

21.

AS ESCOLAS DE DESIGN COMO ESPAÇO DE TOMADA DE POSIÇÃO, OCUPADO POR AQUELES QUE DESEJAM A PRIVATIZAÇÃO DO MONOPÓLIO DAS TOMADAS DE POSIÇÕES

Tal como ocorreu com todas as universidades públicas e privadas, a instituição escola, para não chamá-la de academia¹⁰², passou a ser um espaço atravessado por conflitos e contradições internas em razão dessa cultura conservadora e antidemocrática. No caso das escolas de design, que passaram a existir para atender a projetos desenvolvimentistas de uma pequena parte da burguesia urbana, isto é, de acordo com alguns grupos sociais burgueses progressistas, mas que por sua vez também não tinham muita clareza política do tipo de progresso desejavam, existe um movimento singular.

Vimos acontecer, desde o final da Segunda Guerra Mundial, uma sucessão de exemplos, uns em São Paulo e outros no Rio de Janeiro, tais como aqueles propostos por Ciccillo Matarazzo e Assis Chateaubriand, em 1949, na Escola Livre de Artes Plásticas no MASP e depois com o Instituto de Arte Contemporânea, o IAC, em 1950, a Escola Técnica de Criação, ETC e a do MAM, pelas mãos de Niomar Moniz Sodré Bittencourt, em meados da década, o curso de desenho industrial na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo –

102 No meu modo de entender, o termo *academia* se relaciona com um privilégio ou sinecura outorgado por uma autoridade, tal como foi criada a *Académie Royal de Peinture, Sculpture et Gravure*, por Louis XIV em 1648. Em uma academia há um mestre e ele escolhe quem terá o privilégio de ser seu discípulo, daí a reprodução endogâmica dos saberes. A noção de *escola* é republicana e se relaciona com a utopia de um ensino democratizado e oferecido a todos os cidadãos, mas que com o passar dos anos se verificou tão restritiva e legiferante como a academia.

FAU/USP, em 1962 e a Escola Superior de Desenho Industrial, ESDI, em 1963. Até onde podemos enxergar, além da instauração de uma endogamia dos pares, produziram-se ou acabaram sendo criadas as bases para que um pouco mais tarde vigorasse um *modus operandi* do inculto e iletrado, além de ser despolitizado, *ma non troppo*.¹⁰³ Assim, de acordo com a cultura política desenvolvimentista que gerou as condições para a fundação das escolas de design, pode-se concluir que condenaram a maioria dos futuros profissionais à crença mítica de que o design poderia arrogantemente resolver os problemas do mundo, mas especialmente os problemas do desenvolvimento industrial do país, tecnicamente e de uma vez por todas. Se os designers fossem chamados, haveria desenvolvimento industrial, caso contrário, atraso e subdesenvolvimento. Aliás, diga-se de passagem, esse *habitus* autoritário de resolver as coisas tecnicamente e de uma vez por todas, tal como Fernando Collor propunha acabar com a inflação com “apenas um tiro”, ou dos militares que acabariam com a corrupção de uma vez por todas fechando o Congresso Nacional, é exemplo dessa arrogância pequeno-burguesa tecnicista.

No Rio de Janeiro, particularmente no caso do Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que estamos tomando como modelo para análise da formação desse *habitus* da categoria docente no país, o processo de sua criação é emblemático, um bom exemplo para nosso estudo. Ele nasceu de uma costela do Departamento de Letras, em 1972. No meu modo de ver, já naquela ocasião havia uma demanda confusa para os cursos de arte e design. Acreditava-se que havia uma demanda de artistas, isto é, de “educadores artísticos” e de designers, por conta do *boom* econômico produzido pela ditadura militar, ou talvez porque a Universidade tivesse a ambição de possuir o seu próprio departamento na área artística ou de criação que não fosse literária. Sem desejar aprofundar muito essa questão, gostaria apenas de trazer para a discussão que o termo “educação artística”, naquela época, foi uma noção tecnicista daquele

103 Lembramos aqui que possuir o *habitus* despolitizado é na verdade possuir uma visão política dogmática e unilateral. Ser despolitizado não significa de maneira alguma ser neutro ou independente politicamente.

período histórico em relação à arte, normatizada arrogantemente como obrigatória para todas as escolas do país de nível primário e secundário, depois de um parecer de Valnir Chagas¹⁰⁴, encomendado pelos militares. Mais uma vez sem desejar polemizar, gostaríamos de deixar uma pergunta no ar: o que mais pode educar artisticamente? O exercício da própria arte ou educação artística?

Rapidamente, os órgãos superiores da Universidade e alguns pares do corpo docente do novo departamento verificaram que essa demanda pela formação de professores de educação artística não era o mesmo que a formação de artistas, e ela também se escasseou por conta da impossibilidade de haver “educadores artísticos” em todas as escolas do país, isto é, a formação de uma gigantesca categoria de funcionários públicos para atender essa demanda. Do mesmo modo, havia uma contradição na formação pura de artistas, pois nunca se definiu teoricamente e de modo claro se os artistas precisavam de uma escola para sua formação, haja vista a crença romântica de que o artista não precisa de uma escola, pois já nascia artista. Portanto, o design, mais ou menos artístico – conforme escrevi acima, a fronteira entre a noção de arte e design era confusa –, poderia ser a “verdadeira” modalidade profissional “artística” a ser oferecida, daí se constituiu o Departamento de Artes e Design, isto é, embora hoje (2017) ele seja um departamento de design, ainda guardou em seu título o termo “artes”, de sua origem histórica. Em meu modo de compreender as escolas de design, esse esquecimento não foi gratuito, mas traduz a incompetência intelectual ou a má formação técnica dos pares e mais, outra capacidade típica do *habitus* pequeno-burguês oriundo das “boas escolas”: uma “esperteza” política para manter a fronteira entre arte e design confusa e obter frutos de ambos os lados.

104 Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006). Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases no 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação.

Do núcleo docente, os professores do Quadro Principal, que também são os de tempo contínuo, quase todos foram alunos de “boas escolas” e caudatários desse processo de formação de um *habitus* que estivemos descrevendo. Ademais, muitos dos colegas são ex-alunos do próprio Departamento, portanto, além do mesmo *habitus*, caracteriza-se a endogamia desses docentes. Do mesmo modo, depois da criação do curso de mestrado e em seguida de doutorado, esse núcleo principal passou a colonizar os professores do Quadro Complementar com seus ex-orientandos, antes contratados tendo como justificativa o argumento de que eram profissionais com atuação no “mercado” e que serviriam para oxigenar os estudos ministrados, afinal entre os pares do Quadro Principal não havia designers com projeção profissional no mercado, mas de acordo com a crença, detentores do monopólio dos saberes fundamentais que serviam de base para todas as práticas a serem exercidas dentro do campo.