eu saí sob palmas dos alunos, e sob cara feia da mesa toda. Entendeu? Então todos os alunos entenderam perfeitamente, quer dizer. A platéia inteira entendeu perfeitamente. E a mesa, que era essa mesa diretora CREA, ESBEA, AEA, todos os EAS Engenharia e Arquitetura ficaram de cara feia. Até hoje, eu acho que nossa regulamentação não sai por lobby deles. Até hoje. Eles fazem esse lobby. Nesta época aqui foi gerado o primeiro primeiro ENDI, foi gerado o primeiro documento de regulamentação profissional. E foi gerado o de ensino também. E foi gerado mais um chamado Design e Sociedade. Então... É... Bom, enfim. Isso aconteceu, foi gerado no 1º ENDI, depois no 2º ENDI foi amadurecido, eu não me lembro exatamente em que ano essa comissão foi criada, essa no MEC.

EC Foi em 78, trabalhou até 79 pro 1º ENDI.

VL Então, na realidade, isso daqui foi aprovada no 1º ENDI, não é isso?

EC É.

VL E isso que foi pra Brasília, né?

EC Isso. Como que foram as reuniões desse grupo?

VL Lá em Brasília?

EC Isso, é.

VL Eram essas pessoas, cerca de 15 pessoas mais ou menos, né? O MEC mandava passagem pra gente, mandava uma estadia pra gente, reconhecia a necessidade, quer dizer, na época o que aconteceu foi feita uma política junto ao MEC quer dizer, já que a gente não era regulamentado, que pelo menos os cursos fossem reconhecidos como oficiais,

porque não eram, entendeu? Então na medida que o MEC reconhecia os cursos como oficiais, a gente andava uma distância enorme a ponto de hoje você ter Escolas de Design. De Arquitetura, de Belas Artes, de Engenharia... Tudo muito separado. Em alguns lugares você ainda faz uma confusão, é... digamos... desejavelmente política, tá? Pra que se mantenha ainda um feudo sobre um grupo maior do que os dos arquitetos, digamos assim, que vão se formar por ali. Então... Mas isso era meio caminho andado para a regulamentação, entendeu? Então esse era o caminho da oficialização, da institucionalização da profissão, e foi o primeiro. Então no MEC a gente ia, a gente ficava em reunião dois dias inteiros. Cada um trazia das suas bases isso era legal! Que nessa época tinha um funcionamento democrático dessas instituições. Então quem era de faculdade, ia pra faculdade, discutia, trazia subsídios. Quem era de entidade fazia a mesma coisa. Quem era de associação fazia a mesma coisa, né? E a gente ia juntando esse material. Então... Na realidade, pode não ser o currículo mas brilhante do mundo, certamente 1978 pra 2018-quase, né? São... quantos anos?

EC 30... 40...

VL Quase quarenta anos... E a gente não conseguiu regulamentar a profissão...! Já foram feitos cinco ou seis ante-projetos... O primeiro saiu do 1º ENDI, né? E... Basicamente é o mesmo, tem muita pouca diferença pros de hoje, né? E até hoje a gente não conseguiu. Boiadeiro é regulamentado, sorveteiro é regulamentado, pipoqueiro é regulamentado, cabeleireiro é regulamentado... Todo mundo é regulamentado, e a gente não é. Então esse é um caminho de institucionalização, e que se conseguiu! Então pelo menos todas as faculdades passaram a falar a mesma língua. Ou pelo menos parecida... Também dependia do subjetivo que cada um entendia da ementa, né? Mas de qualquer maneira havia uma base para que todo mundo falasse a mesma língua.

EC Legal. Esse daqui é um documento que eu encontrei, que o prof. Braga ele me deu, que era justamente do pessoal do Rio de Janeiro, da própria Apdins, pra essas reuniões em Brasília.

Eu... eu entrevistei na segunda-feira o Luiz Blank que aliás ele te mandou um abraço. Eu entrevistei ele, e ele não se lembra de ir pra essas reuniões em Brasília. Porque, diz ele, que já estava muito... é, envolvido com as coisas do NDI... Então ele já estava meio... Ele foi incluído nesse grupo, mas ele já estava meio de saída. Isso era com todos os membros do grupo? O Rio de Janeiro se reunia com um grupo, e só uma pessoa ia representar em Brasília? Ou não?

VL Não, só uma pessoa não. Dessas tantas aqui... Empresta aqui que eu vou fazer um pontinho em quem era... Ah, já está aqui, ó: Natal... São Paulo. Esse Sérgio Oliveira Casanova era, na época, o presidente da ABDI, tá? A Valéria Rio de Janeiro, Zé Abramo-

vitz Rio de Janeiro, João Bezerra Rio de Janeiro, Freddy Van Camp Rio de Janeiro, Gustavo Bomfim estava em Campina Grande, Luiz Blank era Rio de Janeiro FAU USP? Ah, ele estava dando aula na FAU USP, mas ele era do MIC.

EC Ele estava dando aula na Pós.

VL Zé Carlos Bornancini Rio Grande do Sul, e o Olício Pelosi que era de Bauru. Então era.. era... entidades, escolas, Associações... O máximo possível que a gente tinha na época. Tentava ser o mais democrático possível, cada um votando para suas bases, e discutindo esperava-se isso. E cada um voltando para suas bases e discutindo, e trazendo de volta a... os retornos. "Conclusões do 1º encontro de desenho industrial, 1º ENDI"...

EC Eu imagino que essas reuniões não eram muito...

VL Estafantes.

EC ...harmônicas, assim... Deviam ter muitas visões diferentes. Você se lembra de alguma discordância, ou algum ponto muito polêmico?

VL Ah, claro que tinha, claro que tinha! A ABDI vinha de uma dissidência histórica com o resto do grupo todo... Né? Mas na medida em que tinha mudado o presidente, ele estava se prontificando a ser mais... né... aberto. Tanto que a gente convidou a ABDI pra participar do 1º ENDI. Ele participou da mesa com a gente. A mesa do 1º ENDI era eu, do Rio de Janeiro, o Peixe por Pernambuco que já tinha a Apdins-PE nessa época. E o Sergio Akamatu, pela ABDI. Então eram as três entidades que existiam. E as três fizeram parte da mesa diretora do 1º ENDI.

EC Legal...

VL A gente era muito brigão, mas a gente era muito democrático. Entendeu? Então a gente brigava muito pelos nossos pontos de vista, até porque você pode imaginar o que não foi essa discussão.

EC Eu imagino...

VL É pra você ter uma ideia, tinha umas coisas assim muito curiosas, que aconteceram no 1º ENDI. A gente fez na UERJ, né? Aí estávamos votando, todos os documentos, item por item... Com a plenária, com auditório... Com pessoas que as vezes não tinham a menor ideia do que estavam falando, né? Mas era a única forma que você tinha democrática de submeter a um evento que todo mundo participou... Aí tudo bem, vamos indo e tal, e de repente acaba luz da UERJ! Acaba a luz do auditório!

EC Eita!

VL Aí os caras lá da UERJ trazem umas tochas, botam dentro do... Foi assim uma coisa emocionante! Botam dentro do auditório, e a gente continua a votação até o último item, sob luz de tocha. Eu fico até arrepiada! Porque foi realmente assim... até o final, ninguém levantou, ninguém foi embora!

EC Impressionante!

VL Foi uma coisa assim... Esse momento foi um momento... que eu não me arrependo nem um pouquinho de ter vivido, pelo contrário. Tenho assim a maior honra de ter participado desse processo.

EC Isso é uma coisa curiosa, porque já tinha tido um simpósio nacional, que tinha sido o Design 76, mas das pessoas que eu falo, parece que o 1º ENDI foi muito mais forte. É... por que que seria isso?

VL Porque a Design76 era ABDI! Era aquela coisa... uma sopa, entendeu, de letri-nhas... Uma “vamos promover o design...!”, “vamos fazer exposições!”, “vamos falar pra todo mundo o que que era o design!”, “vamos divulgar a revista... projeto e num-se-o-que”

EC ...e linguagem.

VL O que?

EC Produto e Linguagem!

VL Produto e Linguagem! “Vamos...”.. Nada acontecia de novo ali! Mas ao mesmo tempo... como nada acontecia de novo e tava todo mundo formigando... O Design76 propiciou que as pessoas se juntassem, se juntassem por similaridades, né? Conjuntos de similares, e esses conjuntos de similares saíram pra... tendeu? pra formar aquilo que elas achavam que deviam. Entendeu? Então quando a gente foi buscar aconselhamento jurídico e tudo, é... o próprio Dr. Clóvis Ramallete disse pra gente: “Não, vocês não fazer outra ABDI! Não faz o menor sentido! Vocês tem que fazer uma associação pré-

-sindical mesmo! Vocês tem que partir pra regulamentação profissional, pré-sindical, num-sei-o-que, péréé, pipipi...” E depois foi evoluindo essa questão do ensino, foi entrando também esse acordo com o MEC no sentido de abraçar... Quer dizer, o MEC tinha pessoas com cabeça mais avançada, né? No sentido de fazer avançar a questão da caracterização das escolas, né? com a criação de um currículo mínimo, e foi uma vitória enorme. Enorme. Na época foi uma vitória enorme. Hoje você ve as pessoas falando “ah, esse currículo é uma porcaria! num-sei-o-que, tal!”. TUDO 40 anos depois é uma porcaria. Tudo 40 anos depois, principalmente na época desses 40 anos que nós vivemos, é absolutamente anacrônico. Completamente anacrônico, né? Imagina, depois disso veio uma revolução digital! Entendeu? Quer dizer, olha o fosso que separa uma coisa da outra... Né? Então... Hoje em dia você faz alguns cursos online de design, né? É... Enfim. As coisas mudaram muito. Completamente. Apesar de que... quando você olha assim as matérias... (folhando a proposta de CM do 1º ENDI), nem parece muito estranho, né, parece até que foi pensado recentemente, não parece muito defasado não... As pessoas que estavam ali eram as pessoas que tinham ou alguma prática profissional já a muito tempo,

ou uma prática acadêmica a algum tempo, né? Ou essa prática política de conseguiu costurar essas coisas, entendeu? Então não era um grupo ruim, era um grupo bom, era um grupo bem apetrechado do ponto de vista da massa cinzenta, entendeu? Então... não...

EC Tem um nome que eu vejo bastante recorrente nas cartas quando elas são adereçadas para o MEC nesse período, que se não me engano é Ruy... Ruy Camargo, era isso? Ruy Pimenta, agora não tenho certeza... (inaudível) queria ver se você se lembrava dele.
(...)

VL Então devia ser nosso contato lá do MEC, que não lembro o nome... A pessoa que coordenava. Tinha um coordenador do MEC pra esse grupo de trabalho. Era um grupo de trabalho do MEC, entendeu? Não era independente que se reunia no MEC. Era um grupo patrocinado pelo MEC, e era um grupo de trabalho do MEC, pra esse segmento das escolas.

EC Tá... É, não vou conseguir encontrar o nome dele agora, mas pode ser que seja mesmo, porque está sempre relacionado com...

VL Se você quiser depois me perguntar, ou mandar e-mail e tal... a gente... aí pode ser que eu me lembre.

EC Até quando que você esteve envolvida com essas questões do ensino da apdins.... Logo depois que acabou o 1º ENDI continuou alguma coisa? Porque de fato esse currículo só foi aprovado pelo MEC e entrou em vigor em 1987. Durante esse período pós-1º ENDI até 87, você estava envolvida também...?

VL Guilherme Della Penha, Secretário de Ensino Superior. Dr. GUilherme Della Penha... se não me engano, o coordenador do grupo.

EC Ah, é?

VL É... tá encabeçando o nome da carta, que a gente mandava. Não tenho certeza, mas claramente ele é uma pessoa do MEC. Agora, se ele era o coordenador do grupo, acho que ele era. Eu fiquei envolvida com isso quinze anos da minha vida, tá? Eu fiquei envolvida com a associação profissional... com todos esses aspectos da associação profissional durante uns 15 anos. Primeiro com a Apdins, depois quer dizer, fui presidente fundadora, depois fui presidente de novo, depois fiquei fazendo parte de conselho consultivo que era pra... ir tocando a coisa pra frente. Era muito difícil trazer as pessoas pra trabalhar. Todo mundo concordava ideologicamente, teoricamente, conceitualmente, mas trazer pra trabalhar... Fazer substituição de chapa quando precisava eleger chapa nova, era a coisa mais difícil do mundo! Ninguém queria a responsabilidade. Era bem complicado. Então a gente ficava normalmente pelo conselho consultivo, que era pra dando pelo menos continuidade das discussões da direção passada pra nova, pra ir passando alguma coisa... Até que chegou um ponto que... que aí se formaram outras chapas e tal, e... Mas sempre de

uma forma mais ou menos harmoniosa, às vezes não tanto, as vezes quase sempre sim... E... Depois o que aconteceu também foi que eu me dividi, porque eu fiquei sendo da Apdins e num determinado momento eu fui presidente da Associação Latino Americana... Entendeu? E isso... uma coisa deu continuidade a outra, durante um certo tempo eu fiquei com as duas, inclusive porque na América Latina eu representava o Brasil. Eu e mais outras pessoas. Joaquim Redig, Hélio Grossman, Denise Edelman (?), um monte de gente. Teve um congresso da ALADI, que foi em Cuba, que a gente levou 50 pessoas... Então foi uma coisa assim bastante representativa, Brasil invadindo Cuba.

(...)

VL Foi muita gente, foi muita gente.. Foi muito bom. Essa época dos eventos, dos congressos... foi uma coisa muito boa, e muito legal. Só que depois, é... Você também se cansa, né? de carregar o piano. Ficar carregando aquele pianão assim, e as pessoas... até que a Apdins morreu. Morreu por falta de gente pra continuar o trabalho. Porque ninguém se interessava, ou foi mal divulgado... sei lá. Porque sempre a gente conseguia no final das contas juntar meia dúzia de pessoas que formavam uma chapa e davam continuidade. Nunca houve duas chapas disputando. Nunca. Pra você ver como que era o interesse da classe. E eu acho que a não-regulamentação tem duas razões fortes. Uma é o lobby engenheiros-arquitetos e o resto da sociedade que não querem dividir mercado, e outra é o mais profundo descaso e desinteresse dos designers pelas suas próprias questões. Né? Eu acho inclusive uma incompreensão dos designers pelo momento que a gente vive hoje, porque eu acho que, por exemplo, que da década de 80 pra cá, o design deu um pulo... Deu um pulo grande. Deu um pulo de institucionalização no mercado, né? Então.. os profissionais passaram a ficar pra você ver, com esse currículo mínimo, passaram a sair muito mais habilitados. Passaram a aprofundar os seus nichos de conhecimento. Passaram a, além de ter umaquela coisa do conhecimento horizontal, passaram a fazer um mergulho vertical, que dava uma expertise muito maior às pessoas, quer dizer.. As pessoas passaram a compreender melhor essa relação com o mercado, né?, e passaram a compreender melhor o que que o design podia fazer. No que que o design podia colaborar, né? O designer-função social, o design e a produção industrial, o designer e a relação custo-benefício dos produtos... Em que que o design podia colaborar. E era tanta coisa...! E aí o que acabou acontecendo que foi mais ou menos por volta dessa década de 1980, que começam a sair muitos profissionais que formam seus escritórios! Tá? Da minha turma, por exemplo, da ESDI, praticamente todo mundo fez um escritório, entendeu?

EC Que coisa!

VL E aconteceu também um processo muito curioso. Antes disso todo mundo se encontrava em todas as concorrências. Porque o mercado era desse tamanico. Então fosse

produto, fosse gráfico, fosse sei-la-o-quê, estavam lá sempre as mesmas vinte pessoas, participando das mesmas concorrências. Daqui a pouco começou a acontecer um processo muito curioso. Que os nichos começaram a se caracterizar, e você já não encontrava mais todo mundo. Você encontrava as pessoas que escolheram aquele nicho. Entendeu? Então, é... é interessante porque foi fazendo com que as especialidades aparecessem, e as competências aparecessem, entendeu? Porque todo mundo passou a mergulhar mais fundo, claro. Se eu escolhi esse nicho, e meu cliente tá ali, tem uma fábrica, tem uma responsabilidade, então... as coisas passaram a ser mais sérias. Passaram a ser tão mais sérias que, a partir mais ou menos da década de 90, as empresas de médio porte pra cima não deixavam de ter no seu organograma de projetos o design.

EC Legal.

VL Entendeu? Da mesma forma que fazia parte lá o engenheiro, o arquiteto, o luminotécnico, o paisagista... enfim, fosse quem fosse, design. Então houve uma mudança qualitativa enorme. Enorme. O mercado de hoje não tem nada a ver com o mercado de antes, de 80. Zero. As pessoas sabem quem são os designers, e quando digo as pessoas, é a sociedade mesmo. Sabem quem são os designers de cada especialidade. Sabem o que cada um faz. Procura porque gosta mais do que um gosta do que outro gosta. Claro que existe uma política de preços de mercado apertada, etc etc etc. Mas, é... De um tempo pra cá o design passou a ser mais midiático. Quer dizer, ele passa a ter uma reputação no mercado que não tinha. Todo mundo passa a saber o que é design. E... enfim, várias coisas foram acontecendo pra isso. E em paralelo.

EC Hmm...

VL Eu sei que o currículo mínimo teve aí um papel muito importante. bastante importante. Não só porque o governo federal recebia uma comissão de designers... Era a primeira vez que isso acontecia, entendeu? Uma comissão do Brasil inteiro! Formada por pessoas de diversas naturezas, Então... Isso era de uma importância política visceral.

EC Acho que a única coisa, como você é a primeira pessoa que se lembra bem dessas reuniões do MEC (...), se pudesse detalhar um pouquinho mais, como que foi assim... Se constituiu esse grupo, mais ou menos quantas reuniões foram feitas? Um chute assim...

VL Hmm... Uma meia dúzia...? Entre seis e dez, alguma coisa por aí.

EC E eu encontrei também alguns documentos, que eram de algumas escolas falando ou dando parecer, enfim, comentando sobre propostas de currículo. Você comentou que ficavam lá dois dias inteiros discutindo aquele assunto-

VL E cada um voltava pras suas bases.

EC ...e aí averiguava o que que o resto achava, e trazia de volta.

VL Exatamente. Então foi um processo interessante, foi um processo legal. Aliás o

que marcou muito essa vida da Apdins, pelo menos durante um longo tempo, foi essa questão da democracia interna, sabe? De discutir, de trazer... Quem ia ao ENDI, trazia as notícias, quem não ia ficava sabendo, opinava, faziam-se documentos do próprio local em relação a essas coisas. ALADI a mesma coisa, a gente ia pros congressos da ALADI... Primeiro que eram eleitos delegados, então a gente tinha delegados pra ALADI, por exemplo. E os delegados eram porta-vozes do que a gente levava daqui. Então a gente fazia reunião aqui pra levar pra lá, entendeu? E depois trazia de volta os resultados. Então era uma coisa interessante, porque funcionava... bastante bem. Agora, não eram muitas as pessoas que se envolviam, entendeu?

EC É, isso não costuma...

VL Não eram muitas pessoas. Apesar de quê, eu tenho a impressão que se a gente pegar o livro do Braga, e dar uma contada nos nomes das pessoas que passaram por ali, deve ter um bocado de gente.

EC É, se os próprios encontros pós-design 76, você disse que tinham 100 pessoas lá na esdi é um bocadinho, né?

VL Semanal!

EC Semanal! É um bocado...

VL E os grupos iam se reunir nas casas da gente, entendeu? Então tinha o grupo de ensino ia pra uma casa, o de profissão ia pra outra, o grupo de design e sociedade ia pra outra... Aí depois na outra semana juntava e tinha um relator, relatava tudo que tinha acontecido na reunião, entendeu. Era realmente muito bem feitinho, sabe? Era uma coisa... É, um processo bem respeitável, sabe? Não tinha... Tinha brigas, tinha discordâncias, claro que tinha! Mas era um processo assim, muito unido. Todo mundo sentindo muita necessidade daquilo. Todo mundo se agarrando muito naquelas conceituações todas. Se nem nome a gente tinha...! O nome saiu daí... O currículo saiu daí, o nome saiu daí... Tudo que até hoje existe saiu daí.

Apêndice 2. Entrevista com Rita Maria de Souza Couto, Rio de Janeiro, 06 de junho de 2017, às 14h. Duração de 40min

RC Sim, senhor, em que eu posso ser útil?

EC A minha pesquisa, a gente está tentando... A pesquisa inicialmente era para pesquisar o histórico de constituição do CM de 1969, 1979 e depois as diretrizes, tentar pegar o bloco inteiro, como se formou, quem participou... Menos aspectos pedagógicos da coisa, e talvez mais políticos, assim...

RC Sei..

EC Como as associações se envolveram, como era o poder da classe acadêmica, ou dos profissionais, esse era o escopo inicial. Aí na qualificação fechamos que ficaria apenas até o currículo de 1979, então eu perdi a parte das diretrizes, que talvez vá ficar para um doutorado, algum outro momento...

RC Então você ficou mesmo no CM...

EC Exatamente. De 1969 a gente conseguiu achar bastante coisa até, foi muito interessante. O melhor material que eu consegui, foi legal, porque foi com o MEC, eu consegui porque eu mandei um email para o CNE (hoje é CNE, né?)

RC É.

EC Mandei um e-mail para o CNE, e eles me enviaram um arquivo inteiro da discussão, né. Então foi legal perceber que partiu da ESDI, solicitando reconhecimento, o governo da Guanabara enviando.. Então por causa da mudança da legislação da LDB de 61 pra 68, que pôde então... Então deu pra reconstituir razoavelmente bem o processo. Agora estamos no momento de reconstituir como foi o processo de 79 e até 87, na publicação de fato da coisa. Nossa mudança de escopo de deixar as diretrizes para outro momento foi porque achamos que seria mais fácil esse processo de 79/87...

RC A documentação está mais recente, né.

EC Isso, e também porque achamos que teria menos eventos, mas não, teve muita coisa. Teve... O que a gente achou que tinha começado com o seminário de ensino de 78, na verdade começou em 76, com a Apdins discutindo o CM, então, achamos mais coisa para cá, e achamos mais coisa também para depois de 79, em 84, 85... com o Eduardo Barroso entrando na história.

RC Sei... Ele fez aqueles encontros lá no Sul...

EC Exatamente. Então teve... O material cresceu. O escopo desse período cresceu bastante, então a banca da qualificação achou que era melhor reduzir para focar mais. Aí, OK, eu pedi para falar com a senhora porque.. Pelo que eu vi no seu currículo, a senhora se formou em 1988?

RC É, 87/88. Que eu fiz duas habilitações.

EC Ah, entendi. Então, de alguma maneira, mesmo enquanto estudante ou recém formada, a senhora vivenciou talvez um pouquinho do que acontecia naquele momento, de como o currículo se implantou, ou na PUC, ou onde a senhora tenha trabalhado naquele período. E também quando... antes das diretrizes, eu queria também depois perguntar, como que entre o intervalo entre 87 e 97, quando saiu a nova Lei de Diretrizes, como que o CM ficou acontecendo nesse momento. Então, enfim... É sua vivência nesse período em relação ao CM.

RC Tá, é de 87 pra cá, né... Na verdade, quando eu estava me formando, a gente estava começando a ter um currículo... a mudança curricular, né. Ainda cursei o currículo antigo, o anterior. E teve essa mudança curricular, e aí a gente, é... Aqui na PUC, na parte vamos dizer assim, administrativa, a gente teve que fazer as famosas migrações dos alunos, etc e tal. Mas também, vamos dizer assim... Rever todos os planos de oferecimento das disciplinas, né, a alocação de novos professores, porque você tinha uma mudança, né, significativa. Então, eu entrei para da aula na PUC em 1988, tá? E entrei com, vamos dizer assim, com um currículo... Eu não to querendo falar mudança unilateral, mas foi um currículo “em implantação”. Um currículo que estava sendo, vamos dizer, a gente estava abandonando o paradigma antigo, o currículo anterior, e entrando nesse outro. O que que aconteceu. Aconteceu que esse currículo ele ficou muito tempo até as diretrizes. E o design nessa época, ele começou a mudar muito de feição, né. Por exemplo, você começa a ter alguma alguns ensaios em relação a pesquisa, alguns eventos, então você tem por exemplo, alguns manifestos, como a Carta de Canasvieiras, e o design começa a, vamos dizer... entrar um pouquinho em processo de discussão, numa discussão que fugia, a gente até costumava ir nos congressos de design para discutir se o nome era DI ou design. Fugia um pouco disso. Aí se começava a discutir realmente “que design é esse que se praticava no Brasil”, que não estava mais tão ligado às suas raízes históricas, que nessa época nós já tínhamos vários cursos, não tinham só uma meia dúzia, então pipocavam cursos pelo Brasil todo... Começaram a aparecer os encontros regionais, que as universidades promoviam para poder discutir currículo, discutir qual que deveria ser a questão da mudança curricular, etc. E ao mesmo tempo, o currículo em si, a proposta curricular, ela foi começando a ficar defasada. Então muitas questões que já estavam bem presentes dentro da área do design, da comunicação visual e projeto de produto — porque na época era esse... aqui é comunicação visual, mas é programação visual no Brasil — já apresentavam tendências e vertentes que o CM não contemplava, e aí a gente, por exemplo, aqui na PUC, a gente resolvia parte desses problemas com a criação de eletivas, que davam conta desses outros conteúdos, né, que não estavam contemplados no CM, impossíveis de serem

agregados a qualquer outra disciplina.

EC Isso já na revisão... Pré...

RC Não, isso dos anos de 1988 até... não, até o evento das novas diretrizes curriculares, foi a realidade que a gente viveu. A cada ano se apresentava um conteúdo novo, se apresentava uma tecnologia, né, que vinha e que você tinha que começar a dar conta. Então, por exemplo, a PUC foi pioneira no ensino de computação gráfica, né? Isso foi antes de eu me formar, em 1986/7, né? Então, currículo nenhum estava contemplando isso. Então.. Tipografia, questões dela.. Tanto produto quanto comunicação visual. Então essas coisas todas foram sendo adaptadas por uma vigência de um currículo que era muito difícil de ser mudado, que não existia uma discussão efetiva para essa mudança, né? A discussão realmente era começou com fôlego com a vinculação com a criação das comissões de especialistas pelo MEC, e com a vinculação do nosso curso à Ceeartes, que era Artes, Música, Dança... e Design, né. O design tem essa característica muito interessante, que agora na CAPES, por exemplo, a gente é da área de Arquitetura Urbanismo E Design, né? O Design nunca tem um lugarzinho dele, né? Mas enfim.

Bom, aí o que que aconteceu que essa comissão de especialistas promoveu. Uns forums, né... quem estava representando a gente nessa comissão de especialistas era o prof. Gustavo Bomfim, né? E eu cheguei até a participar de um forum em Salvador da Ceeartes, depois participei de uma avaliação... Mas as coisas eram muito difíceis nessa época, para você, vamos dizer assim... advogar uma mudança efetiva focada no design. Porque você estava dentro de uma área estrangeira, que apesar de toda interface que a gente tem com a arte, era uma área estrangeira, e muitas questões... E como era uma área majoritária, muitas questões que eram discutidas, eram discutidas primeiro para essas áreas, e depois a gente ficava como aquele rabinho alí que ia ser beneficiado de alguma forma. Então me lembro muito do Gustavo dizer assim: "Eu agora estou especialista em piano de cauda" (Risadas), porque a gente tinha que fazer avaliação de cursos novos, e quando vinha a avaliação, era distribuído para todo mundo, e você tinha que avaliar, por exemplo, a abertura de um curso de música, qual era a capacidade de instalar desse curso. Então tinha essas coisas todas, que de uma forma, a Ceeartes permitiu que a gente entrasse como área dentro da comissão de especialistas, mas por outro lado a gente ficou com esse problema. Até que a própria Ceeartes, né, reconhecendo a situação, e o próprio MEC evoluindo também com a ideia da comissão de especialistas, deu, vamos dizer assim... a gente conseguiu ter uma comissão de especialistas própria, que foi em 1997 pra 1998, a gente inaugurou uma comissão de especialistas, e aí a gente começou a discutir os problemas de design efetivamente, e fazer a preparação para as novas diretrizes, né? Que no início saíram gerais, né, você deve conhecê-las sei se você conhece as portarias, mas era assim.

Teatro-dança-musica--nanan... e design, e depois conseguimos que tivesse a específica de design, quer dizer, a independência finalmente, e caminhar com o curso de design e suas diretrizes.

Então, o que a gente tem nesse período, é um período que o currículo começou a funcionar, funcionava relativamente bem, mas... pelo tempo que ele ficou, pela inércia, e por todas as demoras porque o currículo anterior, ele também ficou sem ser reconhecido por anos a fio, dentro duma gaveta. Então era uma coisa meio amarrada. Muito amarrada. E o MEC, nessa época, eu me lembro bem que, em... janeiro de 1997, eu fui ao MEC, pra fazer... pela Ceeartes, para fazer uma avaliação de novos cursos. Isso nunca eu me esqueço. Tinha ANOS que o MEC não fazia avaliação para autorizar novos cursos. Então, eles contrataram um Hotel, e lotearam toda parte de salas e essas coisas, conferência, a gente tava até hospedados nesse mesmo. Eles colocaram nos corredores os processos...

EC Que coisa!

RC É porque na época você-a gente não tinha essa coisa de celular, de estar fotografando. Aquilo devia ter sido fotografado. Então era um correr de uma parede pilhas e pilhas de todas as áreas. E o nosso era junto com Artes e Música. Então era uma MONTANHA de processos. Mas é MUITO. Muito. E, por sorte, eles nos deram apenas os de design (que eram muitos) e a gente tinha uma comissão formada por Gustavo, Itiro Iida, o Flávio Cauduro, que é lá do sul, e por mim. Então nós trabalhamos uma semana ali, fazendo as análises do processo, que a gente tinha um instrumentozinho que fazia lá a contagem dos números de professores, para ajudar a análise do currículo que estava sendo proposto, da capacidade instalada, do corpo docente, tinha lá as contas que você tinha que fazer... E nós vimos coisas muito interessantes, que refletiam essa rigidez do CM. Por exemplo, a gente tinha várias instituições que eram (as federais não precisavam pedir, só as particulares e institutos de pesquisa), então várias instituições que o projeto era igual. Feito pela mesma firma.

EC Olha que interessante!

RC Eram firmas especializadas em montar currículo. Era assim, surreal. Até a capa era igual, eram uns pacotões grandes assim. Fiquei impressionada. Bibliografia idêntica. Currículo igual...

EC Mas que coisa!

RC Então você tinha muitas coisas que vinham, na verdade, a reboque de uma estrutura muito rígida, que era essa estrutura que dizia que você tinha que oferecer tais e tais conteúdos, distribuídos entre tantas e tantas disciplinas, quer dizer... Ele não deixava margem. A margem que a gente tinha era o número ínfimo de eletivas que o aluno podia optar, né, ao longo do curso, que a gente dizia que a gente ia refrescando o curso com essas

eletivas. Porque senão a gente ia ficar nesse processo de oferecer uma coisa muito engessada. Tanto que quando a gente mudou o currículo com as diretrizes, a nossa proposta pedagógica é completamente diferente de tudo, sabe. A gente... está fazendo uma segunda reforma, agora já é uma revisão curricular. Mas... Foi quase uma proposta pedagógica quase assim: “Ah, to livre!”, e contemplando bastante a inclusão do que está vindo todo dia, né, as novas tecnologias estão aí. Os novos entendimento do próprio campo do design, as extensões do design, a questão da interdisciplinaridade, das novas metodologias, né... Então essas coisas todas você ficava com uma estrutura muito engessada que você não podia fazer nada. Você andava em paralelo, você andava ali, mas sem nunca se encontrar, se encontrava no infinito, e esse infinito num chegava nunca, né... Então você num... num tinha como mudar. Num tinha como trazer novos ares. E o poder das eletivas era muito pequeno, porque era mínimo o que você tinha de eletiva, entendeu. Então.. assim, aqui na PUC a vivência foi essa, no currículo de 1988... foi um pouquinho, começou um pouquinho antes que começou a ser mexido para cá.

EC Então a mudança foi imediata, publicou em 87 as diretrizes, já pra 88 já...

RC A gente já mudou, porque ninguém aguentava mais, né... De 87 ninguém aguentava mais. Foi o currículo que eu me formei.

EC Que era aquele de 69 ainda, né... Que coisa.

RC E assim... a PUC sempre inovou. A PUC inovava assim, por exemplo... A PUC tem um trabalho grande em cima do design social, então desde 64 que tem. Mas era dentro do escopo das disciplinas de projeto, que estavam lá desenhadas para fazer parte do currículo. Então, quem conseguia quebrar um pouquinho o paradigma... Quem não conseguia, tava lá, fazendo projeto 1, projeto 2, projeto nanana... Entendeu. E tinha coisas também, por exemplo, eu me lembro que tinha “estética”. Aí, é... “Estética”, “estética”, “estética”, dada por um professor de filosofia que nem sabia o que era design, né. Então... “Física para artes”. “Matemática para artes”, era muito-louco-cara. Eram um surto! (Risadas) Entendeu? Era um surto! Você fazia aquele negócio... Se você tinha um pouco mais de maturidade, você: “Poh, to lendo Adorno, quem sabe...”... to nêem aí! “Proxemia”! Nessa época, “Proxemia” fazia parte. Sabe... era um negócio dado por uma antropóloga. Se começava a ter... e ao mesmo tempo, a área, principalmente a partir dos anos 80, estava carecendo demais de pesquisa, de congressos com mais peso, congressos da área mesmo que você discutisse as questões da área, né. E o primeiro deles foi em 1994, que foi o 1º PeD, que é assim, o congresso mais antigo do Brasil, e que está até hoje (inaudível). E junto com o PeD, no final de 1993, foi lançada a Estudos em Design, que também se mantém... a gente diz que é a publicação mais antiga de design do Brasil, e é mesmo. E da EeD para a próxima, a gente ficou 1 século, porque... teve que coincidir com o aumen-

to dos graduados em mestrado e doutorado, entendeu. Teve que coincidir com o, vamos dizer, com a consolidação da pesquisa em design, coisa que hoje em dia a gente já tem uma certa tranquilidade.

EC Entendi.

RC Foi um período bravo... nossa.

EC Que coisa, eu imagino. É... Em 1987, a PUC ela já absorveu a mudança curricular do novo CM, mas, assim, de ouvir comentários de pessoas sobre como foi o CM, o que aconteceu... se costuma ouvir muita reclamação de que ele já chegou defasado, foi uma coisa de 1979, aprovado em 1987.

RC Claro, porque demorou 1 século para ser aprovado...

EC E inclusive eu cheguei a ver alguns trabalhos um trabalho na verdade, dizendo que ele chegou tão defasado e as pessoas tanto não gostaram que ele mal foi absorvido.

RC A gente absorveu.

EC Outras escolas também? A senhora sabe se teve outras que reviram todo o CM?

RC Olha... Assim. Eu não sei, porque na época eu estava começando minha vida acadêmica, e as publicações eram poucas, né. Você não tinha, por exemplo, a internet para você visitar os sites das escolas e ver os currículos... Você não tinha. Pra você conseguir a informação, você tinha que ir in loco. Então você ficava sem saber. Eu sei que a gente aqui na PUC, até por causa da experiência acumulada nos anos anteriores, com o próprio design social, e com as dificuldades que a gente estava tendo, e porque aqui na PUC o design sempre teve uma tendência a ser encarado como uma área mesmo interdisciplinar, que isso não é só pelos trabalhos, mas pela própria natureza do campus, que a gente tem todos os departamentos aqui do lado tem economia, embaixo engenharia... Entendeu? Então a gente já tinha um modo de trabalhar um pouco diferente, que facilitou a hora que a gente foi implantar o currículo de 1988, já facilitou a gente a, vamos dizer assim, fazer alguns itinerários transversais, né? Por exemplo, fazer algumas experimentações em disciplinas, tentar que a gente conseguia que as disciplinas dialogassem entre si. Então, por exemplo, você tinha um aluno de primeiro período isso foi até um exemplo que a gente usou muito quando discutia currículo então esse aluno fazia disciplina de projeto. Na disciplina de projeto ele tinha que apresentar pranchas com os resultados, por exemplo. Aí o que que acontecia, acontecia que ele simultaneamente estava fazendo disciplinas de gráfica, que trabalhava essa questão de colocar informação sobre um suporte. Porque gráfica era gráfica, projeto era projeto, e ele não trazia daqui pra cá. Aí a gente começou a trabalhar essas inter-relações, né? Implantamos, por exemplo, durante uns quatro anos grandes exposições de TODAS as disciplinas teóricas e práticas, num grande espaço, que tinha alí no que chamava "Salão de Vidro", que era um espaço aberto, não

tinha cadeira. Então... os estandes, com todas as disciplinas, para você ter uma ideia do curso como um todo, então a gente foi fazendo algumas... mas a gente carregando o peso de um currículo defasado, que deu um respiro, porque o outro era pior ainda, mais defasado ainda, mas não era a coisa ideal.

EC Entendi.

RC Entendeu?

EC Entendi.

RC Agora a PUC adotou, eu sei que a partir de 88, eu já comecei a dar aula em agosto com o currículo novo, e fazendo as migrações que a gente precisou fazer dos alunos. Então acho que, durante 1 ano e pouco, a gente conviveu com as últimas disciplinas do currículo antigo, algumas nós fizemos correspondência poucas! Que é uma coisa interessante, porque... apesar de estar defasado, você não conseguia fazer correspondência. Então conseguimos fazer algumas correspondências, se eu não cursei essa daqui no anti-gão, eu posso cursar essa daqui que vai ter dois códigos para poder atender à questão curricular... Alguns alunos migraram que estavam muito no início migraram de currículo, passaram do currículo que estavam para o novo. Era uma administração, assim, aluno a aluno. Só que nessa época a gente tinha 300 e poucos alunos, era uma coisa bem palatável. Hoje em dia a gente tem 1000 e tantos, e ia ser impossível.

EC É, imagino!

RC Mas assim, era aluno a aluno, 1 a 1. A gente fazia o planejamento na mão, 1 a 1.

EC A sua convivência com o Gustavo Amarante Bomfim foi quando na Ceertes, ou...

RC Não... Foi uma vida!

EC Porque, ele de fato, escreveu aquele mestrado dele sobre o CM, ele estava na comissão que apresentou pro 1º ENDI a proposta, e também, alguns dos levantamentos que eu fiz, mostrava que o... quando... tudo bem, a categoria enviou para o MEC a proposta do 1º ENDI. Aí ela ficou parada, e em algum momento o Eduardo Barroso ele interveio, e aí ela voltou a ser analisada por uma comissão que era composta pelo... deixa eu ver se lembro de cabeça os nomes: pelo próprio Eduardo Barroso, pelo Joaquim Redig, pelo Gui Bonsiepe, pelo Olício... pelo Peixe, e por mais alguém que eu não me recordo. E eles fizeram alguns comentários, e que aí voltou para uma nova comissão de especialistas, e que aí sim eram o Itiro, e o Gustavo. E os dois endossaram que os comentários que eles fizeram não precisava ser aplicado, e que podia pegar o CM de 1979 e botar pra frente. Eu não tenho ainda... não tive acesso ao palavreado exato, assim, para ver se eles só falaram “é melhor continuar do jeito que está para ver se anda”, ou se eles ainda achavam que estava adequado o que estava proposto de 1979...

RC Olha, eu vou falar uma coisa para você. Também não tive acesso ao palavreado, porque assim... Eu já conhecia o Gustavo, mas o meu relacionamento mais próximo começou em 1987... por aí. Mas não era assim... Nossa amizade começou em 1987 até a época que ele morreu. Mas na verdade era assim.. O que que é, eram momentos, assim, muito complicados. Por que? Se hoje você tem uma estrutura no CNE, uma estrutura que já passou por comissões de especialistas, você tem todo um, vamos dizer assim, um acompanhamento... uma coisa mais bem estruturada dentro do próprio MEC, vamos assim dizer, e já tem a nossa área reconhecida... efetivamente reconhecida como tal, né? Naquele tempo não... Isso era um apêndice, como eu comecei a te falar. Então... Eu, conhecendo o Gustavo como o conheci, eu e o Itiro que é uma pessoa extremamente prática eu creio que deve ter sido a melhor decisão no momento, e vou te dizer o porquê. Porque a área não era unida, como um todo. Existiam as correntes conflitantes, existiam... O Gustavo nessa época estava em Campina Grande (...em 1987 ele já estava em Recife). Não se chegava a acordo nenhum em congressos... Não se chegava. Brigava, brigava, brigava, discutia, discutia... Eu participei de vários assim... Se aborrecia, num-sei-o-que... no fim fazia uma carta, parecia que tinha sido tudo bem, e não avançava... E todo mundo ia embora e não acontecia NA-DA. Nada. Nada. E aí... assim, eu creio que foi talvez a melhor opção no momento, porque se voltasse... O que significava “não aprovar”. Eles não podiam Eles não podiam simplesmente dizer “aceitamos na integra, aceitamos pela metade”. Era voltar para área para discutir. Provavelmente ia ter que voltar para a área para discutir. Então, já que o anterior já tinha sido discutido, talvez tenha sido melhor ir embora com o anterior, né... Eu acho que pode ter sido uma coisa dessas. Eu vou lhe dizer porque que eu acho isso. Porque quando a gente começou a discutir as diretrizes, né, Itiro, Cauduro, Gustavo e eu, que a gente começou... A gente ia para o MEC praticamente todo mês, e a gente ouvia barbaridades... tá? Então... Quando a gente começou a realmente fazer o estudo, né, das diretrizes, e tentar adaptar para a área da gente, fazer as comparações com o CM, essas coisas, primeira providência da gente foi fazer Fórum para discutir. E no primeiro Fórum, quando acabou, a gente chegou à seguinte conclusão: ou a gente traz uma coisa estruturada... E vai recheando ao vivo e à cores, ou a gente vai ficar 10 anos discutindo a diretriz. Então a gente passou a fazer as coisas estruturadas, e chegou a determinado momento que nós tivemos que adotar aquele modelo que estava lá, porque a gente já estava sendo cobrado. Então, tem horas que você tem que tomar a decisão.

Outra coisa também que eu não sei é a seguinte: já que a coisa voltou à baila, e tinha que ser aprovada, se não existia uma certa preemência de aprovação. Porque nós fomos até o último furo do cinto, e a gente não fizesse lá naquele momento a gente estava ferrado... nas diretrizes. Então eu to fazendo por comparação com as diretrizes. Eu acho que se a

gente num... Se eles não tivessem... sabe, “vamos pegar esse daqui que talvez daqui pra frente a gente consiga mexer com mais facilidade”, porque foram anos parado! Anos! Entendeu? E anos... era uma dificuldade, as discussões na área eram muito difíceis... muito difíceis.

Nós fizemos a... é... esqueci o nome... Tinha outro fórum que não era da comissão de especialistas... tinha lá no livro. Era o Forum de encontro das escolas. Nooossa...

EC Teve uns 3 ou 4 deles, né?

RC É.. Nooossa... Era difícil... Teve em Curitiba, teve aqui na Faculdade da Cidade quando ela ainda existia... Teve em Recife... E num se chegava num acordo, se brigava muito, e ficava aquele troço no ar... Aí no fim, uma meia dúzia sentava para conseguir redigir um documento que fechasse mais ou menos as ideias centrais, mas metade saía insatisfeita... Como toda área, isso não é só da área de design, e a gente ainda tem essas coisas ainda hoje. Só que tem um detalhe: a gente... tava num momento muito de consolidação da própria área do design. Para você ter ideia, a gente está falando do terceiro currículo, agora a gente está no quarto! Porque você tem o inicial da Esdi, depois você tem aquele primeiro...

EC ...de 1969...

RC ...de 1969, depois tem o de 1988, e depois você tem as diretrizes... Uma área que está no quarto currículo. Na quarta diretriz nacional, vamos chamar assim... Com nome de currículo mínimo e depois diretrizes... A quarta diretriz nacional que norteia... né. E a gente só não tá com outro currículo, porque mudou a filosofia de currículo do MEC, que entraram as diretrizes, que morreu o currículo mínimo. Porque senão nós estaríamos no quinto currículo mínimo. Porque a... você falou no início da sua entrevista, é uma questão mais política do que de dados e fatos. É uma questão política que está por detrás. Então, por exemplo, as diretrizes curriculares são interessantes? O futuro vai dizer.

EC Eu ia até comentar depois com a senhora... não sei, uma experiência minha. Eu fiz design lá no curso da FAU, naquele curso de 2006. Eu fui da primeira turma e tal, e agora a gente completou 10 anos de curso, e aí eu por minha conta fui fazer um levantamento de como as pessoas estavam achando, eu mandei um questionarizinho para todos alunos formados... 5 anos, 5 vezes 40, mandei para uns 200 alunos. Consegui resposta de 100. Então OK, foi razoável. E quando eu saí, eu lembro que a gente tinha muita muita reclamação, acho que todo aluno tem...

RC E ainda implantando...

EC É, a gente tinha muita reclamação que a gente não tinha aprendido conteúdo, que a gente queria ter tido conteúdo e tal... Mas o interessante é que, nesse questionário que eu fiz, quando eu pego os alunos da minha turma, que eles já tinham 5 anos de vivência de mercado, eles já estavam felizes com o curso, porque de fato eles conseguiram a competência... A competência foi adquirida. Eles não sabiam... Eles podiam não sair

fazendo tipografia bem...

RC Com conteúdo, assim...

EC A gente na faculdade, a gente sai com a intenção de conteúdo, e não vê a competência adquirida. Isso é muito interessante. Então.. deu certo? De alguma maneira...

RC Não, com certeza, um dos objetivos dessa mudança é você, por conta das grandes mudanças da contemporaneidade, você dá ao aluno a competência de aprender...

EC Pois é... É esse o negócio...

RC De buscar o conhecimento onde ele está, de aprender a aprender... Então... Eu acho que a gente também está conseguindo isso... Apesar de critica, apesar de agora a gente estar revendo algumas coisas... A gente não está na verdade mudando o currículo, a gente está ajustando... vamos dizer assim, aparando algumas arestas, mudando algumas disciplinas de lugar, fazendo uma reforminha... que tem que ir pro MEC, porque é maior do que simplesmente acrescentar ou tirar uma disciplina.

EC Isso dentro da PUC agora, né.

RC É.

EC Legal, o da FAU também está em discussão, vai sair alguma coisa nova.

RC Inclusive para aproveitar que você pode mudar... As diretrizes elas são... se você souber aproveitar, elas lhe dão a faca e o queijo na mão, elas são muito abertas, elas dão muita autonomia ao curso, né. Então... Agora, tem gente que continua no mesmo nome-nhame. Teve muita gente... Aliás, você me fez uma pergunta... Eu não sei sobre o de 88, mas sei sobre as diretrizes. Muita gente que criou curso novo com o mesmo modelo de 88.

EC Ah, que curioso... Isso por falta de informação, discordância...?

RC Não, porque... Zona de conforto. Já tinha uma coisa que funcionava... Quer dizer, o currículo já tinha sido provado, entendeu... Dava lá aquela formação, né... Apresentação, conteúdos gerais de formação geral, conteúdos de formação específica. Já tava tudo arrumadinho, não era um pacotinho todo arrumado? Entendeu?

EC Interessante...

RC Esse currículo de 88 tinha coisas bárbaras, como na área de representação... Nossa! Nas matemáticas, era tudo um horror! Tinha curso que ia pelas descritivas, quer dizer, você tinha curso que largava tudo isso pra lá, e ia só pelos desenhos artísticos, quer dizer, uma loucura! Era interpretação, porque na verdade, você tinha o nome da disciplina, você tinha uma explicação de qual área... disciplina não, da área... dos conteúdos básicos que você tinha que seguir. E aí você transformava aquilo em matéria. Tinha gente que ia “Matemática 1, Matemática 2, Matemática 3...” (Risadas). Tinha gente que dava outros nomes... “Desenho 1, Desenho 2, Desenho 3”, entendeu... Não sei... Em maté-

rias de representação mesmo não to falando de desenho, mas de todo um desenvolvimento de linguagem visual e de representação eu acho que meu currículo foi muito fraco. Tinha uma parte de fundamentação muito boa, excelente. Das histórias, da própria filosofia... Tinha uma parte de fundamentação muito boa. Tinha uma parte de projeto enorme, como espinha dorsal isso é uma coisa que a PUC mantém. Muito cursos mantém como espinha dorsal, apesar de não ser obrigatória. Foi um modelo que ficou, projeto como espinha dorsal. E as disciplinas.. Eu ainda considero que a parte de representação era muito falha... Muito falha... Aí...

EC Interessante... É... Eu, assim... Uma ideia que o professor Marcos e eu criamos sobre as motivações do CM de 1979, é algo que a gente ainda está tentando testar e averiguar se faz sentido ou não, é que ele tinha um papel muito importante como par dos documentos de regulamentação da profissão. Porque, de alguma maneira, o que a gente entendeu, é que ter uma... O CM era muito técnico, o de 79 era muito técnico. Então “tecnificar” o design, de alguma maneira, restringia ainda mais o campo quem poderia atuar num negócio desse jeito. A senhora acha que faz sentido?

RC Eu acho que faz sentido. Porque, você veja bem. O “berço” do currículo no Brasil é o que a gente conhece. E aí você tem que pegar o momento histórico. O momento da industrialização, que você preciso país precisava de técnicos. Isso não há a menor dúvida, o Brasil precisava disso. E aí o que que você tem, você tem um... vamos dizer assim, você vai andar fora do trilho? Você apresenta propostas que possam ser entendidas, que sejam condizentes com aquele momento, com pessoas que estão pensando e que vão eventualmente fazer aquela análise. Então, o que que acontece, ele tem sim, né, mas você... Se você parar um pouquinho isso é uma coisa minha, eu que penso assim: o próprio nome ele já jogava você dentro disso... Porque era “Desenho Industrial”, era desenho pra indústria. O que a gente tá vendo hoje, design de tudo, design de num-sei. Isso nem se pensava que isso pudesse existir. Você tinha aquele design... que, apesar de ter os berços que tem, ele não tinha muita coisa de arte, ele era um design industrial, era um design de produto. Então é lógico que ele ia ter essa conotação. A comunicação visual entra depois, né? Até por própria exigência do... e entra institucionalidaza, porque se você lê o Rafael, você vai ver que comunicação visual existia desde que o mundo é mundo... aqui e fora daqui... Então... Eu acho que ele nasceu condizente com o contexto, e o contexto para aprovação, para o reconhecimento como profissão, queria isso. Então não ia se diferente, entendeu? Coisa que a gente nunca conseguiu. É ser aprovado. Tanto que a gente queria ser o que... fazer parte de onde? Do CREA.

EC Verdade.

RC O que é o CREA? Engenharia e arquitetura... saiu arquitetura, entrou agronomia. Agronomia?

EC Acho que é.

RC A gente queria ser CREA. E o CREA dizia: “Não, a gente não quer vocês” (Risadas), nunca quis. Quando foi na época da comissão de especialistas, Ceeartes foi a única área que aceitou a gente. Nenhuma outra área quis, pra você ter ideia... Que são caminhos que o design vem trilhando, que, graças a deus, deram no que a gente tá tendo hoje, você tem uma área aberta. Entendeu... Se você pegar os temas das dissertações e teses, essas coisas... Onde é que se formavam nossos professores? Engenharia de Produção!

EC Verdade, na Coppe...

RC Engenharia de produção... O Gustavo fez um trabalho sobre currículo na Engenharia de produção, que aliás foi uma área muito aberta em relação aos temas que entravam lá: criatividade... Imagine, para os engenheiros deve ter sido muito louco, né... Mas repare: na pós-graduação da gente era engenharia. Se você olhasse as pessoas, pioneiros de pesquisa em design no Brasil, primeiras pessoas com doutorado, difícil... a não ser que tenham saído do país, era engenharia... Então a gente era isso mesmo que você tá falando, então não ia ser diferente essa visão, é... dos outros, que os outros tinham da gente, entendeu?

EC Outra coisa também, que a gente... Isso não sabemos muito bem como encontrar... Mas as discussões dessa revisão do CM começaram mais ou menos em 77, alguma coisa desse tipo, que foi também quando os arquitetos estavam revendo o CM deles, e que o professor da FAU, Katinsky e mais algum outro, tentou botar Desenho Industrial como parte do CM do... de arquitetura. Esse parece que é outro indício para a gente que era o Design tentando fazer a reserva de mercado dele via regulamentação e via currículo. Mas enfim...

RC O Design sempre tentou fazer a reserva de mercado dele... Sempre tentou. É... Por exemplo, a Valéria vai poder falar bastante com você, acho que o Joaquim também, dessas idas e vindas, dessas discussões em torno da regulamentação da profissão.

EC Eles eram da Apdins, né...

RC É, porque era uma batalha ferrenha para você poder regulamentar, porque existia uma crença de que a profissão não regulamentada ela era um... era uma profissão menor, porque você tinha que ter... Quem é que mandava. Mandava o CREA, que ainda tem força enorme até hoje, tá? O negócio de... o conselho de Medicina, não é isso? Enfermagem tem um conselho, quer dizer... você vê essas áreas mais..., né, todas tem conselho. Então a gente não ter conselho era uma... sabe, era uma... uma área menor. Então era aquela vontade de ascender como área, de se consolidar como área, então qual era o caminho, era você regulamentar a profissão, porque se não regulamentar essa profissão a

gente não ia nunca ser nada. E não é isso, que hoje em dia essa história caiu, está pouco se lixando. Então você tem conselho de psicologia e... mas num... então foi uma batalha que morreu, eu acho que morreu. De vez em quando o Freddy Van Camp estava correndo atrás de alguma coisa como essa, mas também... não é porque ia regulamentar a gente como desenho técnico... é surreal.

EC Parece que está voltando uma nova onda de regulamentação, começou esse ano...

RC Rapaz, vai e volta. Assim, muda um pouco a geração... Porque ninguém da nossa geração acho que está interessado nisso. Agora muda a geração, é “Vamo regulamentar a profissão!”, que é um negócio que não tá fazendo diferença pra ninguém... Acho eu!, né, pode ser ignorância, vamos ver o que a Valéria vai te dizer.

EC É, vamos ver, vai ser interessante. Ela era diretora da Apdins naquele momento...

RC É, era uma pessoa muito atuante...!

EC Legal, vai ser muito interessante a conversa com ela. É... E... Essa é a última pergunta, já acabando... A senhora sabe de alguma tentativa, antes de começar o processo pras diretrizes, se entre 87 e 97, houve algum movimento ou algum grupo, ou alguém que quis rever o CM novamente?

RC Assim, mudar o CM de design...

EC É, atualizar, junto do MEC, né...

RC É, essa discussão não começou em 1997. Essa discussão veio se estendendo, a própria criação da comissão de especialistas, ela já foi é... uma, vamos assim, uma preparação pra que essa discussão ocorresse.

EC Quando foi que se constituiu a comissão de especialistas?

RC Hmm... Você tem o meu livro?

EC Tenho sim!

RC Mas eu acho que foi em 90.. peraí... 94/95...

EC Ah, foi antes da nova LDB.

RC Não, foi logo que foi promulgada a nova LDB. 1994/95, alguma coisa assim. Foi junto. Que o MEC aí resolveu criar as comissões de especialistas para poder trabalhar as novas diretrizes. Mas antes você já tinha movimentos de discussão com esses foruns que eu to te falando. Forum de ensino de design. Nossa, forum de ensino de design foi um monte.

EC O próprio Fórum que gerou a carta de Canasvieias..

RC Tudo isso já tinha essa discussão, porque todo mundo já sabia que o currículo ficou engavetado um século, entendeu? Então já existia um, vou chamar assim, uma cons-

ciência da defasagem. Tá? Uma consciência da defasagem. Agora, eu vou confessar para você: que eu ouvi falar nas novas diretrizes, lógico... foi a partir mesmo da nova Ceeartes, porque, até então, era aquela instatisfação reinante, uma vontade de mudar, mas... é isso que eu to te falando, uma coisa... que escorria pelos dedos da gente, que não conseguia pegar. E as diretrizes não, com a comissão de especialistas e a nova LDB, o que que aconteceu, você... disse: “bom, agora tem seu instrumento legal, que vai me fazer trazer uma nova proposta”. Porque você já de convir o seguinte: a mudança de currículo, ela foi um movimento da nossa área. Não foi um movimento nacional... Sem ser a diretriz. A mudança do currículo de 88, que tinha já 10 anos na gaveta, né, mais ou menos, o currículo que se implantou, o que que aconteceu? Era uma mudança que a área tava pedindo, mas não era uma diretriz nacional, como as diretrizes curriculares.. Tá certo?

EC Entendi.

RC As diretrizes curriculares promoveram uma mudança de todos os cursos. Todos. Sem excessão, entendeu? Sem excessão. Você quer ver uma coisa? A mudança do nome do curso, foi uma discussão lá no Forum em Recife, porque era pra desenho industrial, veio até o forum de Recife, que foi em 1998...? Foi em 1998... O último forum, pra mudar pra design, pra chegar num acordo pra mudar pra design.

EC Apesar da carta de Canasvieiras já em 88 já ter... Olha só... 10 anos pra...

RC Mas aí foi sacramentado no MEC o nome da área. Então você vê que... andava, mas não andava... Mas eu acho, sabe uma coisa que eu acho, é que como a gente não tinha esses foruns mais consolidados, os encontros ficavam muito à mercê de grupos que estavam interessados efetivamente em... E você fazer um encontro de grande vulto que reunísse designers do Brasil todo para você discutir... é um negócio complicado, né? É um negócio muito complicado, então você precisava de ter uma pessoa que tivesse vontade, ou um grupo de professores numa determinada instituição, que quisesse... que a instituição acreditasse naquilo... Os financiamentos, não tinham linhas de financiamento igual você tem hoje para eventos. Tanto que você vê, por exemplo, eu me lembro que, aqui no Rio a gente teve a semana carioca de design, deve umas duas ou três edições, vindo de estudantes, tá? São Paulo deve ter tido uns outros tantos, não sei. Nós tivemos o nascimento do NDesign... Que o NDesign hoje em dia... se ele entrar no CNPq com pedido de patrocínio, ele recebe... Por causa da história! Mas como era o NDesign no início? Era uma meia duzia de interessados que se esfalfava ali para poder conseguir fazer esse grande encontro de discussão, entendeu? Então você vê que as coisas ainda eram muito capengas nessa época, né? Meu primeiro congresso internacional, que eu fui, foi em 88 em Cuba... Que aliás foi um evento maravilhoso... que foi Valéria...

EC Era o da ALADI?

RC Isso... Era um avião de designers... Era um avião de designers, e outro pedaço do avião era uma discussão de vitiligo (Risadas). Era um avião fretado da Vasp, nunca me esqueci, tinha que fazer duas escalas porque não tinha autonomia de vôo, pra você ter uma ideia...! E aí tinha um amigo nosso de BH, o Romeo, não sei se já ouviu falar... O Romeo disse: "Gente, se esse avião caiu, morrem os designers do Brasil todo...!" (Risadas).

EC Que coisa...!

RC Pra você ver, nós saímos daqui pra um congresso em Cuba! Imagine! Olha só que coisa... A gente não tinha quase nada aqui...

EC Sobre essa estrutura do... enfim... o PeD se consolidou como um fórum agora uma pergunta fora do assunto. Ele se consolidou como um fórum de classe, mas assim... Eu acho que já vou fazer umas 5 edições. Ou 4. A primeira que eu fui foi na Anhembi, acho que foi 2008? Acho que isso... Que foi inclusive o último que teve reunião da AENDI...

RC A AENDI tá meio parada...

EC É a impressão que eu tenho é que, de fato, é um fórum de apresentação científica, etc e tal, mas não como os encontros eram, que se tentava, por exemplo... o próprio 1º ENDI, que tirou uma proposta de carta de regulamentação, e alguma coisa sobre o... currículo. Não sei se enquanto a AENDI ainda estava vinculada ao PeD, se tinha fórum no sentido de ter diretrizes pro curso da profissão pros próximos anos, ou pro ensino... mas hoje eu não sinto mais isso...

RC Hoje não tem mais não. Mas, assim... Dentro dos fóruns da AENDI, essas questões relacionadas à própria área, elas eram muito fortes, muito presentes. A AEND, no PeD quem era o presidente da AEND era o Alvaro Guilherme, de São Paulo. Então você tinha uma posição política muito clara... muito presente. Não era simplesmente um congresso, entendeu? Como ele hoje em dia, até é simplesmente um congresso grande, mas assim... Agora é um congresso científico, tá? Que não tem uma conotação política, uma conotação de associação, pouco diferente, por exemplo do do SBDI.

EC Hm! Certo!

RC Eu sou da SBDI, então sempre tem assembléia e tal, muda a diretoria...

EC É verdade!

RC O PeD, ele enquanto esteve vinculado à AEND, desde o início até certo momento, ele teve essa... essa... esse papel. Tá? Agora, depois que saiu a AEND... E aí essas questões vinham. Muitos dos outros fóruns nasciam por sugestão de dentro do PeD, entendeu... Fazer outras reuniões, então... Você tinha uma participação mais política da classe de designers dentro do próprio PeD. Eu não sei nem como que está a AEND.

•• *Os currículos mínimos de desenho industrial de 1969 e 1986*

EC Ah, no PeD que teve no Rio Grande do Sul, deu a encrenquinha lá...

RC Eu sei! É... Eu nem sei como é que tá... Porque tem uma situação aí não resolvida que é muito difícil... Muito difícil isso daí... Porque é o Brasil todo, e a gente não é só administradores, a gente é professores, e se você deixa passar... é complicado. Eu sei porque tenho aqui sentada aqui a Estudos em Design, e se não fosse minha editora executiva, eu tava ferrada...!