

Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil

Isabela Mosquini (UFSC, Brasil)

isabelaamosquini@gmail.com

Jessica Maria Tomé (UFSC, Brasil)

contato.jessicatome@gmail.com

Rochelle Cristina dos Santos (UFSC, Brasil)

rochelle.ufsc@gmail.com

Thabata Janine Buse Pinheiro (UFSC, Brasil)

thabata.pinheiro24@gmail.com

Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil

Resumo: O presente estudo busca explorar o teor do ensino em design, apontando diferenças e semelhanças entre a educação de design no Brasil e de arte industrial na escola soviética VKHUTEMAS (Oficinas Técnico-Artísticas Superiores). O objetivo é promover uma reflexão sobre o caráter do ensino, considerando suas finalidades, interesses e a quais propósitos o design tem servido à sociedade. Os relatos aqui trazidos buscam auxiliar como embasamento histórico e pedagógico para a discussão e reflexão do ensino do design, identificando seus objetivos frente a diferentes contextos.

Palavras-chave: Design no Brasil. Vkhutemas. Ensino de Design.

Drawing parallels: VKHUTEMAS and design in Brazil

Abstract: *The present study seeks to explore the content of design education, pointing out differences and similarities between design education in Brazil and industrial art education in the Soviet school VKHUTEMAS (Higher Technical-Artistic Workshops). The goal is to promote a reflection about the character of education, considering its purposes, interests and to which purposes design has served society. The reports presented here seek to help as a historical and pedagogical basis for the discussion and reflection on the teaching of design, identifying its objectives in different contexts.*

Keywords: *Design in Brazil. Vkhutemas. Design Education.*

1. Introdução

O presente artigo objetiva traçar um paralelo entre dois momentos históricos diferentes, que compõem trajetórias históricas em relação ao ensino de design: as contribuições da escola soviética VKHUTEMAS e o desenvolvimento do ensino de design no Brasil. Apesar das estruturas econômicas, políticas e sociais distintas e da diferença cronológica entre os cenários aqui observados, o que se propõe é justamente explicitar as diferenças entre ambos. O objetivo é questionar o atual modelo de ensino do design no Brasil, buscando gerar uma reflexão sobre as motivações e finalidades que cada um dos sistemas de ensino buscou desenvolver. Não há, portanto, interesse em comparar as duas propostas de ensino.

Segundo Forty (2007), o design nasceu ao longo da história do capitalismo e desempenha um papel importante na criação da riqueza industrial. Não ao acaso, o design foi incorporado à estratégia empresarial e atualmente é comum, por parte da iniciativa privada, a utilização de práticas como o “*design thinking*”, que se define como uma “forma de descrever um conjunto de princípios, que podem ser aplicados por diversas pessoas, a uma ampla variedade de problemas” (BROWN, 2010, p. 6).

Quanto a essa perspectiva do uso de design como atuante na solução de problemas, é possível afirmar que não se trata de algo novo. De acordo com Bonsiepe (2012), se faz necessário resolver problemas de relevância social por meio da atividade projetual. Porém, ainda que o design seja visto como uma disciplina que soluciona as mais diversas problemáticas, vivemos em um mundo onde nem mesmo necessidades básicas são supridas, para a maioria da população. Quais seriam então os problemas que o design soluciona? Ou ainda, para quem o design, de fato, soluciona problemas?

No Brasil há mais de 1300 cursos na área com diferentes habilitações. (E-MEC, 2022). É perceptível que o design acaba por ser utilizado não como uma ferramenta para solucionar problemas de ordem social, mas como instrumento para a criação de necessidades e desejos de consumo. Suas responsabilidades frente às questões sociais, políticas e econômicas ficam em segundo plano ou nem mesmo são consideradas. É possível afirmar que o ensino de design está relacionado a esta problemática: uma educação que não valoriza discussões sociais, políticas e ideológicas tende a formar profissionais também desconectados dessas questões, tão essenciais à construção de uma nova sociedade.

Este artigo, portanto, se propõe a apresentar uma explanação crítica sobre o ensino de design, traçando um paralelo entre as experiências do Brasil e de uma construção revolucionária no ensino de artes técnicas, mais especificamente, da experiência russa soviética VKHUTEMAS.

2. Desenvolvimento

Para haver uma abordagem relevante sobre o ensino de design, de modo a conhecê-lo e criticá-lo, é necessário compreender os processos históricos que o envolvem, dando ênfase para contextos políticos, econômicos e sociais, indispensáveis nesse processo. Para isso, propõe-se o procedimento metodológico de abordagem qualitativa e natureza básica, denominado pesquisa exploratória, em que, através de pesquisa bibliográfica, buscou-se reunir informações sobre o surgimento e desenvolvimento da VKHUTEMAS e do campo disciplinar do design no Brasil. Objetivando explorar o teor do ensino em diferentes sistemas econômicos, o artigo possibilita identificar o processo que sedimentou a prática de design que se conhece hoje, analisando diferenças e semelhanças entre o design no Brasil e na escola soviética de arte industrial VKHUTEMAS.

A Escola Russa

A VKHUTEMAS, referência importante quando se trata de abordagens sociais do design, está inserida em um contexto histórico complexo e turbulento, repleto de desdobramentos que, dada a definição deste estudo, não será possível esgotar. Porém, é imprescindível conhecer, mesmo que em suma, a história do que buscamos compreender.

As Oficinas Técnico-Artísticas Superiores, conhecidas por “VKHUTEMAS”, surgem a partir de importantes pilares: o desenvolvimento das vanguardas estéticas russas, o avanço da educação no país e a Revolução Russa de 1917. A começar pelo desenvolvimento das vanguardas estéticas russas, é importante destacar que estas surgiram em um contexto político permeado por revoltas e crescimento dos ideais revolucionários que culminaram na Revolução de 1917:

[...] diferentemente da França, onde as invenções na arte seguiram em um ritmo histórico moderado, a Rússia experimentou uma situação de explosão na arte por volta de 1910. Os jovens rebeldes romperam os laços com a tradição, rejeitaram o conhecimento recebido dos professores, sentindo que os fundamentos inabaláveis da arte tradicional não eram mais capazes de expressar uma compreensão do mundo em mutação. A coragem imprudente e o ardor beligerante dos inovadores russos forçaram os contemporâneos a batizar esse fenômeno como uma vanguarda artística. (VAKAR, 2005, p. 13 *apud* LIMA; JALLAGEAS, 2020, p. 20-21)

Os movimentos artísticos do Suprematismo e do Construtivismo surgem com ideais e objetivos similares ao que é posteriormente proposto pela VKHUTEMAS: uma concepção proletária da realidade, com formação

intelectual que aponta para o desenvolvimento de uma sociedade socialista, em que a arte possui ação social e política. Para que esses objetivos revolucionários fossem alcançados, não apenas na arte e no design, mas por toda a sociedade, a educação tinha um papel essencial:

Logo após a Revolução de Outubro, o recém-formado NARKOMPROS, dirigido por Anatóli Lunatchárski, deu início à reforma dos programas educacionais das escolas russas. O alto índice de analfabetismo no país demandava por parte do governo soviético atenção especial à educação. Assim, a partir do início de 1918, muitas escolas foram abertas por todo país, democratizando o ensino tanto para crianças como para adultos. Mesmo com a Guerra Civil em curso, o esforço de incrementar o ensino era urgente e não poderia ser adiado. (LIMA; JALLAGEAS, 2020, p. 60)

É percebido, então, um intenso esforço em ampliar o alcance da educação a novas parcelas da população. Assim como observado por Matias (2014), antes do surgimento da VKHUTEMAS, já existiam as SVOMAS (Oficinas Artísticas Livres), um exemplo importante da busca pela educação revolucionária. Esses centros de ensino, que surgiram em 1918, eram conhecidos por sua forma revolucionária de abordar a educação, sem a necessidade de testes de admissão ou certificados do ensino fundamental, aceitando também a matrícula de mulheres.

Aqui vale um adendo a respeito da utilização do termo design no contexto da VKHUTEMAS. Nesta época o termo “design” não fazia parte do vocabulário soviético, os termos utilizados eram “arte industrial” ou “arte técnica”, pois se formavam artistas industriais. O termo “design” como conhecemos hoje é consequência de um conjunto de fatores que constituem a história deste campo de conhecimento.

Conforme Lima e Jallageas (2020), em setembro de 1918 é assinado o decreto para criação do primeiro SVOMAS. Os ateliês eram laboratórios pedagógicos com a função de formar artistas e arquitetos que contribuíssem na construção de uma sociedade com princípios revolucionários. Ainda conforme os autores, os programas implantados nos SVOMAS tinham inspiração nas práticas pedagógicas desenvolvidas por Lunatcharski em 1909, já aplicadas em uma escola localizada na ilha de Capri. Esta escola era destinada aos refugiados dos diversos conflitos da época e tinha como premissa a construção de um ambiente democrático, sem ligações com os valores da sociedade burguesa de outrora.

A organização política era uma expressão estimulada nos SVOMAS, tornando o ateliê diferenciado de outras instituições russas. É inegável que tal iniciativa proporcionou uma abertura inédita na busca da autonomia de

alunos e professores, além de possibilitar um ambiente multidisciplinar. Como exposto por Lima e Jallageas (2020), os programas eram eleitos por docentes e discentes através de assembleias conjuntas.

Os SVOMAS contavam com dois departamentos específicos: Ensino Artístico e Gestão Econômica, além de duas seções: Propedêutica que reunia as disciplinas de Formação Básica e a Especializada que oferecia um conjunto de conhecimentos conforme as áreas de trabalho artístico escolhidas. Quanto às disciplinas, havia grande variedade:

A organização do primeiro SVOMAS foi eficaz logo de início, chegando já em 1919 a ter 14 ateliês de pintura, 4 de escultura, 3 de arquitetura, além de ateliês de artes aplicadas (arquitetura de interiores, têxtil, metais, gravura e impressão, cenografia, pintura ornamental, porcelana, cerâmica e ferro) (Khan-Magomedov, 1990). [...] O segundo SVOMAS, ao contrário, tinha os mais influentes e importantes nomes das artes russas no momento. [...] Ele compreendia 14 ateliês de pintura, 4 de escultura, 3 de arquitetura, 1 de gravura (água-forte), 1 de fotografia e 1 de pintura sem mestre designado. (MIGUEL, 2019, p. 127).

Como destacado anteriormente, a intenção era criar um ambiente multidisciplinar de modo a expandir conhecimentos e formar cidadãos conscientes e ativos na construção de uma nova sociedade, logo, cursos complementares também eram oferecidos:

Além dos ateliês artísticos, havia também outros cursos para complementação do aprendizado como estética, filosofia da arte, teoria da arte, história e crítica da arte, história da mitologia antiga, história da arte francesa contemporânea, anatomia plástica, desenho, *faktura*¹, cor e composição, cenografia, história da pintura monumental, psicologia, lógica, filosofia das formas contemporâneas e teoria poética. (MIGUEL, 2019, p. 128)

Ainda em 1919, é possível observar também a experiência das RABFAK, (Faculdades Operárias) que eram destinadas a qualquer cidadão maior de 16 anos, independente do gênero, oriundo do campo ou da indústria. Os cursos ofertados visavam capacitar e proporcionar aprendizado técnico e introdutório de modo a viabilizar a possibilidade dos alunos acompanharem os cursos superiores especializantes (LIMA; JALLAGEAS, 2020). Conforme

1 Grifo das autoras: A palavra '*faktura*', em russo, possui um significado mais amplo do que o termo em francês. Para os Construtivistas ela tem um significado mais próximo de textura, porém com um conteúdo mais rico em implicações materiais e ideológicas (NAKOV, 1977 *apud* MIGUEL, 2019).

Miguel (2019), a primeira RABFAK foi aberta em fevereiro de 1919, promovendo cursos como Contabilidade, Física, Geografia Econômica e Direito Comercial.

Em seguida, como exposto por Miguel (2019), ao passo em que os SVOMAS foram marcados pela horizontalidade, é possível afirmar que a VKHUTEMAS, que surgiu em seguida, foi caracterizada pela hierarquia e principalmente pela necessidade de atender a outras demandas da sociedade. Isto é, devido à insatisfação de mestres, alunos e outros atores na sociedade soviética que não enxergavam os movimentos de vanguarda e determinadas práticas pedagógicas com bons olhos, o NARKOMPROS precisou interferir de modo a fundir os dois ateliês. De acordo com Miguel:

Porém, ainda havia hábitos herdados das escolas anteriores, e professores e alunos eram, em geral, conservadores em arte, com dificuldades para a aceitação de artistas de vanguarda, além de estarem desenvolvendo um modelo tradicional de divisão das belas-artes (pintura, escultura, arquitetura e artes aplicadas) (Lodder, 1983; Khan-Magomedov, 1990). Os problemas administrativos também ajudaram a levar a experiência a impasses de difícil superação. Pode-se acrescentar, ainda, a pressão exercida por círculos Proletkul't na mentalidade dos artistas e nos próprios órgãos administrativos do Narkompros (Lodder, 1983). As críticas ao sistema vinham de todos os lados. O NARKOMPROS, responsável pelo ensino em toda a Rússia, precisou montar, no segundo semestre de 1920, um modelo que agradasse a pelo menos parte dos artistas professores. (MIGUEL, 2019, p. 129)

Destaca-se que o Construtivismo, Suprematismo, Futurismo e Racionalismo como movimentos de vanguarda que contribuíram na construção de um cidadão russo consciente e ativo para com seu entorno. Como evidenciado por Lima e Jallageas (2020), a manutenção do uso de experimentações artísticas se manteve como norte para uma ação transformadora social material, não ao acaso os ateliês ganharam o status de técnico. De modo a integrar arte e técnica como ferramenta pedagógica revolucionária, pois não se pode esquecer, que a arte e a técnica não eram temas soltos, a busca pela industrialização da Rússia era um dos objetivos pautados pelas escolas.

Visto que as pautas estavam postas, era preciso desenvolver e aprimorar práticas pedagógicas e disciplinas que se alinhassem aos ideais da escola. A VKHUTEMAS contava com 8 faculdades: Arquitetura, Pintura, Escultura, Trabalho em Metal, Trabalho em Madeira, Cerâmica, Têxtil e Poligráfica (LIMA; JALLAGEAS, 2020). Para ingressar em uma destas, também era necessário passar por um processo introdutório, de modo a nivelar o conhecimento

da(o)s aluna(o)s. À medida que a pessoa estava matriculada, havia à sua disposição uma série de mestres de diversas áreas e abordagens, que fortaleceram as trocas com estudantes através de um ambiente livre, transformador e de grande estímulo à pesquisa, posto que havia incentivo à participação de grupos de estudos e publicações em revistas, isto é: teoria e prática projetual caminhando juntos na formação desse indivíduo perante a nova sociedade soviética. É importante ressaltar que devido a novas políticas na URSS, nos anos finais da escola, ela passou a se chamar VKhUTEIN (Instituto Superior Estatal Técnico-Artístico) até que em 1930 fechou as portas (MIGUEL, 2019).

O Design no Brasil

Para compreender o ensino de design no Brasil, é importante explorar o contexto da instalação da profissão no país. Lucy Niemeyer (2007) afirma que após a Semana de Arte Moderna de 1922, a efervescência modernista toma força no Brasil, onde se iniciam as movimentações que levariam a implementação do ensino de design no país, em um contexto dominado pela ideologia nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, em que o poder da burguesia monopolista passou a depender da prática de categorias sociais diretamente ligadas à tecnologia.

Porém, antes de entrar no contexto brasileiro, vale salientar que o ensino do design no Brasil teve grande influência de conceitos do design desenvolvidos na Europa, mais especificamente do *Deutscher Werkbund*, da Bauhaus e, principalmente, da *Hochschule für Gestaltung*, em Ulm, na Alemanha. Segundo Niemeyer (2007), o *Deutscher Werkbund* (1907) se preocupava com a fusão entre arte e técnica e tinha como objetivo criar produtos e uma arquitetura coerentes com as necessidades do crescimento da indústria alemã. A Bauhaus, por sua vez, em 1919, buscava usar a própria arte como ferramenta de regeneração social e cultural, restabelecendo a unidade entre a arte e cultura, destruídas pela industrialização (WICK, 1989 *apud* MATIAS, 2014).

Após o fim da 2ª Guerra, funda-se uma nova escola de design em Ulm, a *Hochschule für Gestaltung*, fundada por Max Bill, ex-aluno da Bauhaus. Segundo Matias (2014), assim como a Bauhaus, Ulm também tem um papel estratégico na recuperação e desenvolvimento da Alemanha pós-guerra, e também na racionalização e metodização dos processos de design.

Segundo Niemeyer (2007), a Ulm propunha, a partir de 1956, um ensino baseado no “operacionalismo científico”, no qual o design era visto como parte do processo produtivo, e era determinado pelas suas próprias leis. Isso significava a padronização da produção de objetos, se caracterizando por uma estética puramente racional.

O cerne da polêmica era uma questão ideológica: a serviço do quê estaria o design. A crescente indústria alemã estava compromissada com os interesses do sistema econômico da sociedade de consumo, e não com uma prática emancipatória. (NIEMEYER, 2007, p. 47)

Apesar da diferença no ensino, a Escola de Ulm teve o mesmo destino da Bauhaus. A validade dos conceitos da escola passou a ser questionada e veio a público, o que dificultou a captação de recursos, caso não houvesse uma reformulação ideológica. A escola se auto extinguiu em 1968, mas seus professores e ex-alunos continuaram atuando, o que carregou os ideais da escola para outros países, um deles foi o Brasil.

Em 1947 é criado no Brasil o Museu de Arte de São Paulo (Masp), fruto da vontade de Assis Chateaubriand, um milionário, em fundar “uma das maiores galerias de arte do mundo”. Chateaubriand convidou Pietro Maria Bardi e Lina Bo Bardi para atuarem na fundação do Masp, que teve obras concluídas em 1968. O interesse da burguesia em estar ligada às artes criou um ambiente propício para a criação de instituições ligadas à cultura, fato este que trouxe financiamento para projetos desta natureza.

Foi no Masp que o design no Brasil passou a ser tratado sistematicamente, tanto em suas atividades didáticas e exposições, quanto em equipamentos. Lina Bo Bardi e Pietro Maria Bardi inauguram em 1951 o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), dentro do Masp, criando a semente do ensino superior de design no país, com a maioria dos alunos bolsistas e alguns destes futuramente passando por períodos de estudo em Ulm.

Este contexto estimulou a discussão sobre a relação entre design, arte, artesanato e indústria, e estabeleceu contatos com correntes de pensamento que prevaleceram no ensino formal de design no Brasil. A valorização do artesanato nacional e a aproximação com o setor produtivo foram características deste período. O IAC existiu por apenas 3 anos, graças a um convênio com a prefeitura de São Paulo, que por insuficiência de recursos não permitiu a continuação da instituição.

Em sequência, algumas experiências foram traçadas na trajetória do ensino de design no Brasil: a inclusão do design no curso da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (FAU-USP), a Escola Técnica de Criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (ETC-MAM) e o curso de desenho industrial do Instituto de Belas Artes (IBA), este último tendo importância fundamental na criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI).

Niemeyer (2007) afirma que em 1960, Max Bill já havia iniciado movimentações entre Ulm e o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ),

semeando a ideia da abertura de uma escola de desenho industrial no país. Segundo a autora, ele indicou ex-alunos de Ulm para compor o corpo docente da ESDI, que se tornaram os primeiros professores desta escola. Tomás Maldonado também esteve presente neste contexto, colaborando para o desenvolvimento do currículo, em que também aplicou seu “operacionalismo científico”, que serviu de base para a elaboração.

Ao analisar as disciplinas ministradas na ESDI, Niemeyer (2007) observa que o curso manteve uma estrutura voltada ao desenvolvimento de projeto e atividades nas oficinas, dando pouca ênfase na formação tecnológica, que era algo valorizado quando o curso foi proposto. Também havia pouca aproximação com a realidade socioeconômica do país.

Por ser uma iniciativa precursora, a ESDI influenciou a definição do posto de designer no Brasil, mas apesar de a estética modernista ter estado presente na proposta original do curso, quando seu currículo foi implantado, os primeiros professores fizeram prevalecer a estética racionalista da escola de Ulm. Essa imposição de padrões importados impediu a expressão da estética modernista e limitou o nascimento de outras abordagens em projetos de design. Conforme a autora, ao ingressarem na docência, os discípulos desta leva de professores replicaram este modelo, muitas vezes logo após a graduação e sem aperfeiçoamento acadêmico, se dedicando mais ao mercado do que à academia. Parte destes primeiros graduandos foram responsáveis pela criação de outros cursos, justificando a ESDI como modelo de ensino do design no Brasil.

Niemeyer afirma ainda que a falta de fundamentação teórica levou à ideia de que “design se faz fazendo”, passando a ideia de que um exercício profissional vocacional e iniciatório, baseado na prática (2007). Segundo a autora, o caráter emancipatório do design é duvidoso à medida que sua atividade se encontra à mercê dos interesses do capital internacional e a serviço da conservação de interesses da classe dominante, não havendo uma preocupação social sobre os impactos da profissão na cultura material, na segurança, conforto e satisfação do usuário, e sim no melhoramento de processos que gerem o menor gasto e o maior lucro. Niemeyer afirma que a pouca fundamentação teórica da escola pioneira de design gera fragilidades na posição do designer no mercado de trabalho e frente a outros profissionais de outras áreas mais fundamentadas (2007).

De acordo com Lona e Barbosa (2020), somente um longo período após o surgimento das primeiras escolas de design no Brasil começaram a ser definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que serviriam como normativas para os cursos. Ao analisarem as diretrizes, as autoras concluem que os cursos devem formar profissionais capacitados para o pensamento

reflexivo e com aptidão para produzir projetos criativos considerando o contexto socioeconômico e cultural.

Neste sentido, a visão utilitarista da prática deu lugar ao pensamento reflexivo. Considerando-se a formação do profissional designer proposta nas DCNs, Oliveira (2009) defende a reflexão crítica da prática pedagógica, de modo sistematizado e permanente, que contempla a perspectiva de uma linha de pesquisa que venha aprofundar os estudos nesta área, no qual o ensino do design no Brasil estará centrado em uma reflexão acerca do discurso pedagógico e do currículo do ensino de design. (LONA; BARBOSA, 2020, p. 64)

As autoras ainda observam que no artigo 4º das DCNs consta que os estudantes de design devem possuir competências voltadas para o mercado de trabalho, dominando técnicas, processos de criação, e conhecendo os processos produtivos, o gerenciamento financeiro, custos, qualidade e aspectos econômicos e socioculturais que afetam as empresas, sabendo interpretar fenômenos mercadológicos e culturais, trabalhando em equipe e interagindo com outras áreas do conhecimento (2020). A conclusão é que essa abordagem de ensino prioriza a atuação no mercado, a partir de um aprendizado voltado à visão sistêmica, atual e multidisciplinar, em que o aluno deve conhecer os conteúdos de gestão e sua relação com a produção e o mercado (LONA; BARBOSA, 2020).

[...] estes cursos irão formar profissionais para o mercado de trabalho, ou que irão criar a sua própria empresa, o que ressalta a importância de uma formação multifacetada e atenta as mudanças empresariais e sociais, que também constam das DCNs e dos projetos pedagógicos dos diversos cursos de Design no Brasil. (LONA; BARBOSA, 2020, p. 66)

Traçando Paralelos

Para entender as diferenças relatadas, é importante elucidar as conexões criadas para o estudo. Neste caso, buscaram-se modelos de desenvolvimento de design que partissem de sistemas políticos e econômicos opostos. É extremamente importante entender a intrínseca relação do design com a geração de mercadorias no capitalismo, uma vez que este, como o conhecemos, surgiu no sistema capitalista e contribuiu ativamente na criação de riqueza industrial (FORTY, 2007). Como dito por Marx: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’” (MARX, 1800, p 157). E por mercadorias, Marx se refere aos objetos.

Também se faz importante elucidar acerca da função da educação. No Brasil, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, a educação se propõe a preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Considerando que as práticas pedagógicas aplicadas no ensino tendem a ser um reflexo dos anseios da sociedade e do momento histórico, é possível presumir que as experiências expostas neste trabalho foram consoantes às necessidades dos seus respectivos sistemas.

Sobre a experiência da escola soviética, considera-se o modelo socialista, ou seja, o proletariado à frente das propostas de concepção de sociedade. Como salienta Miguel (2019):

O pensamento russo marxista estava basicamente centrado na função da arte na sociedade, sua relação com o poder político – agitação, propaganda e educação – e sua validade em uma sociedade socialista, além do engajamento nas lutas sociais do momento. (MIGUEL, 2019, P.107)

Conforme a perspectiva marxista, destaca-se o filósofo e educador Dermeval Saviani pela pedagogia histórico-crítica que compreendia a realidade a partir dos contextos político, social, econômico e cultural de uma sociedade. De acordo com Saviani:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121)

Destaca-se também a perspectiva Freireana de pedagogia. O educador e filósofo Paulo Freire evidenciou em seu livro *Pedagogia da Autonomia* a impossibilidade de haver neutralidade na educação, e sendo esta reflexo da sociedade, há a impossibilidade de não dispor de viés político:

A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 1997. p. 56)

É possível perceber, considerando as perspectivas aqui apresentadas, que mesmo não sendo práticas pedagógicas contemporâneas, os autores destacados aproximam-se de um entendimento similar quanto a importância do ser político, da sociedade e do sistema perante o ensino e as práticas pedagógicas.

Avaliando também o processo histórico das perspectivas aqui abordadas – os exemplos do ensino de design no Brasil e na URSS, mais especificamente na VKHUTEMAS – são perceptíveis as diferenças na abordagem educacional adotada. Essa constatação tem por objetivo, justamente, questionar o caráter do ensino de design e a quem ele serve, em cada uma das situações, propondo uma reflexão sobre o papel da profissão e sua responsabilidade para com a sociedade.

Nos SVOMAS havia o estímulo à organização política, o que proporcionava uma maior autonomia de alunos e professores, um ambiente multidisciplinar, e também a participação ativa de docentes e discentes nos programas de ensino através de assembleias. Já o ensino no Brasil seguiu uma linha voltada à experiência e formação dos docentes, e se baseava na adaptação do modelo de ensino ulmeano no contexto nacional, voltado ao mercado e não à transformação política e social.

Outro fator comparativo relevante para a exploração dessas experiências é a forma de ingresso da população às escolas. Nas Faculdades Operárias desenvolvidas na soviética, a participação era destinada a qualquer cidadão maior de 16 anos, independente de gênero, oriundos do campo ou da indústria, visando capacitar e proporcionar aprendizado técnico e introdutório de modo a viabilizar a possibilidade dos alunos acompanharem os cursos superiores especializantes. Por outro lado, no sistema de ensino público brasileiro é visível que o acesso ao ensino é destinado a poucos. Segundo o Censo da Educação Superior de 2020, foram disponibilizadas 19,6 milhões de oportunidades de ingresso ao ensino superior, mas dessas, 18,7 milhões foram através de redes privadas de ensino (BRASIL, 2022).

As vanguardas artísticas do período de fundação da VKHUTEMAS visavam a construção de um cidadão russo consciente e ativo para com seu entorno. A arte era utilizada como ferramenta pedagógica revolucionária, utilizada para a ação transformadora social material, o que levava os ateliês a um status técnico. Arte e técnica integrados para a industrialização soviética. No caso brasileiro, também houve a intenção de melhoramento da indústria no país, mas isso se deu em um contexto em que o profissional de design se insere no mercado capitalista, não havendo uma preocupação social sobre os impactos da profissão na cultura material, na segurança, conforto e satisfação do usuário, e sim no melhoramento de processos que gerem o menor gasto e o maior lucro.

Complementar a isso, é importante realçar que sob a perspectiva capitalista, o surgimento do design industrial aplicado aos artefatos pode ser interpretado de algumas formas. Conforme Forty (2007), as principais são a respeito da parte estética do produto, e a outra refere-se à preparação das

instruções da produção de bens manufaturados, do projeto em sua totalidade. Quanto à questão estética, é possível afirmar que tal conceito se deve à própria literatura do design. Ainda de acordo com Forty (2007), a sociedade passou a associar design aos objetos belos. Para Matias (2014) a vulgarização do termo design está relacionada ao fato de que, geralmente, as atividades econômicas utilizam a palavra design com a finalidade de acrescentar valor às mercadorias.

3. Considerações finais

As exposições aqui realizadas buscaram abordar o ensino de design com base em experiências de contextos políticos, sociais e econômicos diferentes, em busca de uma reflexão acerca do caráter e objetivos da educação em design. Objetivou-se trazer ao leitor uma argumentação que questiona não apenas os métodos de ensino, mas o sistema em que esse ensino está inserido e seus interesses para com a educação.

Observando a experiência brasileira na formação do ensino de design, é notório o foco nos objetivos econômicos e mercadológicos. Mesmo passados tantos anos, o processo de ensino desenvolvido nessas escolas segue um processo muito similar ao que era praticado na ESDI, com pouca aproximação com a realidade socioeconômica do país e pouca fundamentação teórica.

O objetivo do presente artigo foi, justamente, questionar o porquê de um modelo limitado às experiências mercadológicas seguir sendo tão amplamente utilizado justamente em um país que carece de tantas transformações sociais. Ainda que as estruturas políticas, sociais e econômicas sejam distintas, ressaltar dois modelos com mais de 100 anos de diferença e apresentar a experiência da VKHUTEMAS busca justamente salientar que existem outras formas de pensar e fazer design, assim como outras formas de viver, consumir e se organizar para além do capitalismo.

Nesse sentido, as experiências demonstradas pela VKHUTEMAS nos proporcionam exemplos de como o ensino, a teoria e a prática de design podem servir à sociedade e suas necessidades, de forma a reforçar e contribuir com a busca por uma educação emancipatória e revolucionária. A importância das explicações, é explorar seu potencial em gerar reflexões, aos designers, tanto quanto aos não designers, sobre a capacidade da disciplina como apoiadora de um sistema, desmistificando a ideia de que é possível produzir um design neutro ou fora de um contexto social, político e ideológico. Cabe aos estudantes e pesquisadores de design questionarem de que forma os estudos, projetos e produções desenvolvidos agem sobre a sociedade, indagando profundamente sua finalidade.

Referências

- BONSIEPE, G. **Design como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- FORTY, A. **Objetos de desejo**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LIMA, C; JALLAGEAS, N. **Vkhutemas**: desenho de uma revolução. São Paulo: Kinoruss, 2020.
- LONA, M. T; BARBOSA, A. M. O ensino de design no Brasil: formação das escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE. **DATJournal**: ensino do design e da arte. São Paulo: v.5, n.2, 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhembi.br/dat/issue/view/12/12>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- MARX, K. **O Capital** – Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATIAS, I. **Projeto e revolução**: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design. Florianópolis: Editora em Debate/UFSC, 2014. Disponível em: <https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/iraldo-matias-projeto-e-revolucao-fetichismo-gestao-uma-critica-teoria-design/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MIGUEL, J. D. **Arte, ensino, utopia e revolução:** os ateliês artísticos VKhUTEMAS/VKhUTEIN (Rússia/URSS, 1920-1930). Florianópolis: Editoria em Debate/UFSC, 2019.

NIEMEYER, L. **Design no Brasil:** origens e instalação. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

Como referenciar

MOSQUINI, Isabela; TOMÉ, Jessica Maria; SANTOS, Rochelle Cristina dos; PINHEIRO, Thabata Janine Buse. Traçando paralelos: VKHUTEMAS e o design no Brasil. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 138-154, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68046>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 08/06/2022 | Aceito em 25/08/2022