

**Práticas pedagógicas na Esdi: uma proposta para além das origens e ideias**  
*Pedagogical practices at Esdi: a proposal beyond origins and ideas*

Ricardo Artur P. Carvalho &amp; Imaíra Portela de Araújo Medeiros

educação superior, práticas pedagógicas, história do design no Brasil, discurso

Este artigo busca identificar registros das práticas pedagógicas no ensino da Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Esdi/UERJ). O trabalho se apoia em duas obras pioneiras referentes à primeira década da escola: os livros de Lucy Niemeyer (2000 [1997]) e Pedro Luiz Pereira de Souza (1996), ex-alunos formados entre as primeiras turmas e que, posteriormente, se tornaram professores da escola. Nosso objeto de estudo são as práticas pedagógicas e, por extensão, o discurso sobre estas práticas, construindo esta análise a partir da interlocução com estes autores. Para além das origens e ideias, compreendendo que esses registros não são obsoletos e contribuem para a ampliação da discussão acerca do ensino de design e, em sentido mais amplo, para a discussão das práticas pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem no país, nos aproximamos também das questões políticas e sociais contemporâneas, que se apresentam como desafios e impasses para manter a Esdi aberta.

*higher education, pedagogical practices, design history in Brazil, discourse*

*This article aims to identify records of pedagogical practices in the Superior School of Industrial Design, State University of Rio de Janeiro (Esdi/UERJ). The article is based on two pioneering works referring to the first decade of the school: the books of Lucy Niemeyer (2000 [1997]) and of Pedro Pereira de Souza (1996), former students graduated in the first years of Esdi and who later became teachers of the school. Our object of study is the pedagogical practices and, by extension, the discourse on these practices, constructing this analysis through an interlocution with these authors. In addition to the origins and ideas, understanding that these records are not obsolete and contribute to the expansion of the discussion about design teaching and, in a broader sense, to the discussion of pedagogical practices and teaching-learning methodologies in the country, we approach contemporary political and social issues, which present themselves as challenges and impasses to keep Esdi open.*

**1 Introdução**

Apesar do título, esse artigo não pretende formalizar de modo rigoroso uma proposta de estudo excludente, mais importante ou mais significativa que os estudos analisados aqui. Tampouco queremos afirmar que as obras analisadas tenham sido superadas ou se tornado obsoletas, a despeito do que sugere o emprego do advérbio “além”. Procuramos, pois, estabelecer uma via complementar de investigação que permita tratar das maneiras como se ensina design debruçando-nos principalmente sobre os cotidianos escolares, os modos de ensinar e aprender e as situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, nosso objeto de estudo são as práticas pedagógicas e, por extensão, o discurso sobre estas práticas.

Centramos nossa análise nos discursos sobre a formação do ensino de design no Brasil, mais especificamente na Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi) a partir da leitura de duas obras pioneiras. O primeiro livro é “Design no Brasil: origens e instalação” de Lucy Niemeyer (2000) e o segundo é “ESDI: biografia de uma ideia” de Pedro Luiz Pereira de Souza (1996). Ambas as obras são fundamentais no que diz respeito ao registro e documentação dos momentos iniciais da Esdi, além de que ambas as obras foram escritas por ex-alunos da fase inicial da escola e que mais tarde vieram a se tornar professores da instituição. A escolha das obras deu-se, portanto tanto pela relevância como também pela característica dos autores terem sido professores na escola, recentemente aposentados.

Compreendemos que esta pesquisa, de caráter ainda inicial, contribui para ampliação da discussão acerca do ensino de design e, em sentido mais amplo, para a discussão das práticas pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem no país. Portanto, acreditamos que nosso estudo indica questões e olhares que ajudam a pensar melhor os caminhos para a educação no Brasil.

No entanto, cabe registrar que no momento a educação pública e, mais especificamente, a Esdi se encontram em condições alarmantes. No âmbito nacional vemos uma desvalorização sistemática das escolas e universidades públicas brasileiras, o policiamento ideológico e corte sistemático de verbas somado a demonização de professores e alunos em um franco ataque ao livre exercício do saber. Já no âmbito estadual, encontramos a Esdi, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em uma situação estrutural, financeira e psicológica fragilizada decorrente de uma das mais graves crises político-financeiras já atravessadas em sua história. Este cenário nos leva a questionar a relevância de nosso estudo, sua real contribuição e até quando será possível desenvolver ensino, pesquisa e extensão em condições tão adversas.

## 2 Origens do ensino de design no Brasil

O livro de Lucy Niemeyer (2000) foi publicado originalmente em 1997 e trata-se de uma adaptação de parte da dissertação da autora em Educação, concluído dois anos antes. O livro também marcou a inauguração da primeira editora especializada em design no país, a 2AB Editora, que ao posteriormente estabeleceu um importante acervo com autores brasileiros do design. Portanto, a obra evidencia a escassez de publicações sobre design no país, apesar de o ensino formal já existisse há mais de trinta anos.

O livro se propõe a compreender o processo de implantação do ensino de design no Brasil. Para isso, Niemeyer aborda o processo de institucionalização do design na Europa, o processo de industrialização no Brasil, os primeiros cursos de design no Instituto de Arte Contemporânea (IAC), na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP), na Escola Técnica de Criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e no Instituto de Belas Artes (IBA) no Rio de Janeiro. Após essa trajetória, Niemeyer se concentra em descrever a formação do curso da Escola Superior de Desenho Industrial.

Ao descrever a formação do curso da Esdi, Niemeyer aponta para as semelhanças da estrutura de curso proposta para a escola com a da Escola Técnica de Criação do MAM, na década de 50, proposta por Tomás Maldonado. Por sua vez, afirma que o ensino da escola se caracterizou pela "adesão ingênua" ao modelo alemão advindo da *Hochschule für Gestaltung* de Ulm (HfG-Ulm), a despeito das mediações, adaptações e transformações.

A herança do modelo alemão implicaria em algumas características no ensino de design da Esdi, entre eles uma centralidade na disciplina de Desenvolvimento de Projeto. Nas palavras de Niemeyer:

Ao analisarmos as disciplinas ministradas na escola no período estudado, a despeito de não dispormos das respectivas cargas horárias, pudemos constatar que o curso manteve uma estrutura centrada no desenvolvimento de projeto e nas atividades nas oficinas, com pouca ênfase na formação tecnológica, que era a tônica do currículo originalmente proposto, e pouca aproximação e conhecimento da realidade sócio-econômica do país. (Niemeyer, 2000, p.20).

Notamos o tom crítico ao modelo adotado pela escola, na medida em que Niemeyer destaca as incongruências entre a proposta pensada para o curso e aquilo que efetivamente se praticou na Esdi. Mais ainda, notamos como o modelo alemão é antagonizado pelas preocupações com as características do contexto brasileiro.

Dentre as questões pedagógicas ao longo do livro elencamos as seguintes características do ensino da Esdi:

- Centralidade do Desenvolvimento de Projeto e atividades nas oficinas
- Pouca ênfase na formação tecnológica
- Pouca aproximação e conhecimento da realidade socioeconômica do país
- Cristalização de um modelo do que é e como se faz design

- Predomínio da vertente racionalista ligada à Ulm
- Rejeição de outras vertentes estéticas e abordagens de design
- Endogenia na formação do corpo docente
- Ausência de produção acadêmica e científica

Niemeyer apresenta diferentes fontes de informação, organogramas dos cursos e tabelas que identificam e caracterizam o ensino da Esdi. Porém, não se deteve a descrever como eram as aulas, o cotidiano da escola, os tipos de propostas, enunciados de exercícios e trabalhos que evidenciassem como se davam as práticas na sala de aula. Sua atenção se detém sobre o currículo, o tempo dedicado às disciplinas, as continuidades e descontinuidades das disciplinas ao longo dos anos e o processo de formação e qualificação do corpo docente.

Ainda sobre a questão da centralidade das disciplinas de projeto, a autora chama atenção para a predominância da oralidade e da prática. Um dos poucos momentos do livro em que se aproxima das práticas pedagógicas resume-se a sinalizar a característica oral e prática do curso e, por extensão, indica também a ausência de literatura e outras fontes de informação. Essa tendência serve de argumento para a conclusão apresentada posteriormente pela autora quando aponta a ausência de reflexão crítica sobre o ensino.

Niemeyer também elabora uma crítica à predominância da vertente *ulmiana* na Esdi. Ela se refere a uma estética racionalista adotada na Esdi contrária às “raízes barrocas”, à estética modernista e que impediu o surgimento de outras abordagens (Niemeyer, 2000, p. 118). A autora destaca que a estética modernista esteve presente nas propostas originais dos cursos de design no país, mas que foi deixado de lado na formação da Esdi.

No que diz respeito ao corpo docente, Niemeyer é enfática ao afirmar que o processo de constituição do corpo docente da Esdi foi endógeno. Os ex-alunos da escola passaram a ser incorporados como professores da escola ao longo do tempo. Uma das consequências desse processo, segundo a autora, foi a formação de um *habitus*<sup>1</sup> do design - identificado principalmente na atuação do professor Karl Heinz Bergmiller e repetido por seus pupilos (Niemeyer, 2002, p. 107), como também no próprio processo de formação do quadro de professores que tendiam a reproduzir os procedimentos aprendidos, sedimentando uma tradição de projeto (Niemeyer, 2000, p.114).

Outro aspecto destacado por Niemeyer era a baixa produção científica da escola no início da década de 1990. A autora afirma que durante um longo tempo o processo de admissão de docentes na Esdi se dava por convites, na maioria das vezes direcionados aos ex-alunos. Niemeyer situa uma mudança a partir de 1993, na medida em que a admissão passa a ser por meio de concurso público e com exigência de titulação acadêmica com vistas à formação de um programa de pós-graduação na escola.

A formação acadêmica é algo avaliado positivamente pela autora. Ela ressalta a importância de uma formação complementar como solução para o problema da endogenia e de uma postura acrítica, uma vez que os professores passariam por um processo de reflexão e produção de conhecimento que afetaria a prática docente. Além disso, Niemeyer defende a importância de os professores atuarem não apenas no ensino, como na pesquisa e extensão.

Ao compreendermos o envolvimento de Lucy Niemeyer com a pesquisa e a pós-graduação, podemos situar melhor o seu discurso. A crítica endereçada a endogenia e ao *habitus* da profissão são elementos fortemente destacados em seu livro e coadunam com a proposta de uma abordagem crítica que busca superar um modelo de ensino que se consolidou calcado principalmente na tradição constituída dentro da escola. Conforme se pode observar no currículo lattes, a própria autora conduziu diversos projetos e pesquisa e extensão ao tempo em que lecionava.

<sup>1</sup> De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu, o *habitus* consiste no conjunto de disposições adquiridas e duráveis que os agentes possuem dentro de um determinado campo social. O conceito de *habitus* é desenvolvido ao longo das obras do sociólogo e diz respeito não apenas em disposições conscientes dos agentes sociais, mas também abrangem as disposições que são internalizadas e naturalizadas por eles. Cf. BOURDIEU, P. (2004 [1997]) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP.

Anais do 9º Congresso Internacional de Design da Informação | CIDI 2019

*Proceedings of the 9th Information Design International Conference*

Anais do 9º Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação | CONGIC 2019

*Proceedings of the 9th Information Design Student Conference*

### 3 Ideias para o ensino de design

O livro de Pedro Luiz Pereira de Souza (Souza, 1996) foi publicado originalmente em 1996 e também é uma obra pioneira na compreensão do processo de criação da Esdi. O livro abrange a concepção, fundação e desenvolvimento da escola e, também o cenário político em que esta se inclui. Publicado cerca de 30 anos após a criação da escola, trata-se da primeira obra dedicada ao assunto, escrita a partir do olhar de quem vivenciou de perto ou mesmo participou diretamente das situações narradas no livro. Souza foi aluno, professor e diretor da escola e, portanto, tece um olhar de dentro, apresentado informações constante em documentos e imagens da escola e de seu acervo pessoal.

Conforme o título do livro sugere, Souza se dedica a documentar as ideias que influenciaram a formação da Esdi e seus desdobramentos. Nesse sentido, as ideologias que se fizeram presentes na criação e desenvolvimento da escola são consideradas, em contraste com as ideias presentes no conturbado cenário político nacional dos anos 1950, 60 e 70. Dentre as questões pedagógicas que identificamos ao longo livro destacamos:

- Os professores de design tinham pouca ou nenhuma experiência pedagógica anterior.
- Os professores teóricos davam suas aulas como nas suas faculdades de origem sem adequar seus conteúdos à proposta da escola.
- Havia uma descoordenação entre disciplinas teóricas e práticas (que segundo o autor, veio a se tornar uma questão permanente).
- Os programas das disciplinas não eram suficientemente claros.
- Os critérios de avaliação não eram claros.
- A centralidade das disciplinas de “Desenvolvimento de Projeto” para as quais as demais disciplinas deveriam confluir.
- O caráter autônomo e experimental da escola

Souza apresenta documentos como atas de reuniões, propostas e matérias jornalísticas em que se discutem as ideias, programas e currículo. No entanto, poucas vezes se deteve em explicar os enunciados dos trabalhos e as atividades ocorridas em sala de aula. Encontramos uma destas raras descrições quando ele aborda a disciplina de Metodologia Visual. Na passagem ele descreve a proposta da disciplina conforme ministradas por dois professores oriundos da HfG-Ulm, o alemão Karl Heinz Bergmiller e o suíço Edgard Decurtins:

As propostas enunciadas, inicialmente por Bergmiller e, logo depois, por Decurtins, para a Metodologia Visual eram absolutamente explícitas. Visavam o desenvolvimento do raciocínio lógico e metódico, conduzindo sempre a soluções formais geométricas e severas e incentivavam o uso de critérios dedutivos, incluindo elementos e noções de análise combinatória e teoria dos conjuntos. Caracterizavam sua terminologia conceitos como modulação, justaposição, articulação, esquema, malha, código e sistema. A Metodologia Visual estabelecia relações claras com o curso de Matemática, onde o professor Jorge Emannuel Barbosa trabalhava um tipo muito particular de lógica [...] (Souza, 1996, p.128).

Logo em seguida, Souza descreve a mudança ocorrida após a chegada da norte-americana Daisy Igel, que substituiu Edgard Decurtins na disciplina de Metodologia Visual. Daisy tinha sido aluna de Buckminster Fuller, Konrad Wachsmann e Josef Albers e não seguia o modelo *ulmiano*:

[...] Daisy introduziu a argila como material de trabalho, tratada diretamente com as mãos, dentro de sacos de papel, sem controle visual, somente através da sensibilidade tátil. A síntese não era seu objetivo imediato. Incentivava seus alunos mais à procura que à pesquisa. Em sua concepção de design a descoberta não poderia ser considerada objeto exclusivo do raciocínio lógico e científico. As definições de suas propostas caracterizavam-se mais por frases que por palavras-chave. Na formulação de seus trabalhos usava expressões como as vontades de sua mão, a experiência tátil e a textura, prazer de brincar, manipulação agradável, curvaturas perfeitas, vibração, dor e comichão. Recuperou noções como verdade do material e objeto maquinado. A exemplo do Vorkurs de Itten na Bauhaus, seu ensino visava colocar o aluno em condições de produzir trabalhos personalizados, através do conhecimento sensorial e de uma aproximação experimental obtida diretamente do trato com os diversos materiais. (Souza, 1996, p. 128)

De acordo com Souza, Daisy não se alinhava com a tendência dominante na Estdi identificada como "formalismo técnico", manifestada pelos professores ligados a HfG-Ulm. Apesar disso, o autor reconhece que a abordagem da professora foi bem-sucedida entre os alunos e atribui parte desse sucesso a sua competência didática. Todavia, Daisy Igel não permaneceu na disciplina por muito tempo e foi posteriormente substituída por Bergmiller, sendo alocada em uma nova disciplina intitulada "Exercícios em Duas e Três Dimensões" que deixou de existir após 1968.

As disciplinas de "Metodologia Visual", juntamente a "Meios e Métodos de Representação" e "Exercícios em Duas e Três Dimensões" formavam um conjunto do chamado curso fundamental. Três professores com abordagens diferentes faziam parte desse segmento: Bergmiller, Daisy e Renina Katz. Na análise de Souza, a despeito das diferenças, o curso fundamental era o segmento mais consistente da escola em sua fase inicial:

A Metodologia Visual retornava à sua orientação original, com Bergmiller definindo-a como o uso metódico dos meios de representação, aproximação sistemática a um problema de design e introdução sistemática ao desenvolvimento do projeto em contraposição a soluções intuitivas.

Renina Katz contratada a partir de 68 para Meios e Métodos de Representação, propôs ordenar a experiência visual no contato direto com os meios da linguagem gráfica e de representação, desenvolver um comportamento analítico e crítico diante do trabalho a partir da experiência pessoal e real para o plano da generalização.

Bergmiller, Daisy e Renina compunham um eixo básico para o curso fundamental e representavam cada um, uma proposição didática diferente. Seus programas coordenavam-se na medida em que se definiam exatamente segundo essas diferenças. Esse fato seria suficiente para comprovar uma tese de Bergmiller, segundo a qual, a ESDI em 1968 atingira finalmente uma posição amadurecida. A convivência de propostas divergentes só é possível a partir de consensos sobre um objetivo geral e meios definidos para atingi-lo. Aparentemente, pelo menos no curso fundamental, isso fora alcançado. (Souza, 1996, p.140)

Para Souza, o formalismo técnico é tratado diversas vezes como tendência que 'prevalecia na orientação pedagógica da ESDI' (Souza, 1996, p. 120). Essa vertente de origem *ulmiana* era centrada no professor Bergmiller e considerada pelo autor como a mais consistente na fase inicial da Estdi, apesar das críticas de alunos e outros professores, especialmente por Décio Pignatari, um dos principais críticos. Com a crise estabelecida na escola em 1968, a partir da qual se propôs uma revisão curricular, houve uma tentativa de supressão do formalismo técnico, que voltou à escola em 1970 e permaneceu durante anos como a vertente principal.

Ao considerarmos o envolvimento de Bergmiller e do próprio autor com a "Metodologia Visual", ficamos com a impressão de que junto ao Desenvolvimento de Projeto, a disciplina constituiu um papel estruturante na pedagogia do curso, especialmente para o Projeto de Produto na vertente do formalismo técnico. Essa importância também se encontra mais claramente afirmada no Folheto da Estdi para a Bienal de Desenho Industrial em 1970:

Como o desenhista industrial deve-se caracterizar por um comportamento consciente, em contraposição a um comportamento instintivo, afetivo e não controlável — quer como planejador de produto, quer como programador visual — o currículo da ESDI é estruturado sobre um eixo que começa no vestibular pela prova vocacional e se desenvolve ao longo do curso através de dois pólos: a Metodologia Visual, uso metódico dos meios de representação, e o Desenvolvimento do Projeto. O primeiro ano, ou ciclo básico, tem como objetivo nivelar a cultura geral dos alunos que têm diversas procedências, obrigá-los a raciocinar com método, dando-lhes aptidões técnicas quanto aos meios de expressão, acostumá-los a trabalhar em equipe e levá-los a conhecer nas oficinas de gesso, madeira, metal, fotografia e tipografia, os diferentes materiais e processos. Nos outros anos, as duas disciplinas para as quais convergem todas as outras — Metodologia Visual no início, Desenvolvimento do Projeto até o final — sintetizam o que é característico da formação do profissional saído da ESDI: capacidade de definir uma situação-problema e, através de um método racional e científico, transformá-la em solução. [Grifo nosso] (Souza, 1996, p. 214)

A coerência do formalismo técnico apontada por Souza sugere uma correlação entre as ideias e práticas em sala de aula. Assim, o rigor, o formalismo e a racionalidade das ideias estabelecidas na escola por meio da vertente *ulmiana* se manifestavam não apenas em discursos, programas de ensino e projetos curriculares, mas também na pedagogia. Sabemos da centralidade e importância do "Desenvolvimento de Projeto", mas mediante a leitura de

Souza ficamos com a impressão de que o formalismo técnico era introduzido e desenvolvido principalmente pela disciplina de “Metodologia Visual”, que nos parece ter um papel fundamental na formação. Ressaltamos também que de acordo com a grade curricular, não havia ensino de projeto no primeiro ano de curso, cabendo a disciplina um papel formador que habilitasse uma forma de fazer e pensar design.

Notamos o predomínio da vertente do formalismo técnico, mas há um claro esforço de Souza em evidenciar a divergência de opiniões na etapa inicial da escola. Por um lado, temos as opiniões acerca do perfil do egresso, a proposta curricular e mesmo o esboço de uma possível teoria para um design brasileiro que foram esboçadas por Décio Pignatari como críticas a tendência hegemônica da escola e que são evidenciadas ao longo do livro. Por outro lado, as experiências como a de Daisy Igel e outros professores que não seguiam a tendência formalismo técnico apontam para a convivência de múltiplas ideias e abordagens. Nesse sentido, Souza argumenta veementemente contra a noção de que a Esdi se trataria de um “transplante acrítico” das ideias de Ulm (Souza, 1996, p.44) contrapondo a essas ideias tanto o complexo processo de criação, como também os conflitos e críticas desde sua fase inicial.

#### 4 Além das origens e ideias

Notamos que ambas as obras se empenharam no registro dos fatos, pessoas e das principais ideias que deram origem a Esdi. Nesse sentido, os atores políticos, professores e mesmo alguns alunos são mencionados ao longo dos textos de maneira a indicar o processo de formação da Esdi. Do mesmo modo, as ideias, propostas curriculares e o projeto do curso encontram-se representados em ambos os livros, de maneiras diferentes, mas cumprindo um papel documental.

Quanto ao ensino de design na Esdi, identificamos os seguintes pontos de convergência entre os autores:

- A centralidade das disciplinas de Desenvolvimento de Projeto
- A influência de um modelo proveniente da HfG-Ulm
- Problemas de articulação entre teoria e prática
- Pouca experiência pedagógica dos professores

Evidentemente, há divergências entre os autores na maneira como avaliam o peso e a influência desses fatores sobre a escola. Notamos, por exemplo, que Niemeyer (2000) destaca a ausência de formação acadêmica, reflexão e crítica na escola, enquanto Souza (1996) afirma o caráter experimental e o amplo debate na constituição da escola e ao longo de seus anos iniciais. As diferenças na perspectiva desses autores conduzem a conclusões distintas acerca da influência da HfG-Ulm na Esdi, pois Niemeyer aponta para uma repetição acrítica, enquanto Souza atribui a predominância do modelo *ulmiano* por sua maior consistência.

No que diz respeito às práticas na sala de aula, ambas as obras apenas sugerem de maneira vaga como se dá o cotidiano escolar. Ainda que a descrição do currículo ocupe um lugar privilegiado nas obras, desde a genealogia até os desdobramentos das disciplinas na grade curricular ao longo dos anos, os autores pouco se dedicaram a registrar as características deste ensino. Nesse sentido, as conclusões desses autores acerca das características do ensino *esdiano* não se apoiam no escrutínio das práticas pedagógicas uma vez que não optaram pela sala de aula como eixo para suas obras.

Todavia, algumas características sobre o ensino acabam ficando implícitas, seja o caráter experimental e os materiais usados nas aulas de Metodologia Visual, seja na predominância da oralidade e da prática nas disciplinas de Desenvolvimento de Projeto, implicando uma atitude pouco reflexiva do curso. Caberia, portanto, investigar em maior detalhe estas duas disciplinas em continuidade por meio de entrevistas com estes autores e outros interlocutores, no sentido de compreender mais a fundo como se constituía o cotidiano das aulas.

A Esdi contemporânea se encontra em uma situação distinta daquela identificada pelos autores. A escola conta hoje com um quadro de professores mais diversificado, com titulação acadêmica e entrada mediante concurso público. Com isso há uma maior adesão à pesquisa e extensão, um menor grau de endogenia e menor influência direta da tradição *ulmiana* na

escola. Todavia novos desafios e dificuldades se interpõem ao ensino contemporâneo de design na escola.

Nesse sentido, outra via de investigação seria entender não apenas o legado, mas que práticas pedagógicas se manifestam hoje na Esdi e como se articulam frente aos desafios pelos quais a escola vem passando, sistematicamente, para se manter aberta. Esses desafios tem sido objeto de pesquisa em outros trabalhos recentes que retratam a crise enfrentada pela UERJ nos anos de 2016 e 2017 que afetou professores, funcionários e alunos. Destacamos aqui a dissertação de Juliana Paolucci<sup>2</sup> que documenta esse período e o ensaio da professora e ex-diretora Zoy Anastassakis<sup>3</sup> que reflete sobre sua experiência na direção da Esdi durante esse período.

A crise que levou ao atraso dos salários dos funcionários e bolsas permanência e a falta de repasse aos terceirizados. Com isso, a universidade atravessou uma série de greves e períodos de suspensão de atividades, desencadeando em um movimento chamado Esdi Aberta. Diante do cenário de dificuldades e incertezas, Anastassakis reflete sobre os modos de coabitar na diferença, entendendo a crise como oportunidade de ressurgimento e produção coletiva de ambientes, sem deixar de expor as tensões que se apresentavam cotidianamente, tais como os cupins que ocupavam o campus e as articulações políticas que se desenhavam para responder à crise intensificada na gestão do então governador Luiz Fernando Pezão (*Bigfoot*).

A despeito de uma aparente estabilização da crise iniciada em 2016, visto que pagamentos e repasses para terceirizados estão sendo cumpridos em dia, as disputas no campo da educação em nível nacional e estadual tem se intensificado. O ano de 2019 iniciou-se com novas gestões e o ensino técnico e superior continuam sendo atacados sistematicamente. Em nível federal, nos deparamos com cortes de verbas essenciais para a manutenção das atividades nas Universidades e Institutos Federais, em nível estadual com a tentativa de acabar com a modalidade de reserva de vagas para o acesso de alunos negros no sistema de cotas. Cabe lembrar que o Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro na implantação da lei cotas que, desde 2003, disponibiliza 20% de suas vagas para estudantes negros, 20% para alunos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais.

O perfil dos alunos da UERJ mudou e, em consequência, também a Esdi, que passou a conviver com um corpo discente mais diverso e com questões que vão para além da pedagogia, abrangendo a vulnerabilidade social, discriminação e outras questões que contribuem para uma perspectiva crítica sobre a sociedade e o papel do design. Nesse sentido, as sucessivas ameaças que a educação vem sofrendo em âmbito nacional tem também acirrado as reações do corpo estudantil e da política na universidade e na própria Esdi, conduzindo a novos questionamentos, práticas e rumos para a educação em design.

## 5 Considerações finais

Seria imprudente e irresponsável de nossa parte propormos aqui uma abordagem saudosista, que desconsidera o cenário caótico e controverso do presente a fim de enveredar por uma visão otimista dos “anos áureos”. Correríamos o risco de incorrer em uma visão ingênua, descontextualizada, cuja única vantagem possível seria, no máximo, de se preservar a memória dessas práticas para uma posteridade, seja lá qual for. Cabe questionarmos os sentidos desta pesquisa perante o cenário político e social atual.

Que sentido faz refletir sobre as práticas pedagógicas de uma velha escola de design, situada na cidade do Rio de Janeiro e que hoje se encontra fragilizada pela ação desastrosa de um desgoverno responsável por causar uma das maiores crises que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição a que está vinculada, já passou?

<sup>2</sup> PAOLUCCI, J. (2016) *Esdi Aberta: design e (r)existência*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Design (PPDESDI)) - Escola Superior de Desenho Industrial-UERJ.

<sup>3</sup> ANASTASSAKIS, Z. (2019). *Remaking everything: the clash between Bigfoot, the termites and other strange miasmic emanations in an old industrial design school*. Vibrant, Virtual Braz. Anthr., Brasília, v. 16, e16203. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43412019000100202&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43412019000100202&Ing=en&nrm=iso)>

Que sentido faz tratar da memória dos cotidianos escolares abrangendo tudo que já foi feito no passado e do que é feito no presente em uma escola que hoje agoniza com a falta de verbas, com instalações e infraestrutura precarizadas, ameaçada pela ação raízes de árvores e de cupins, que de modo quase invisível corroem madeira e concreto comprometendo sua estrutura?

Que sentido faz revisitar hoje autores que testemunharam e documentaram a formação de uma proposta de escola que se encontra agora permanentemente ameaçada de extinção devido à ação de criaturas como miasmas, árvores, cupins e do mítico Pé Grande, que, conforme aponta Anastassakis, podem colocar tudo abaixo a qualquer momento?

Que sentido faz pensar práticas do ensino superior de design perante um cenário de retrocesso das políticas públicas de educação, de demonização da docência e das universidades, do corte de verbas da educação, de um levante autoritário, conservador e anti-intelectual que a todo o tempo procura denunciar a constante ameaça de fantasmas que rondam as escolas, assombradas pelos famigerados professores comunistas, feministas e gayzistas?

Encontrar sentido em investigações sobre práticas pedagógicas de design no contexto atual parece-nos um desafio sem respostas fáceis. De qualquer forma, recusamos tratar essas práticas meramente com uma atitude patrimonial de preservação. Buscamos contribuir de um modo mais amplo para estudos sobre as continuidades e descontinuidades das práticas e dos discursos de um modo a compreender hoje como somos afetados seja como designers, seja como educadores pelas maneiras como se formou e se institucionalizou o ensino de design no Brasil.

Nesse sentido, a presente proposta de investigar mais a fundo os cotidianos da escola por meio das práticas pedagógicas é uma forma de revisitar, repensar e, quem sabe, até redimensionar o papel formador que a Esdi possui. Reconhecemos que há ainda um longo percurso pela frente e que este trabalho é incompleto e insuficiente para abarcar a pluralidade, tendências e contradições. Ainda assim, compreendemos que se trata de um tema fértil e que pode auxiliar a um pensamento crítico acerca das maneiras de se ensinar e aprender design.

Por fim, reconhecemos que o ensino público no Brasil não vai bem, mas apesar das dificuldades procuramos cotidianamente dar sentido ao lema, cada vez mais presente, de que a “Uerj Resiste”. Também nesse sentido, considerada a importância pioneira do curso, buscamos repensar hoje os significados das práticas pedagógicas e que sentido essas experiências podem oferecer para pensarmos o cenário atual do design e da educação. Para que a instituição permaneça viva e ativa, precisamos nos pensar além das ideias e das origens, em um esforço permanente de investigação e crítica destas práticas pedagógicas, de forma a lutar para mantermos a Esdi Aberta.

## Agradecimento

Essa pesquisa é realizada com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

A Lucy, Pedro, Zoy, Juliana e, sobretudo, à Esdi.

## Referências

- Niemeyer, L. (2000) *Design no Brasil: origens e instalação* 3ª ed. Rio de Janeiro: 2AB.  
Souza, P. (1996). *ESDI: biografia de uma idéia*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

## Sobre os autores

Ricardo Artur P. Carvalho, Doutor, Esdi/UERJ, Brasil <rartur@esdi.uerj.br>

Imaíra Portela Medeiros, Mestre, Esdi/UERJ, Brasil <imaira\_medeiros@hotmail.com>