

Do ensino de arte ao design no brasil

Rosilene Conceição Maciel e Rodrigo
Antônio Queiroz Costa (*)

Actas de Diseño (2022, abril),
Vol. 39, pp. 156-162. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: noviembre 2019
Versión final: abril 2022

Resumo: Este trabalho bibliográfico discorre sobre a trajetória do ensino de arte e do design no Brasil ao longo da história. Aborda as tecnologias contemporâneas no processo de ensino/aprendizagem em artes visuais associados à forma tradicional de arte e as relações com o design. Discute tendências contemporâneas de ensino, a integração entre os princípios da arte e do design, a hibridização de linguagens, e a cultura local como elemento valorizador da formação sociocultural. Destaca o papel do professor como mediador, propulsor do pensamento crítico. Aproxima o pensamento funcional do design modernista à intuição e a emoção necessária ao design contemporâneo.

Palavras chave: Arte - Design - Tecnologia - Ensino - Interdisciplinaridade.

[Resúmenes en inglés y español y currículum en p. 162]

Introdução

As formas de ver e de perceber as coisas estão intimamente ligadas às questões socioculturais e às localizações no tempo e no espaço. Ao longo da história, cada época e lugar são orientados por valorações culturais. As transformações sociais se confundem também com as inovações tecnológicas, e delas sofrem influências determinantes. As tecnologias são mediadoras no movimento cultural da humanidade. Assim foram construídas as relações entre a arte e o design, sua prática e ensino no Brasil.

Há muito que o design, associa-se às artes. Antigas e novas discussões buscam entender a relação do design desenvolvido antes e depois da oficialização do ensino no Brasil. Bonfim (1978 apud Couto, 2008) se refere à Escola Superior de Desenho Industrial –Esdí, no Rio de Janeiro, enquanto marco simbólico. No entanto, o projeto de ensino em design, no Brasil, iniciou-se em 1950, de forma embrionária, no Instituto de Arte Contemporânea (IAC), nas dependências do Museu de Arte de São Paulo. O design, como quaisquer outras práxis, antecedeu a academia, tal qual ocorreu com as artes. Antes da institucionalização do termo e do ensino, trabalhos gráficos de livros, revistas, ilustrações, cartas de baralho, capas de livros, capas de discos, imagens litográficas e fotográficas, eram elaborados por artistas, designer sem formação.

1. Ensino da arte pré-modernista a partir da colonização portuguesa

O ensino de arte no Brasil teve início a partir da colonização portuguesa. No período colonial, os Jesuítas se encarregaram do primeiro sistema de ensino no Brasil. Com o objetivo de disseminar a fé e os princípios do catolicismo, por imposição do governo português, a Igreja Católica tinha total controle das manifestações artísticas permitidas. Neste contexto, é importante situar que a arte Européia encontrava-se em transição, abandonando as

idéias renascentistas. Foram as características do estilo Barroco que predominaram e que influenciaram o início da colonização, inicialmente na arquitetura, depois nos utilitários e objetos em geral. Inicialmente, o povo nativo e sua cultura foram ignorados e desprezados. “Somente no sec. XIX a cultura pré-cabralina e a indígena começaram a ser reconhecidas e estudadas.” (Gouthier, 2008, p.33). Holanda (1995), citado por Gouthier (2008), lembra que para a cultura Ibérica, a atividade produtora era, em si, menos valiosa que a contemplação. Todos os ofícios manuais e mecânicos eram delegados aos trabalhadores escravos que, longe do ensino formal reservado às elites, se dava através do trabalho em oficinas de artesãos ou nos quilombos.

Os Jesuítas foram expulsos do Brasil em meados do sec. XVIII. O ensino formal de arte teve início no Brasil com a criação da Escola Imperial de Belas Artes. Com a vinda da família real e a partir do desejo de modernização da cidade do Rio de Janeiro, D. João VI, em 1816 contratou artistas franceses para atuarem na cidade sob o comando de Joachim LeBreton. Estes assumem então a organização do ensino de Belas Artes no Brasil, trazendo grande influência neoclassicista. Na Europa já se acalmava o movimento barroco e a tendência era o retorno ao clássico e imitação das linhas greco-romanas. Nota-se aí mais uma vez a desconsideração da arte brasileira que já incorporava características próprias ao Barroco trazido pelos portugueses. Foi uma nova colonização cultural onde se identifica uma profunda influência na arte brasileira, principalmente na pintura, na paisagem urbana e na arquitetura. (Gouthier, 2008)

Deve-se a elitização da arte no Brasil a este período em que os ofícios artísticos passam a ser ensinados na academia, não através do trabalho, mas a partir de exercícios formais acadêmicos. Uma concepção burguesa substituiu a concepção de arte popular. Somente com a abolição da escravatura “iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual” (Barbosa, 2002 apud Gouthier, 2008,

p.34). Mas, de um modo geral, é inegável a contribuição da academia como vanguarda da época no cenário das artes. O ensino de arte nas escolas primárias e secundárias e sua obrigatoriedade se originaram das idéias de Rui Barbosa na segunda metade do sec. XIX. Ainda focada no desenho foi uma disciplina muito valorizada acreditando ser a Educação Artística “uma das bases mais sólidas para a educação popular.” (Barbosa, 2005, p.45). Esta mudança sofreu influências de culturas importadas como Estados Unidos, Inglaterra e Bélgica, principalmente.

Na virada para o sec. XX ainda manteve-se a cultura de modelos importados e passou-se a atentar para o desenho infantil como livre expressão para fins de análise cognitiva. Segundo Barbosa (2002) foi quando o desenho passou a ser explorado como reflexo da “*organização mental*” da criança.

As reformas educacionais desencadeadas a partir de 1920 foram significativas no sentido da preocupação em capacitar os indivíduos a viver em sociedade. A escola passou a ser vista também como um instrumento de reconstrução social. Foram traçados pela primeira vez, princípios de elaboração de currículos e programas de ensino. Tais instrumentos visavam desenvolver habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. Realçavam atividades como visitas, excursões, organização de museus, clubes escolares, bibliotecas etc. (Gouthier, 2008).

2. Ensino de arte modernista

O modernismo no ensino da arte no Brasil teve grande influência das idéias do filósofo John Dewey, através do educador brasileiro Anísio Teixeira. Segundo Barbosa (2003), “Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30.” Dewey defendeu o que chamou de “*experiência consumatória*”. Barbosa (1998) explica que consumação é a conclusão de uma experiência completa e significativa que perpassa toda a prática da vida. Complementa ainda que “uma experiência para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética.”

Qualidade estética resulta da consumação apreciada e difere da qualidade artística, que é específica, de materiais específicos, enquanto a qualidade estética é conatural a todos os materiais que cercam os ritmos constantes da vida. Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. (Barbosa, 1998, p. 22)

Um equívoco na interpretação do trabalho de Dewey acabou por comprometer a aplicação de suas idéias originais na prática do ensino de arte. Segundo Barbosa (1998), os arte-educadores interpretaram, erroneamente, a consumação de uma experiência como finalização, terminalidade, sempre inserindo na proposta a conclusão de uma atividade com um desenho, colagem, dramatização, cerâmica, etc.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. (Barbosa, 2003, s/p)

Essa má interpretação das idéias Dewianas nos trouxe uma séria conseqüência que se arrasta até os dias de hoje colocando a disciplina de arte a serviço de outras disciplinas no que diz respeito à representação ou ilustração do conteúdo estudado. A arte muitas vezes ainda é vista sem um fim em si mesma como construtora do saber e do indivíduo em sua formação mais completa. Segundo Gouthier (2008), a idéia reforçada a partir das reformas da Escola Nova marca a arte como expressão de outras disciplinas e o desenho como reflexão visual.

O movimento modernista no Brasil é marcado pelas preocupações com a identidade nacional. Foi um movimento “ruidoso” como atribui Ana Mae, mas segundo a autora, “poucos países tiveram uma iniciação à arte moderna tão multidisciplinar”. (Barbosa, 1998, p. 147). A exemplo disso, a Semana de Arte Moderna em 1922 “integrou a vanguarda das artes plásticas, da música e da literatura.” Mario de Andrade e Oswald de Andrade foram agentes propulsores desse movimento juntamente com Anita Malfatti, Teodoro Braga e Lúcio Costa como afirma Gouthier (2008).

Nesse cenário, a semana de arte moderna, artigos de Mário de Andrade investigando a arte da criança, e os cursos de Anita Malfatti, valorizando a livre expressão infantil, e a renovação feita por Lucio Costa na Escola Nacional de Belas Artes engendrou o que alguns autores chamam de busca da identidade nacional. Além desses acontecimentos, há ainda o “equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino da arte centrado em conteúdos (Teodoro Braga) e a idéia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio)”. (Barbosa, 2002 apud Gouthier, 2008, p.36).

Nos anos 1930, ganham espaço no Brasil as escolas livres de arte para crianças e adolescentes oferecendo aulas de desenho, pintura e música. Foram criadas vertentes diferenciadas no ensino de arte principalmente a partir das propostas dos cursos ministrados por Teodoro Braga e Anita Malfatti. Evidenciam-se duas linhas de trabalho, sendo uma, a valorização do desenho como técnica e outra, o desenho baseado na livre expressão e no espontaneísmo.

A partir de 1937, na ditadura de Vargas, os arte-educadores foram afastados de cargos diretivos, nota-se então, um recuo no desenvolvimento do ensino de arte. Foi trabalhado no ensino secundário o desenho geométrico, e na escola primária o desenho pedagógico e a cópia. Ana Mae chama de “pedagogização” da arte na escola. A utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional. (Barbosa, 2003). Lúcio Costa propõe modelos de atuação para o

professor com recomendações passo a passo abordando o desenho técnico, o de observação e o desenho como meio de expressão plástica. (Gouthier, 2008). Deparou-se então com o despreparo dos professores para lidar com o ensino do desenho e a compreensão de sua natureza contraditória: observação e precisão paralelamente ao reavivar a imaginação e a criação próprias da infância. Nos anos de 1940, ganhou força o ensino fora do âmbito escolar e surgiu o movimento das Escolinhas de Arte pautada na livre expressão. Em 1948 iniciaram as atividades da Escolinha de Arte do Brasil que funcionou na Biblioteca Pública do Rio de Janeiro, que, em parceria com o governo promoveu cursos de formação de professores e teve grande influência multiplicadora mantendo a premissa da livre expressão.

A década de 1950 foi marcada pela influência americana. Foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE) visando à sistematização de treinamentos de professores, produção e distribuição de material didático, supervisão e controle do professor e processo curricular. Dentre os objetivos pode-se destacar o atendimento às necessidades emergentes de industrialização. Segundo Gouthier (2008), houve com isso uma descontextualização do currículo em seus aspectos sociais, ideológicos e políticos para ser tratado como um “conjunto de técnicas científicas”.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4024/61 deu início a um processo de mudança nesse sentido. Em um movimento contra a dependência cultural e o subdesenvolvimento e contra a cópia de modelos estrangeiros na educação.

Entre 1958 e 1963, época de politização intensa, a educação é entendida como possibilidade de inclusão social, política e cultural. As idéias de Paulo Freire começam a ser disseminadas no país e houve um fortalecimento político e a integração do povo brasileiro em defesa de seus valores. Um fato importante desse período é a criação da Universidade de Brasília. Nesse cenário, em que a educação começou a conquistar sua autonomia deparou-se com o golpe de estado de 1964.

Nos anos setenta, a LDB n. 56962/71 instituiu a polivalência reunindo na disciplina denominada Educação Artística, as atividades de artes plásticas, teatro, música e artes cênicas (teatro e dança). De caráter tecnicista, refletiu o desenvolvimento capitalista. Busca, a exemplo da divisão do trabalho na sociedade, a fragmentação apresentada nas diretrizes: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. “Com esses fundamentos, pautados na superficialidade e sem foco no conhecimento, a arte entrou para o currículo obrigatório no ensino fundamental.” (Gouthier, 2008, p.41)

Somente em 1973 foram instituídos os cursos superiores para a preparação de professores que dessem conta da ambivalência proposta. Implantados os cursos de Licenciatura Curta (dois anos) e Licenciatura Plena (quatro anos) em Educação Artística. Prevalecia ainda a idéia de atividade, lazer ou entretenimento ignorando ainda a Arte como área de conhecimento em si mesma.

3. Ensino de arte pós-modernista

A partir dos anos 1980 houve uma tendência em se buscar uma orientação educacional mais autônoma libertando-se dos modelos propostos pelo governo.

No governo João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979 a 1985) houve uma proposta focada na educação da população carente, mas sem sucesso na prática. Tratou-se do Terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes, 1980. Já o governo José Sarney (1985 a 1990), através do documento Educação para Todos, 1985, garantiu o ensino gratuito e obrigatório para todos e estabeleceu o currículo como principal instrumento.

Em relação ao ensino da arte o descaso permaneceu e causou reação com a criação de associações estaduais de arte-educadores e depois a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Impulsionada pela sociedade civil questionadora de seus “direitos de cidadania no espaço público”, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, onde é extinta a Educação Artística e a disciplina de Arte foi reconhecida oficialmente como área de conhecimento.

O ensino da arte passou a ser obrigatório em toda a educação básica com o compromisso de ampliar o conhecimento cultural dos alunos e de construir conhecimentos em Arte. Em paralelo às mudanças ocorridas no ensino da Arte, Ana Mae Barbosa propôs a Abordagem Triangular utilizada entre os anos 80 e 90 como uma sistematização no ensino da arte. Barbosa (1998) chamou de “dupla triangulação”. “A primeira, de ordem epistemológica, sintetiza os componentes do ensino aprendizagem da arte no fazer artístico, na leitura das obras e na história da arte”. Já a segunda refere-se às referências tomadas das *Escuelas al Aire Libre*, México, 1910; *Critical Studies*, Inglaterra e no movimento associado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*), EUA; das *Escuelas*: “multiculturalidade e articulação arte como expressão e cultura”; e do *Critical Studies*: “percepção estética precisa e seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais e políticas e seus efeitos culturais”. Do DBAE: “a arte e seu aprendizado têm muito mais a oferecer do que “manipulação de materiais por meio de determinadas técnicas”; maior credibilidade da arte, como meio de desenvolver a capacidade de análise e síntese através da inclusão da produção artística, crítica, histórica e estética” (Barbosa, 1998, p.45).

Finalmente, em 1997, baseados na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fortalecendo o reconhecimento da arte como conhecimento, incluindo-a como componente curricular e referindo-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional da arte. A seleção e ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham

a elaboração dos conteúdos de Artes visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (PCN, 1997, p.58).

4. Tendências Contemporâneas do Ensino de Artes Visuais

O ensino contemporâneo em Artes Visuais revê as práticas herdadas da Modernidade. Repensa os princípios e tendências pedagógicas que valorizavam a livre expressão, o desenho geométrico para preparação profissional, os estudos meramente formais e a transmissão de conteúdos desvinculados da realidade social e cultural. Suas finalidades vão além do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da percepção, do senso estético ou das habilidades técnicas para o mundo do trabalho. Pode-se levar para o campo do ensino de artes a mesma perspectiva tomada para a educação pós-moderna: uma educação crítica, emancipatória, multicultural e intimamente ligada à cultura. A arte-educação contemporânea propõe uma prática voltada à visão da arte como reflexo das práticas sociais e a valorização das manifestações artísticas diversas originadas dessa cultura. Segundo Barbosa (2008), a arte/educação pode se apresentar como um caminho para estimular a consciência cultural dos estudantes como integrantes da sociedade, começando pelo reconhecimento da cultura local. Este estímulo será definitivo em sua percepção como cidadão, mola propulsora para transformação da sociedade.

O professor da pós-modernidade é desafiado a lidar com a perspectiva multicultural transitando pela arte erudita, cultura popular e a arte do cotidiano. Há ainda as realidades de grupos e etnias. Os professores podem adentrar o mundo simbólico e visual de diferentes culturas valendo-se também de elementos da cultura visual que cercam os universos dos próprios estudantes. Uma forma de provocar reflexões críticas sobre o seu entorno e o modo como se atua nele. Ao valorizar a relação entre a arte e a vida pessoal e social dos estudantes o sentido de associação e aprendizado são maiores na medida em que se estabelecem ligações com seus interesses e experiências de vida. Segundo Parsons (2006), na vida do estudante estão presentes emoções, intuições, valores e experiências sensoriais e é em sua mente que ocorrerá todo tipo de integração de idéias e pensamentos.

Essa postura é especialmente indicada para o ensino da arte, pois dá ênfase às manifestações artísticas de culturas as mais diversas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, sem descuidar do conhecimento e do domínio dos múltiplos códigos da arte, como acervo cultural de toda a humanidade. (Richter, 2008, p.106).

Barbosa (2008) chama a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiantes de limites, fronteiras e territórios que reclamam

uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos. Os modos contemporâneos de trabalhar o ensino de artes visuais exigem do professor uma competente articulação em sua prática. Parsons (2006) defende que para obter significado e compreensão da arte são necessários conhecimentos de outras áreas e propõe um currículo integrado e interdisciplinar. Na sua concepção, o currículo integrado associa idéias e pensamentos a respeito de questões importantes da contemporaneidade que transcendem as disciplinas. Estas idéias e questões são ferramentas, formas de organizar o pensamento, usadas para pensar problemas. Além disso, o professor é desafiado a transitar pelas diversas tecnologias e suas linguagens na proposição e disseminação de novas visões de mundo através do ensino de arte.

A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre estas duas condições basilares da vida, contemporânea às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução às imponderáveis e permanentes mudanças sociais. (Barbosa, 2005, p.111).

Barbosa (2008) defende que as artes além de ter seu espaço definido como disciplina no currículo e serem trabalhadas de forma interdisciplinar, devem transitar por todo o currículo enriquecendo a aprendizagem de outros conteúdos. Barbosa lembra ainda que Herbert Read em seu livro “Educação através da Arte” defendeu a arte como um “elemento humano agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem.” Hoje, segundo Barbosa, James S. Cathedral demonstra a arte como estimuladora do conhecimento de outras disciplinas como a história, a matemática, o português, o inglês, etc., o que não lhe tira o mérito da construção do conhecimento por si mesma.

Outro desafio para o professor de arte na contemporaneidade são as tecnologias contemporâneas. As transformações decorrentes das inovações tecnológicas têm trazido consequências importantes para a profissão docente de um modo geral que podem significar tanto ameaças quanto oportunidades. Os novos suportes tecnológicos implicaram em diferentes processos mentais e produtivos tanto na criação artística quanto em projetos de design. Além disso, o acesso à informação democratizada na internet e em outros suportes digitais móveis e de baixo custo provocou uma mudança no modelo tradicional de ensino. A difusão do conhecimento descentralizada da figura do professor promove o deslocamento da competência docente no sentido de incentivar a aprendizagem, o pensamento crítico e o processo colaborativo. O autor afirma que com a facilidade e acessibilidade aos bancos de dados on-line e da Internet. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos recursos de aprendizagem.

A troca de saberes ocorre em primeira instância entre aluno e professor apropriando-se de todo conhecimento e experiências trazidas por ambos na produção de trabalhos mais participativos e instigantes onde o aprendizado é possível para o discente e também para o docente.

5. Da arte ao design

A Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), implantada em 1963, no Rio de Janeiro, é referência da institucionalização do ensino de design no Brasil. Bonfim (apud Couto, 2008) reconhece-a como um marco histórico desmitificando seu pioneirismo, e esclarece que o design, como quaisquer outras práxis, antecede a academia, tal qual ocorreu com as artes no Brasil.

A maioria dos autores desconsidera as atividades que hoje poderíamos chamar de design mesmo que anteriores à definição do termo, que, aliás, é controverso em sua significação e abrangência ainda nos dias atuais. Nesse sentido, Cardoso (2005) faz um estudo e organiza juntamente com outros pesquisadores livro intitulado *O design Brasileiro antes do design*.

No livro, Cardoso (2005) reconhece a dificuldade em denominar como design qualquer situação anterior à formação em design e acrescenta que, “sem dúvida, há certa dose de anacronismo em descrever como “designer” alguém que provavelmente não reconheceria o sentido da palavra e talvez nem soubesse pronunciá-la” (Cardoso, 2005, p. 7)

Se não havia profissionais com formação em design antes dos anos 1960 quem eram as pessoas que desenvolviam os trabalhos para a impressão que foi implantada no Brasil no século XIX? Cardoso (2005) registra trabalhos de livros, revistas, ilustrações, cartas de baralho, capas de livros, capas de discos, imagens litográficas e fotográficas que representam a produção visual gráfica que antecede os anos 1960, muitas vezes elaboradas por artistas hoje reconhecidos. Rótulos de Rafael Bordallo, ilustrações e diagramações de J. Carlos, capas de livro de Santa Rosa e Di Cavalcanti que retratam a criação e produção gráfica nacional entre 1870 a 1960.

Assim como os Portugueses influenciaram a arte brasileira, e a missão Francesa, por sua vez, rompeu com o que já havia de identidade no Barroco Brasileiro, o modelo importado das escolas de design alemãs (Bauhaus e Ulm) romperam com o que já havia de autenticidade brasileira na produção visual gráfica nacional.

Se existiram atividades projetuais em larga escala no Brasil entre 1870 e 1960 e se estas não tiveram uma linha única de pensamento, uma determinada doutrina ou estética, então a produção que delas resultou é representativa de uma tradição rica, variada e autenticamente brasileira, que terá assimilado e conciliado uma série de influências díspares. (Cardoso, 2005, p.11)

A Proposta pedagógica da Bauhaus (1919 -1923) solidificou o design implantado na Alemanha e influenciou as escolas de outros países. Fundamentada na integração

entre arte e design. A Bauhaus, em seus 14 anos de existência, trabalhou pela arte-projeto no âmbito da comunicação visual, onde tudo era visto como comunicação: peças gráficas publicitárias, objetos, automóveis, prédios, traçado urbano, etc. Artistas e artesãos somaram-se para desenvolver o que hoje denominamos design. Segundo Droste (2001) a escola tinha como base o ensino bipolar que contava com mestres da forma e mestres artesãos. Seu primeiro diretor Walter Gropius escreveu que “era necessário trabalhar com dois professores diferentes, pois não havia artesãos com imaginação suficiente para resolver problemas artísticos, nem artistas com conhecimento técnico suficiente para responsabilizarem-se pelo andamento das oficinas.” (Droste, 2001, p.36).

De forma embrionária e influenciada por Max Bill (Ulm / Alemanha) o projeto de ensino em Design no Brasil iniciou-se em 1950 com a criação do IAC (Instituto de Arte Contemporânea) instalado no Museu de Arte de São Paulo e, posteriormente, na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial), 1963, no Rio de Janeiro. A ESDI teve como professores convidados, dentre outros, com formação no exterior, Alexandre Wolner (designer gráfico e ex-aluno da Escola de Ulm) e Karl Heinz Birmiller (designer industrial, ex-aluno da Escola de Ulm tendo já trabalhado com Max Bill, na Alemanha). Por influência desses professores a estética racionalista de Ulm foi reavivada na ESDI em maior ou menor grau. Segundo Niemeyer, “os padrões formais implantados por esses professores com formação estrangeira obstaram a expressão da estética modernista na escola”. (Niemeyer, 2000, p.107) Toda essa situação impediria ou atrasaria de certa forma, a construção de uma linguagem formal própria brasileira, não se tratando aqui de nacionalismo e pretensões de uma identidade nacional.

Assim como o ensino das artes passou pelo tecnicismo o ensino do design praticamente nasceu com ele e por ele. A prática do design voltou-se originalmente para um processo desenvolvimentista que marcou o Brasil entre as décadas de 50 e 70, o que caracterizou e enfatizou o aspecto mercadológico da profissão no sentido capitalista. Numa visão funcional-racionalista, visava a melhoria de produtos e o desenvolvimento econômico adequando à produção nacional industrial.

O design como uma das áreas das artes visuais está ancorado ao estudo da arte e toda a sua história. Todo o princípio do design está embasado nas teorias da arte. No ensino fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o design consta como área de estudo das Artes Visuais.

As artes visuais, além das formas tradicionais - pintura, escultura, desenho, gravura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe, etc. – incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, design, arte em computador. (PCNs, p.45)

Barbosa (1998) aponta que um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacio-

nados à arte e destaca os campos do design de um modo geral. A autora diz que não se pode conceber um bom designer que não possua informações de história da arte. A autora afirma ainda que,

[...] não só Designers Gráficos, mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. (Barbosa, 1998, p.19).

Muito já discuti sobre as aproximações e rupturas entre design e arte. Em muitos discursos o design era definido pela funcionalidade, pelas questões mercadológicas e que nada tinha a ver com arte. Discutia-se mais os limites que as interfaces entre as duas áreas. Podemos pensar de forma mais rica, se ao invés de tentarmos estabelecer limites, estreitar o design, a arte, a intuição e a emoção, considerados na contemporaneidade como elementos fundamentais no desenvolvimento projetual em design.

Considerações finais

A arte e o design influenciaram-se mutuamente ao longo da história. Na contemporaneidade isso fica evidente em função das constantes inovações tecnológicas que de um lado intensificam as especificidades de cada área expandindo seus “espaços”, de outro, estabelecem vínculos e proximidades criando pontos comuns ou áreas interpenetráveis. Designers em seus trabalhos comerciais e funcionais buscam um trabalho cada vez mais autoral e artistas utilizam-se cada vez mais da racionalidade tecnológica em seu processo de criação artística. A contemporaneidade traz novos conceitos de espaços, fronteiras e territórios.

Diálogos cada vez mais intensos vêm configurando uma nova cartografia cognitiva caracterizada por colaborações entre diferentes territórios e domínios, colocando em evidência as possibilidades de compartilhamento de estratégias pautadas pela complementaridade, inter-relacionamento e reciprocidade entre disciplinas: a história da arte, a estética, a teoria cinematográfica, os estudos culturais, a teoria dos meios, a arte-educação, a cultura visual, os estudos de gênero, entre outros. (Barbosa; Amaral, 2008)

O conhecimento demanda interação, interdisciplinaridade e colaboração entre as áreas. As intervenções sociais, a solução de problemas, desenvolvimento de novos produtos e tantas outras atividades não podem sozinhas obter os resultados que podem alcançar um processo multidisciplinar. Arte e Design são áreas com especificidades que lhes garantem o espaço particular de atuação, mas se tangenciam e por sua vez cada uma delas possui pontos em comum com outras áreas do conhecimento que possibilitam a gestão integrada de processos e uma ampliação de possibilidades de atuação e contribuição na sociedade.

Referências

- Barbosa, A. M. (org.).(2005). *Arte-educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2006). *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (org.). (1997). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.
- _____. (org.). (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2005). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2008). Arte na escola ontem e hoje. In: *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. V.14. N.80. mar/abr.
- _____. (2005). Dilemas da arte-educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Barbosa, Ana Mae (org.). *Arte-educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. Parte II, capítulo 2, p.98-112.
- _____. (2003). *Arte-educação no Brasil: das origens ao pós-modernismo*. Artigo publicado na revista Digital Art&, n. 0, outubro de 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br/artigos.htm>. Acesso em julho de 2017.
- _____. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- Bonfim, G. A; Nagel, K. D. (1978) *Design Ausbildung in Brasilien*. Rio de Janeiro.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> acessado em julho de 2017.
- Cardoso, R. (2005).. *O design Brasileiro antes do Design*. São Paulo: Cosac Naify,.
- Couto, R. M. de S. (2008). *Escritos sobre ensino de design no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Books.
- Droste, M.(2001). *Bauhaus: 1913-1933*. Berlim: Bauhaus – Archiv Museum für Gestaltung, Taschen,.
- LEU, O. (1978). Comunicação visual: arte ou técnica? In: Semana TECNOLÓGICA DE ARTES GRÁFICAS, 1978, SÃO PAULO, SP. COMUNICAÇÃO VISUAL: ARTE OU TÉCNICA? SÃO PAULO: SENAI THEOBALDO DE NIGRIS,.
- NIEMEYER, L. (2000). *DESIGN NO BRASIL: ORIGENS E INSTALAÇÃO*. 3ED. RIO DE JANEIRO: 2AB.
- PARSONS, M. (2005). CURRÍCULO, ARTE E COGNIÇÃO INTEGRADOS. IN: BARBOSA, ANA MAE (ORG.). *ARTE-EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CONSONÂNCIAS INTERNACIONAIS*. SÃO PAULO: CORTEZ, 2005. P.295 -317.
- Richter, I. M. (2008). Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: Barbosa, Ana Mae. *Interterritorialidade: mídias, contexto e educação*. São Paulo: Senac SP: SESC SP, 2008. p. 105-112.
- Scolarski, A. (2005). *Alexandre Wolner e a formação do design moderno no Brasil: depoimentos sobre o design visual brasileiro / Um projeto de André Stolarski*. São Paulo: Cosac Naify. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Proposta curricular – ARTE para o ensino fundamental*. 2006.
- Vollú, F. C. 2006) Novas tecnologias e o ensino de artes visuais. In: *Perspectiva Capiana* n.1. p 11-17.

Abstract: This bibliographical work discusses the history of teaching art and design in Brazil. It addresses contemporary technologies in the process of teaching / learning in visual arts associated with traditional art form and relationships with design. It discusses contemporary teaching trends, integration between the principles of art and design, the hybridization of languages, and local culture as an element of appreciation of socio-cultural formation. It highlights the role of the teacher as mediator, propeller of critical thinking. It brings the functional thinking of modernist design closer to the intuition and emotion required by contemporary design.

Keywords: Art - Design - Technology - Teaching - Interdisciplinarity.

Resumen: Este trabajo bibliográfico discurre sobre la trayectoria de la enseñanza de arte y diseño en Brasil. Aborda las tecnologías contemporáneas en el proceso de enseñanza / aprendizaje en artes visuales asociados a la forma tradicional de arte y las relaciones con

el diseño. Discute las tendencias contemporáneas de enseñanza, la integración entre los principios del arte y del diseño, la hibridización de lenguajes, y la cultura local como elemento valorizador de la formación sociocultural. Destaca el papel del profesor como mediador, propulsor del pensamiento crítico. Aproxima el pensamiento funcional del diseño modernista a la intuición y emoción necesarias para el diseño contemporáneo.

Palabras clave: Arte - Diseño - Tecnología - Educación - Interdisciplinaria.

(*) Rosilene Conceição Maciel: Doutoranda em design e Mestre em Gestão Integrada do Território, docente no ensino superior em Design Gráfico. **Rodrigo Antônio Queiroz Costa:** Especialista em Artes Visuais, Designer Gráfico, docente em ensino superior e facilitador.

Constelaciones. Desde lo conceptual al diseño arquitectónico.

Actas de Diseño (2022, abril),
Vol. 39, pp. 162-166. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2016
Fecha de aceptación: julio 2017
Versión final: abril 2022

María Marta Mariconde y María Verónica Cuadrado (*)

Resumen: La Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, incluye en la práctica académica la enseñanza de las teorías para el aprendizaje de la arquitectura. Desde la cátedra de Teoría y Métodos B, se entiende que la teoría construye una manera de ver la realidad, abordándose como una práctica reflexiva que ilumina diferentes aproximaciones al conocimiento de la arquitectura desde contextos contemporáneos. La figura de la Constelación actúa a manera de dispositivo para establecer relaciones y proyectar trazados, permitiendo a los estudiantes de segundo nivel la construcción de miradas propias y situadas, originando un pensamiento crítico frente al diseño arquitectónico.

Palabras claves: Teoría – arquitectura – constelaciones – enseñanza – habitar – contemporáneo – pedagogía.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 165]

“Las teorías, una filosofía una ética y una poética son los elementos fundantes de la obra de un arquitecto. Solo a partir de ellas podemos concebir o imaginar un hecho arquitectónico trascendente”.

Miguel Ángel Roca

El desafío que enfrenta la enseñanza de la teoría en arquitectura, es proporcionar las herramientas para que el futuro arquitecto logre leer e interpretar las maneras en que se vive en las grandes capitales contemporáneas, los domicilios de las familias actuales, con sus particulares estilos de vida. Esto le posibilitará operar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje concibiendo la espacialidad no solo como un “contenedor” donde suceden los fenómenos sociales, sino también como un espacio vivido-concebido, problematizado e interpretado

como una dimensión compleja de la vida social y urbana. En la práctica académica de la Carrera de Arquitectura en segundo nivel en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, se incluye la enseñanza de las teorías para el aprendizaje del diseño arquitectónico. En ese sentido, el estudio de la teoría, aporta el fundamento conceptual que habilita al estudiante al ejercicio de la crítica de objetos arquitectónicos, promoviendo además la construcción de un proceso de diseño particular y único, a partir de perspectivas propias, de miradas construidas con conciencia, trascendiendo el conocimiento unidireccional que se desplaza entre lo empírico-positivo y lo imaginativo-especulativo, excluyentes de fructíferos cruzamientos de miradas que consideran la variedad de matices e interrelaciones.