

---

## 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 ela<sup>1</sup>.

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.

---

<sup>1</sup> 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 configuram 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.