

ESCOLA DE
DESIGN



Programa de Pós-graduação
em Design

**O DESIGN NO GIRO DECOLONIAL:
Análise do ensino de Design no Brasil a partir da Decolonialidade**

FLÁVIO AUGUSTO DUARTE FERREIRA

Belo Horizonte

2022

Flávio Augusto Duarte Ferreira

**O DESIGN NO GIRO DECOLONIAL:
Análise do ensino de Design no Brasil a partir da Decolonialidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa: Cultura, gestão e processos em Design.

Orientadora: Juliana Rocha Franco

Belo Horizonte

2022

F383d

Ferreira, Flávio Augusto Duarte.

O design no giro decolonial : análise do ensino de design no Brasil a partir da decolonialidade [manuscrito] / Flávio Augusto Duarte Ferreira. -- 2022.
128 f., enc.: il., color., 31 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Design, 2022
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Rocha Franco.

Bibliografia: f. 99-110.

1. Design - Brasil. 2. Epistemologia. 3. Design – estudo e ensino. I . Franco, Juliana Rocha. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Design. III. Título

CDU: 741.02

CDD: 741

Bibliotecária responsável: Gilza Helena Teixeira CRB6/1725

O DESIGN NO GIRO DECOLONIAL: ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO DE DESIGN NO BRASIL A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Autor: Flávio Augusto Duarte Ferreira

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final para a obtenção do título de Mestre em Design no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 06 de julho de 2022.



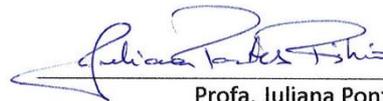
Rita A. C. Ribeiro
Coordenadora Mestrado e Doutorado
MASP 1231056-1
ESCOLA DE DESIGN - UEMG

Prof^a. Rita Aparecida da Conceição Ribeiro, Dra.
Coordenadora do PPGD

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Juliana de Oliveira Rocha Franco, Dra.
Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais



Prof^a. Juliana Pontes, Dra.
Universidade FUMEC



Prof. Edson José Carpintero Rezende, Dr
Universidade do Estado de Minas Gerais

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida,
ferrados e mal pagos.
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não tem cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas
policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a orientadora deste trabalho, professora Juliana Rocha Franco pelas valiosas contribuições que guiaram essa pesquisa e seu cuidado e carinho ao me orientar durante um período tão complicado e sensível que foram esses anos de pandemia.

Aos meus pais e meu irmão, por serem sempre essa bússola moral tão presente em minha vida. Apoiadores ferrenhos dos meus sonhos, e pessoas tão compreensíveis e respeitadas das minhas escolhas as vezes não tão fáceis de se entender.

À Alice, minha companheira de vida, que caminhou nesse tempo junto comigo trilhando ela própria uma jornada muito similar e que me ajudou a me acalmar nos meus momentos de desespero, me aconselhar nos meus momentos de confusão e sempre estar presente em todos os outros momentos.

À professora Juliana Pontes, ao professor Edson Carpintero e à professora Kátia Pêgo por fazerem parte da banca de qualificação colaborando com valiosas considerações que elevaram o nível desta pesquisa e me ajudaram a me aprofundar em questões que sozinho eu não era capaz de enxergar.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Design da UEMG por proporcionarem enriquecedoras discussões em sala de aula e fora dela que contribuíram muito para minha formação. De modo especial aos alunos grupo de estudos Design e Crítica, Pedro Ribeiro, Izabela Pinho, Vinicius Cabral e Maíra Gouveia, pelas excelentes reflexões e conversas, pela companhia nesse trajeto de repensar o design e a academia.

Aos meus amigos, que não vou nem nomear para não correr o risco de esquecer alguém, mas que estiveram comigo durante todo esse tempo, remarcando compromissos quando eu estava atarefado, participando de lives para me prestigiar, me encorajando a finalizar essa etapa na minha vida e torcendo sempre por mim.

RESUMO

Esse trabalho parte do pensamento decolonial latino-americano para analisar a construção epistemológica do design no Brasil, a fim de verificar se esse campo do conhecimento é influenciado pela matriz de poder que mantém um caráter colonial em nossa sociedade. A proposta passa pela construção do design enquanto área do conhecimento para além da sua produção material, com ênfase na análise dos currículos dos cursos de design no Brasil, visando entender as especificidades que o campo encontra nesse território e, a partir do pensamento decolonial, verificar se existem características de sua história e teoria que tornam o campo do design um difusor de diferenças e injustiças vigentes da específica hegemonia global em operação.

Palavras-chave: Design; Epistemologia; Decolonialidade; Crítica; Modernidade.

ABSTRACT

This work starts from Latin American decolonial thinking to analyze the construction of the epistemology of design in Brazil, in order to verify if this field of knowledge is influenced by the matrix of power that maintains a colonial character in our society. The proposal goes through the construction of design as an area of knowledge beyond its material production, with emphasis on the analysis of the curricula of design courses in Brazil, aiming to understand the specificities that the field finds in this territory and, from the decolonial thought, to verify if there are characteristics of its history and theory that make the field of design a diffuser of differences and prevailing injustices of the specific global hegemony in operation.

Keywords: Design; Epistemology; Decoloniality; Criticism; Modernity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Etapas da Pesquisa.....	60
FIGURA 2- Períodos letivos das obras analisadas	69
FIGURA 3 - Nuvem de palavras das ementas das disciplinas analisadas.....	70
FIGURA 4 -As 10 obras mais recorrentes nos currículos dos cursos de Design no Brasil.....	71
FIGURA 5 - Idiomas das obras de língua estrangeira da bibliografia básica das disciplinas analisadas.....	71
FIGURA 6 - Ano de lançamento das obras analisadas	72
FIGURA 7 - - Proporção de lançamento das obras analisadas em cidades pelo mundo.....	73
FIGURA 8 - Os 15 autores mais recorrentes nos currículos do cursos de Design no Brasil ...	75
FIGURA 9- Principais países de origem dos autores das obras analisadas.....	75
FIGURA 10- Relação entre os gêneros dos autores das obras analisadas.....	76
FIGURA 11- Relação entre nomes citados X mulheres citadas.....	77

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBD	Centro Brasil Design
CESAR	Centros de Estudos e sistemas Avançados do Recife
ESAP	Escola de Artes Plásticas
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
ETC	Escola Técnica de Criação
EUA	Estados Unidos da América
FUMA	Fundação Mineira de Arte
GESCO	Grupo de Estudios Sobre Coloniadidad
HFG	Hochschule für Gestaltung
IBA	Instituto de Belas Artes
JK	Juscelino Kubitschek
MAMB	Museu de Arte Moderna da Bahia
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem Terra
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UMA	Universidade Mineira de Arte - UMA
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.2. OBJETIVOS	11
1.2.1 OBJETIVO GERAL	11
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
2 COLONIAL, PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL	12
2.1 HISTÓRIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL	12
2.1.1 COLONIAL	12
2.1.2 PÓS-COLONIAL	15
2.1.3 DECOLONIAL	17
2.2 CENÁRIO DECOLONIAL ATUAL	21
2.3 PENSAMENTOS DECOLONIAIS NO DESIGN E NO BRASIL	24
2.3.1 DECOLONIAL E BRASIL	24
2.3.2 DECOLONIAL E DESIGN	28
3 TRAJETÓRIA DO DESIGN NO BRASIL	33
3.1 INDUSTRIALIZAÇÃO E DESIGN	33
3.1.1 INDÚSTRIA E CONSUMO	33
3.1.2 INTERNACIONALIZAÇÃO E EXPANSÃO	35
3.2 SITUAÇÃO BRASILEIRA	37
3.2.1 BRASIL ANTES DO DESIGN	37
3.2.2 DESIGN ANTES DO DESIGN	40
3.3 DESIGN NO BRASIL	42
3.3.1 MODELOS IMPORTADOS	42
3.3.2 DESIGN BRASILEIRO?	44
4 ENSINO DO DESIGN NO BRASIL	47
4.1 RUMO A UM ENSINO DE DESIGN	47
4.1.1 BAUHAUS, SINÔNIMO DE DESIGN	47
4.1.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE DESIGN NO BRASIL	49
4.1.3 UM DESIGN DE COSTAS PARA AS NECESSIDADES NACIONAIS	51
4.1.4 EXPANSÃO DO ENSINO DE DESIGN NO BRASIL	54
4.2 DECOLONIZAR O CURRÍCULO	56
5 METODOLOGIA	59
5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	61

5.2 PESQUISA DOCUMENTAL	62
5.2.1 PERFIL DAS UNIVERSIDADES	62
5.2.2 COLETA DE DADOS	63
5.3 ENTREVISTAS	65
5.3.1 ENTREVISTAS	66
5.3.2 RESPOSTAS	67
6 DISCUSSÃO	68
6.1 RESULTADOS ALCANÇADOS PELAS ANÁLISES CURRICULARES	68
6.1.1 EIXO INSTITUIÇÃO DE ENSINO	69
6.1.2 EIXO BIBLIOGRAFIA	71
6.1.3 EIXO AUTOR	75
6.2 RESULTADOS ALCANÇADOS PELAS ENTREVISTAS	79
6.2.1 EIXO 1 - EXPERIÊNCIA PESSOAL	79
6.2.2 EIXO 2 - BIBLIOGRAFIAS	81
6.2.3 EIXO 3 - CENÁRIO	86
6.3 AVALIAÇÃO DA PESQUISA	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A - CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS PELA CAPES	103
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOCUMENTAL	104
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	110
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS APLICADOS NAS ENTREVISTAS	112
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	118

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um esforço de diagnóstico que visa compreender a constituição do campo do design e de sua epistemologia no Brasil, buscando um estudo reflexivo e metódico do conhecimento em design no país e de seu funcionamento. Segundo Gelson João Tesser (1995, p.2), a tarefa principal da epistemologia consiste na “[...] reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico¹ da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico”.

Ao trazermos o estudo da epistemologia do design para essa pesquisa, buscamos uma reflexão crítica sobre a maneira como o conhecimento em design é construído, suas formas vigentes de produção do saber e, principalmente, o que não é considerado no momento de produção desse conhecimento. Pretende-se analisar quais forças hegemônicas moldam e influenciam sua construção e se essas forças se baseiam numa lógica de *produção da não-existência*². Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 248), a produção de não-existência no âmbito do conhecimento “[...] consiste na transformação da ciência moderna e da ‘alta cultura’ em critérios únicos de verdade e de qualidade estética” e, logo, tudo o que esse cânone não legitima é declarado inexistente.

Como nos mostra Alan Francis Chalmers (1993), quando nos referimos à epistemologia, nos referimos aos modos pelos quais são delineados critérios que permitiriam distinguir a verdade do erro, o conhecimento científico do senso comum para, a partir daí, sermos capazes de reconstruir suas teorias, inserir o design em diversas formas de produção do saber e entender como se dá a construção de um pensamento sobre o design no contexto brasileiro.

Segundo Rafael Cardoso (2013, p.8), a missão dos primeiros designers “[...] era nada menos do que reconfigurar o mundo, com conforto e bem-estar para todos”, além de dedicarem seus esforços “[...] à imensa tarefa de conformar a estrutura e a aparência dos artefatos de modo que ficassem mais atraentes e eficientes”. Porém, nos interessa questionar como a visão desses pioneiros do design - criados principalmente após a revolução industrial europeia, com vivências localizadas em apenas um local do globo -, seria capaz de reconfigurar o mundo em toda a sua heterogeneidade. Buscamos ainda, nesse trabalho, questionar a narrativa de que sua visão de “eficiência”, “beleza” e “bem-estar” seria consonante em todo o mundo, pois desde

¹ Parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano.

² Segundo Santos (2002, p.246): “Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” e essa produção se manifesta em diversas lógicas, porém todas são manifestações de uma mesma monocultura racional.

sua criação, o design se desenvolve ao mesmo tempo em que cria relações próprias com a cultura do mundo em que está estabelecido.

A cultura e o design, segundo Maristela Mitsuko Ono (2006), se constituem nas relações ampliadas entre governos e mercados, sociedade e consumidores e a influência do modernismo europeu e estadunidense se torna preponderante no design industrial das sociedades recentes. Essa influência também é percebida por Dijon de Moraes (2006, p.35), em seu livro *Análise do design brasileiro - Entre mimese e mestiçagem*, que afirma que a produção de design no Brasil estabelece uma “[...] estreita relação entre as referências locais e os modelos projetuais provenientes do exterior, especialmente das escolas alemã, italiana e suíça”. Ao longo da pesquisa investigou-se quais lacunas essa notável influência eurocêntrica deixou na formação da epistemologia do design brasileiro e, principalmente, o que não é considerado quando se prioriza parâmetros externos e os universaliza nos campos de produção do saber.

Essa relação próxima às referências europeias citada por Moraes (2006), colocou os países europeus em um papel de mentores de modelos comportamentais e de consumo, por meio de referências, modelos, métodos, conceitos e teorias provenientes desses países. Conforme o autor “[...] eles funcionam como verdadeiros exportadores de *modus operandi, faciendi e vivendi* para grande parte do planeta” (MORAES, 2006, p.46). Esta dinâmica cria a seguinte relação descrita por Eduardo Barroso (1981):

A maioria dos produtos industrializados nos países periféricos foi concebida em outros países, para outras necessidades, outros padrões culturais, em um outro contexto geográfico, econômico, social e técnico, fazendo desta forma com que a periferia se transforme em uma grande feira internacional de produtos (BARROSO, 1981, p. 17).

O nosso passado colonial é determinante para a compreensão do design brasileiro atual. David Underwood (1994, p.15) afirma, ao analisar que a arquitetura modernista brasileira foi buscar no Barroco uma forma de reproduzir algo da própria raiz cultural brasileira, que “Para fugir do imperialismo cultural europeu do século XIX, [...] os modernistas do Brasil aderiram não somente a um estilo europeu, como também a sua própria herança colonial como elemento local de identidade brasileira”, pois quando se produz, a partir de referências que derivam de um tipo de conhecimento universalizante, o que se produz fora desses centros hegemônicos, quase sempre é caracterizado como local ou regional, sendo, portanto, subordinados a um lugar de inferioridade, uma vez que se afastam da produção material e científica de um projeto global.

Nesse contexto, partiremos das teorias decoloniais para pensar epistemologicamente a relação entre a produção de design no cenário nacional e as influências externas que ele sofre

durante sua construção. Especificamente, utilizou-se do arcabouço teórico dos estudos decoloniais de *matriz colonial de poder* para verificar se será possível delimitar as perguntas às quais o presente trabalho buscou responder. O termo matriz pode ser utilizado em diversos contextos e, em sua maioria, é empregado com um significado similar; no contexto do design pode ter algumas aplicações que podem nos ajudar a entender melhor a escolha do termo para descrever uma espécie de controle.

Na produção industrial de artefatos, matriz é um molde, cavado ou em relevo, que serve para reproduzir outros objetos, geralmente sob a aplicação de alguma pressão ou força. Na produção gráfica, matriz é o papel original que é feito para ser copiado e reproduzido em grande escala pelo mimeógrafo - é uma máquina que requer, para além da mão-de-obra, materiais para a geração de cópias. Já na produção tipográfica, matriz é uma peça que, em uma das faces, tem gravado um sinal para a produção de caracteres tipográficos em uma máquina de fundição (BRASIL, 2018).

Também existem, fora do design, aplicações para o termo matriz: para designar um estabelecimento principal de uma instituição pública ou privada onde se centralizam as atividades e o comando de outras sucursais; no catolicismo, a matriz é a igreja mais importante da cidade, localizada no centro e, geralmente, é a que comanda as igrejas menores e paróquias; na botânica é a base que serve para que um fungo se estabeleça e cresça, como nos dizem Elisa Esposito e João Lúcio de Azevedo (2004).

Na teoria decolonial existe a ideia de matriz de poder colonial, aqui apresentada, segundo Walter Dignolo (2010), como uma espécie de controle que se baseia em questões privilegiadas pelas epistemologias modernas. Ainda segundo o autor, a matriz colonial de poder dá visibilidade a determinadas formas de existência e saberes a partir da invisibilidade de outros que, a partir de então, passam a ser considerados não científicos e, logo, inferiores. Esse poder colonial nos impossibilita pensar e vivenciar o que não tenha a percepção moderno/colonial como ponto de referência. Esse processo também pressupõe, na visão de Janssen Felipe da Silva:

[...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É (SILVA, 2014, p. 206).

Diversos fatores podem ter sido responsáveis por transformar a visão específica de um lugar em “universal”, porém, neste trabalho, começaremos pelo marco de 1492, momento em

que se inicia a expansão marítima europeia e a colonização dos povos americanos e de suas terras, período que denominaremos, a partir daqui, de colonialismo, eficiente no genocídio e epistemicídio dos saberes nativos da população local pelos saberes europeus, oferecendo um caminho único de desenvolvimento humano ao estabelecer uma matriz de poder.

Para Immanuel Wallerstein (2007), a história do mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo. O autor propõe que o universalismo europeu foi promovido por líderes pan-europeus na tentativa de defender seus próprios interesses por meio, principalmente, de três premissas³: 1- a política que promove a chamada democracia e que legitima incursões militares e intervenções culturais; 2 - a crença que a civilização ocidental é sempre superior às outras por se basear em verdades e valores ditos universais e 3 - a validação do mercado como uma verdade científica, onde não “há alternativas” para as nações senão aceitar as leis e a economia neoliberal.

A partir da legitimação de atrocidades pautadas no discurso de paz, de democracia e de liberdade, configura-se um domínio político, econômico, social e cultural das grandes potências ocidentais sobre os povos outrora colonizados - até os dias de hoje mesmo com o fim do modelo administrativo e econômico do colonialismo; esse procedimento, denominado *colonialidade*, estabeleceu um sistema de mundo capitalista/patriarcal/europeu/heterossexual/cristão/moderno, na visão de Ramón Grosfoguel (2008), que valida práticas econômicas e conhecimentos que hierarquizam e inferiorizam vidas humanas, por meio da retórica de modernidade.

A modernidade é uma palavra-chave e um conceito com grande importância dentro do arcabouço teórico decolonial. Segundo Mignolo (2011, p. 2), a “[...] modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa; uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade”, portanto, é importante destacar que o discurso da modernidade, que vem alinhado com conceitos como “desenvolvimento”, “progresso”, ou “civilização”, necessariamente esconde e legitima o genocídio e o epistemicídio de povos que se colocam no caminho desse ‘avanço’ unilinear.

A modernidade apresenta uma relação estreita entre a dominação colonial, por parte da civilização ocidental, e o estabelecimento de que seus saberes e realidades são as únicas formas

³ O objetivo do autor com a elaboração dessas premissas é recorrer à história para elaborar o modo como Europa e Estados Unidos criaram uma estrutura ideológica que legitima seu poderio militar, político e econômico, além de demonstrar como essas premissas são embasadas em um universalismo que se impõe às demais culturas, e agem a fim de legitimar as ações desses países.

possíveis de enxergar o mundo, ao colocar o conhecimento europeu como universal, imparcial, isento e único. O saber europeu “[...] foi globalmente imposto e admitido através dos séculos, como a única racionalidade legítima, e como o modo dominante de produção de conhecimento”, conforme Anibal Quijano (2000, p. 5).

Por vezes, não é tão simples demonstrar o outro lado da modernidade, que vai além do discurso de progresso, desenvolvimento e “bem-estar”, porém, como afirma Paulo Freire (2005, p. 173-174), “[...] Toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido”. Trazendo esse conceito de invasão para o design, é possível inferir que a forma como cada profissional designer atua no seu campo é reflexo da forma como ele vê o mundo, ou melhor, como foi ensinado a vê-lo.

Segundo Mignolo (2007) devemos questionar as categorias eurocêntricas que formam os profissionais dentro do campo da imagem. Neste trabalho, busca-se estender este questionamento para o campo do design. Tal procedimento abre caminho para articular um pensamento que possibilite espaço de enunciação de sujeitos e histórias que foram silenciados pelo eurocentrismo que subsiste aos cânones ocidentais. No campo do design, Anoushka Khandwala (2019, n.p.) afirma que: “[...] os valores e a história do design são ensinados por um cânone; [...] designers homens europeus e norte-americanos que ditam a base para o que é considerado bom ou ruim” e, quando o poder de dizer o que é “bom” se concentra nas mãos de poucos, em geral homens brancos e quase sempre europeus e norte-americanos no caso do design, a tendência é que tudo seja feito a partir desse modelo, sob o pressuposto de que é o jeito “universal” de se fazer. Paulo Freire se referiu a esse fenômeno como invasão cultural:

Como manifestação da conquista a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades [...]. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. [...] Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2005, p. 174-175)

No Brasil, a invasão cultural se manifesta especialmente na visão colonial que foi instaurada desde os primórdios da conquista portuguesa e que, ao ser reproduzida, pode aumentar um distanciamento de outras realidades que não a eurocêntrica e gerar um ciclo em que, a cada vez que reproduzimos uma visão hegemônica, invisibilizamos outras visões e fortalecemos a hegemonia que é reproduzida novamente. Este ciclo, cada vez mais forte, se

retroalimenta dentro de ferramentas como o design. Para Bernhard Bürdek (2013, p. 11) “Atualmente, o design determina não apenas a existência, mas também o ser; através de produtos nos comunicamos com outras pessoas, nos definimos em grupos sociais e, assim, marcamos nosso lugar na sociedade”. Existe uma dimensão de violência e dominação nessa matriz de poder colonial e isso se reflete na episteme do design.

Ao limitar suas referências de conhecimento apenas ao eurocêntrico, se torna um potencial difusor de imagens e símbolos capazes de criar realidades e discursos no imaginário popular. Enquanto designers, lidar com imagens nos conduz para um debate sobre como produzir narrativas que não reproduzam um padrão colonial e que deem abertura para as diferenças culturais em um nível radical e, ainda, nos colocar em uma posição de abertura para o crítico acerca de nossa profissão.

A presente dissertação verificou, via teoria decolonial - pensar decolonialmente - como é reproduzida essa matriz de poder no design brasileiro e como ela conforma um pensar, um fazer e um ensinar design no Brasil. Por meio de uma pesquisa descritiva, alinhada com uma revisão narrativa de literatura que se dividiu em duas partes: a primeira analisou os currículos dos cursos de design de algumas universidades federais de todo o território nacional, estabelecendo parâmetros que evidenciavam algumas características do conteúdo que gostaríamos de discutir, como, por exemplo, a localidade principal da produção de conhecimento em design, identidade de gênero dos autores mais recorrentes no campo, dentre outras questões; na segunda parte da pesquisa descritiva, foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos analisados na etapa anterior, a fim de identificar seus discursos acerca dos temas levantados por essa pesquisa.

Tal percurso permitiu identificar tanto a trajetória que faz o design até chegar ao Brasil quanto sua construção como uma área de conhecimento. A partir da teoria decolonial, lançamos um olhar para os dados obtidos em busca de compreender se essa matriz colonial de poder influencia a construção curricular dos cursos e, conseqüentemente, o ensino do Design no Brasil.

Portanto, essa pesquisa se configurou como um esforço para refletir uma epistemologia do design que construa uma identificação histórica e cultural, uma proposta para verificar em que medida o design é influenciado pela matriz de poder colonial descrita acima. O foco foi principalmente nos espaços de ensino, uma vez que os entendemos como principais difusores e construtores dessa epistemologia, pois ali são criados conceitos, linguagens e, o mais importante: designers; portanto é um indicador para entendermos a trajetória do campo do

design como um todo e um bom ponto de partida para propormos mudanças na área. Segundo Bell Hooks (2013):

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas, uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2013, p. 275)

Segundo Deborah Chagas Christo (2010, p. 1) passa por “[...] discutir as formas de produção do saber vigentes no campo do design, suas proveniências, pressupostos e modelos, e suas formas de articulação nesse campo e discutir questões relativas à inserção do design entre as diversas formas de conhecimento/produção do saber”. Portanto, passamos por entender o que seria essa construção epistemológica do design, e entendê-lo como uma área do conhecimento que produz não só prática ou resultados materiais, mas também resultados científicos.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar, a partir de uma perspectiva epistemológica e reflexiva, a construção do campo do design no Brasil e as consequências de seu passado colonial no ensino da área a partir da configuração dos currículos dos cursos de graduação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Pontuar conceitos básicos do pensamento Decolonial e como ele servirá de ferramenta de análise dentro da dissertação;
- Analisar como o design e o Brasil se inserem, historicamente e atualmente, no pensamento decolonial;
- Investigar historicamente a criação de uma epistemologia do Design, principalmente seu caráter como uma área do conhecimento, bem como sua vinda para o Brasil e as peculiaridades da área no país;
- Realizar uma pesquisa descritiva nos cursos de Design selecionados, através de uma análise de suas matrizes curriculares;
- Realizar entrevistas com os coordenadores de Design dos cursos analisados.

2 COLONIAL, PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL

Este capítulo se destina a abordar a construção do pensamento decolonial, passa por suas diversas fases e vertentes até o seu estado atual. A colonialidade, como uma vertente de pensamento teórico latino-americano, será utilizado nessa pesquisa como um ponto de partida para discutirmos os efeitos de um passado colonial na área do design. A presente dissertação não se encerra ou se limita pelos pensamentos dessa vertente, mas aproveita o trabalho já realizado e as barreiras já quebradas para traçar outros rumos que sejam condizentes com a realidade nacional e nossa área de pesquisa. Também busca resgatar alguns pensamentos e movimentos no Design e no Brasil que, mesmo sem se intitularem como decoloniais, já traziam em seu cerne o reconhecimento de uma hegemonia de poder e atuavam de forma a produzir um outro saber que trazia soluções emancipadoras.

2.1 História do pensamento Decolonial

2.1.1 Colonial

Antes de tentarmos traçar uma genealogia para o pensamento Decolonial, precisamos evidentemente recuperar e compreender os eventos que construíram a matriz de poder colonial num primeiro momento, no caso, o processo de expansão marítima dos povos agora conhecidos sob a identidade geocultural de Europa (QUIJANO, 1992a, p. 115). A este evento normalizou-se chamar de “descobrimento”, termo que traz consigo uma ideia de evolução e progresso; porém, o que não se convencionou mencionar foi que esse mesmo processo executou simultaneamente o genocídio e o epistemicídio de diversos povos que já se situavam naquele “novo” continente, com cosmologias e saberes complexos. Como reforça a citação de Eduardo Galeano abaixo em seu livro *“Filhos dos Dias”*:

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra (GALEANO, 2012, p. 151).

Diferentemente de Ásia e África, que já haviam tido diversas interações ao longo dos séculos com os Europeus, as Américas surgem como um “novo mundo” ou “um mundo fora do mundo”, o que permitiu uma relação sem precedentes que muda todas as concepções da

época (GROSFOGUEL, 2016, p. 32). Com a criação de uma diferença que Mignolo (2003) chama de “diferença colonial”, utilizou-se a ideia de raça para legitimar a dominação e até mesmo questionar a presença ou ausência de alma nos corpos ameríndios, e posteriormente nos corpos negros. Como reforça Paula Montero (1997, p. 57), “[...] a construção da ideia de raça talvez tenha sido a imagem mais pervasiva e convincente da percepção da diferença no mundo contemporâneo; foi o modo como a ciência do homem emergente elaborou, no contexto da colonização, o reordenamento das diferenças”. Antes da expansão marítima europeia não havia diferença colonial, mas diferença imperial: os bárbaros eram imperiais: turcos, mouros, chineses, russos (MIGNOLO, 2003, p. 42).

O genocídio perpetrado nas Américas resultou em um completo colapso em sociedades que somavam mais de 100 milhões de pessoas. Além dos corpos, mirava-se toda a sabedoria tradicional dos povos nativos. “Entre a repressão cultural e o genocídio massivo, as culturas da América [*Anáhuac, Anya Yala, Tawantinsuyu*] foram convertidas em subculturas camponesas, iletradas, condenadas a oralidade.” (QUIJANO, 1992, p. 13)

Epistemicídio que se inicia quando os invasores, tomados por um “furor nominativo”, na visão de Tzvetan Todorov (1983, p. 27), renomeiam tudo que viam com nomes ocidentais ou corruptelas dos nomes nativos. Este não é, de forma alguma um ato inocente, “[...] mas um postulado jurídico de posse”, como nos mostra Eduardo Subiratis (2006, p. 122). A América Latina não é uma entidade objetiva, mas um projeto político idealizado por europeus de origem latina. (MIGNOLO, 2007, p. 149).

Como consequência, a expansão das colônias europeias/euro-americanas construiu, ao redor do planeta, uma hierarquia de conhecimentos que naturalmente se seguiu com a proibição do uso dos idiomas locais em prol dos idiomas dos colonizadores (MIGNOLO, 2007, p. 28), a supressão de costumes que não estivessem alinhados com o cristianismo, única religião portadora do Deus verdadeiro (QUIJANO, 2000, p. 119) e, conseqüentemente, uma hierarquia de povos.

Passando da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI. (GROSFOGUEL, 2008. p.120). A partir dessas hierarquizações foram construídas dicotomias que perduram até os dias de hoje, produzidas dentro do molde cartesiano, que começa com eu/outro e logo se torna bárbaro/civilizado, tradicional/desenvolvido, tecnológico/arcaico, sagrados/profanos. Uma identidade espelhada criada a partir da oposição do “eu” e colocada como inimiga. A América

não somente foi a primeira periferia do sistema-mundo como também a primeira oportunidade de acumulação primitiva do capital, como mostrado por Santiago Castro- Gomez (2005).

A cada novo passo, rumo à uma dominação global, a Europa reforçava os conhecimentos produzidos em seu território como superiores e “corretos” e, a partir da exploração dos povos colonizados e dos recursos de suas terras, alcançam cada vez mais progresso econômico e poderio tecnológico que serão usados para uma dominação ainda mais eficiente. A conquista europeia do globo alça tal sociedade a uma posição de superioridade que se traduz na forma que eles se enxergam no mundo: um povo que foi capaz de dominar os demais e, necessariamente, ontologicamente superior, criando a relação de centro do mundo, e às margens, o que seria todo o resto: os “outros”. Assim, como nos mostra Darcy Ribeiro (1979, p. 223), mesmo após a independência, as elites continuaram governando como “cônsules de outras metrópoles”, como colonizadores da nação popular.

Portanto, mesmo com as independências, as repúblicas latino-americanas no século 19 conseguem um processo de descolonização apenas parcial. Mesmo com o fim do colonialismo - esse modelo administrativo e econômico de dominação: a colonialidade que será detalhada mais a frente enquanto um conceito decolonial - continua a ordenar essas sociedades e produzir diversas estruturas sociais de matriz colonial. Há uma imposição ao capitalismo e suas formas de exploração do trabalho e um modelo e estratificação social entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores.

Um exemplo disso é que, após a abolição e o início da república no Brasil, o governo brasileiro, em um projeto declaradamente eugenista, estimulou a imigração de europeus com vistas de ocuparem os postos de trabalhos agrícolas e o branqueamento da população, como diz Pedro Monteleone (1929), excluindo a então “liberta” população negra e a empurrando para áreas periféricas, perpetuando uma herança escravocrata que nega acessos básicos a essa população como diz Nancy Leys Stepan (2004).

As oportunidades de formação de um mercado livre de trabalho foram aproveitadas, principalmente, pelo imigrante recém-chegado em solo brasileiro, como dito por Joaze Bernardino Costa (2015). Portanto, mesmo que não mais escravizados, seus corpos continuavam sob o controle da colonialidade, que os forçava à imitação dos modelos culturais europeus e tornava impossível uma real democratização dessas nações.

Por isso, segundo Quijano (2018, p. 287), o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus, mas do conjunto de pessoas educadas sob sua hegemonia e que naturalizam este processo e, cabe, hoje aos próprios povos colonizados, lutar por sua

libertação dessa matriz de poder colonial, por meio da decolonialidade, segunda etapa da descolonização.

2.1.2 Pós-colonial

O pensamento pós-colonial não é um movimento linear, delimitado ou organizado. Trata-se de um grupo de produções que “[...] em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado”, segundo Luciana Ballestrin (2013, p. 91); ele começa a surgir principalmente a partir da segunda guerra mundial e majoritariamente motivados pelos processos de descolonização na África e na Ásia. Segundo Leela Gandhi (1988, p.4):

Pode ser visto como uma resistência teórica à amnésia mistificadora das consequências coloniais” e como “um projeto disciplinar dedicado à tarefa acadêmica de revisitar, lembrar e, fundamentalmente, interrogar o passado colonial.(GANDHI, 1988, p4)

Vale, porém ressaltar a importância da chamada “tríade francesa”: Césaire, Memmi e Fanon, com algumas obras basilares que iniciam toda uma vertente de pensamento. Primeiramente com Albert Memmi em *Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador* (1947), Aimé Césaire com *Discurso sobre o Colonialismo* (1950) e Frantz Fanon com *Os Condenados da Terra* (1961). Outra referência fundacional para o tema é o livro *Orientalismo - O Oriente como Invenção do Ocidente* (1978) de Edward Said. Todos juntos contribuem de maneira não articulada para uma mudança, ainda que lenta, nas bases das ciências sociais.

Segundo Inocência Mata (2014), além de focar nas relações de poder deixadas como legado do colonialismo, as colocam como fundantes de nossas próprias relações “[...] nas diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença: étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual”, entendendo como o mundo é construído a partir do olhar do colonizador e o colonizado se constrói a partir disso. Como complementa Frantz Fanon (2008, p. 34):

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritude, seu mato, mais branco será.

Os estudos pós-coloniais surgem com uma forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, oriundos de uma produção acadêmica do norte global, porém, de forma paralela na Índia, surge o Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha, com o propósito de “[...] analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p.116). O grupo se tornou mais conhecido fora da Índia nos anos 80, principalmente com o termo *subalterno* que tomam emprestado de Antonio Gramsci, - uma forte influência para o grupo- empregado em um artigo publicado por Gayatri Spivak (1985), *Pode o subalterno falar?*, uma importante contribuição para a crítica do eurocentrismo e das dinâmicas gerais do colonialismo. Não obstante, a continuação dos trabalhos de Guha nos estudos subalternos “[...] não representou uma tentativa de crítica e decolonização a partir e com os subalternos, mas, antes, sobre os subalternos”, conforme o Grupo de Estudios Sobre Coloniadidad – GESCO (2019, p. 9); Edward Said e Franz Fanon trabalharam justamente com as experiências de subalternidades vividas dentro do mundo europeu.

Já nos anos 1990 do século passado, um grupo de intelectuais latino-americanos, inspirados principalmente no grupo Sul-asiático, funda o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e insere a América Latina no debate pós-colonial com o *Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*:

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o consequente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70).

Porém, devido a divergências teóricas, o grupo foi desagregado em 1998; dentre outros motivos, surge a necessidade de aprofundar a crítica e isso encontra alguns obstáculos no grupo devido a incapacidade de romper com os cânones eurocêntricos ou, como eles chamaram: “Quatro cavaleiros do Apocalipse, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, sendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Desse ponto, a partir de seminários e encontros ao longo dos anos subsequentes, nasce o grupo Modernidade/Colonialidade, em que “[...] muitos dos integrantes já haviam desenvolvido, desde os anos 1970, linhas de pensamento próprias, como é o caso de Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99); o grupo traz, portanto, essas e outras influências do pensamento crítico latino-americano para o grupo Modernidade/Colonialidade.

2.1.3 Decolonial

Ainda que inspirado em pensamentos críticos já existentes, incluindo os desenvolvidos anteriormente pelos próprios integrantes, o grupo Modernidade/Colonialidade, com o pensamento decolonial, propõe uma radicalização na forma de se produzir conhecimento e ressalta a necessidade de uma epistemologia nova que fosse do sul global. “Não se trataria de uma contracultura ‘bárbara’ perante o Primeiro Mundo, mas da expressão de uma autodeterminação política, teórica e epistemológica dos *loci* ainda não inscritos dentre os produtores do conhecimento” (MIGNOLO, 2003, p. 417-418).

A teoria decolonial apresenta uma inovadora abordagem social e busca um repertório mais periférico e, sobretudo, de referências da América Latina, “[...] ou melhor, da América Indo-Afro- Latina”, segundo Adélia Miglievich-Ribeiro (p. 78); conforme descreve Mignolo (2008):

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros).(MIGNOLO, 2008, p.258)

A partir desse ponto os autores acima criam um conjunto de enunciados teóricos que promoveram um novo olhar sobre a modernidade e embasaram as produções relacionadas ao tema. O primeiro enunciado, é pelo deslocamento da origem da própria modernidade, que é comumente localizada no Iluminismo ou na Revolução Industrial: propõe-se que a localização histórica de sua origem se dá com a invasão da América e o controle do Atlântico pela Europa, evidencia que a modernidade não surge do “desenvolvimento” e do “progresso”, mas sim se funda na exploração e no genocídio de outros povos e opera através de relações assimétricas de

poder.

O segundo ponto, evidenciado pelo deslocamento citado acima, elucida que a modernidade deve parar de ser encarada como um fenômeno de origem intereuropeia e passar a ser percebida como um fenômeno planetário. A partir do processo de colonização de outros povos, os europeus acumulam riquezas suficientes para realizar suas revoluções e seguir propagando seus ideais provincianos ao redor do globo, o que sistematicamente retroalimenta o seu poderio econômico e possibilita suas novas incursões de dominação, executadas por meio do colonialismo e suas formas específicas de acumulação e exploração, “[...] não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas” (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101).

O que nos leva a compreender o terceiro ponto, em que essa assimetria das relações de poder entre a Europa e os outros povos são, não apenas fundantes, mas fundamentais para a manutenção da modernidade, ou seja, “[...] a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (MIGNOLO, 2003, p. 30), segundo Ballestrin (2013, p.100) “[...] é precisamente desse diagnóstico – elaborado especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo – que deriva o nome do grupo”. Implicando necessariamente que a modernidade necessita da subalternização dos povos dominados para existir: “não existe modernidade sem colonialidade” (QUIJANO, 2000, p. 343).

O quarto ponto é o estabelecimento de eixos estruturais pelos quais se controla o trabalho e mesmo a intersubjetividade dos povos dominados. Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “[...] é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”. Este emaranhado se constitui de diversas formas de controle: o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e, por fim, da subjetividade e do conhecimento. Por fim, o quinto ponto, ancorado em todos os outros, demonstra como o eurocentrismo opera por meio dessas ferramentas coloniais para validar a sua forma de produção de conhecimento como superior e, portanto, a forma “correta” de se existir na modernidade. Pretende-se uma universalidade irreal e hierarquizante dos outros tipos de conhecimentos, pois a “[...] civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica)” e logo “a superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral”, nas palavras de Enrique Dussel (2000, p. 49).

A partir desses enunciados teóricos basilares do pensamento decolonial, o grupo Modernidade/Colonialidade desenvolve uma série de conceitos e, dentre eles, talvez o mais

importante seria a noção da existência da Colonialidade, conforme é possível observar na afirmação de Nelson Maldonado-Torres (2008, p.131) abaixo:

O colonialismo denota uma relação política e econômica em que a soberania de um povo está em poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. A colonialidade difere dessa ideia, pois se refere a um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, porém em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona com a maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

A colonialidade, portanto, sobrevive ao colonialismo e se reproduz, segundo apresenta Walter Mignolo (2003), em uma tripla dimensão: a do poder, a do saber e a do ser. Cada uma destas dimensões dizem respeito às relações políticas, à epistemologia e às relações intersubjetivas, respectivamente.

A expressão da *colonialidade do poder* é constitutiva do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal (GROSGUÉL, 2008), baseado na classificação social, hierarquização e subalternização racial, de gênero e de classe (QUIJANO, 2005). Configura-se com a conquista das Américas e é evidente nos primeiros séculos da colonização do Brasil, em que o trabalho escravo sustentava a economia nacional. Em outras palavras, a colonialidade do poder demonstra que a noção de raça construída e configurada pelo modelo colonial perdura até os dias de hoje e é expandida para um caráter mundial presente nas formas modernas de exploração e dominação. Como explica Grosfoguel (2008, p. 126):

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados- -nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Já a *colonialidade do saber* se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento e evidencia como a Europa expressa uma centralidade na produção, validação e distribuição de conhecimento, ou seja, o eurocentrismo como uma lógica fundamental para esse tipo de colonialidade, como explica Quijano (2005, p. 9):

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento

cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2009, p.9).

Logo, a colonialidade do saber se coloca como um ponto chave para esta presente dissertação que visa investigar, dentro dos currículos dos cursos de Design, como essa matriz de poder colonial influencia na formação e, consecutivamente, na atuação de nossos profissionais, pois segundo Pablo Gentili(2008, p. 118), devemos “[...] descolonizar as universidades para contribuir com a luta para a descolonização do poder”.

Por fim, a *colonialidade do ser* se refere à experiência de desumanização dos não-europeus durante a colonização e evidencia como ela ficou marcada na linguagem e na visão de mundo daqueles que foram colonizados, evidenciando o “[...] ego conquiro que antecede e sobrevive ao ego cogito cartesiano, pois, por trás do enunciado “penso, logo existo”, oculta-se a validação de um único pensamento” (GESCO, 2019, p. 12) e infere que os “outros” não pensam adequadamente, “logo” não existem ou sua existência é dispensável; portanto a colonialidade do ser privilegia alguns tipos de existência sobre outras que não existem na norma da modernidade, e se traduzirá em uma justificativa para a exploração e dominação desses povos.

Portanto, entende-se que a narrativa do desenvolvimento e da modernidade amparada pela colonialidade é patriarcal e racista, pois normatiza relações de gênero e baseia-se em classificações sociais racializadas. O pensamento decolonial busca um pensamento que não seja exclusivamente eurocêntrico e inclua outras vozes no debate e na produção de conhecimento, principalmente de povos marginalizados, originários e diaspóricos, fazendo também emergir conceitos das línguas e histórias dos povos ameríndios e africanos subjugados.

A novidade do pensamento decolonial não é elencar os problemas e nem se propor a ser a resposta, mas fornecer as perguntas certas por meio de novas perspectivas para que enxerguemos a influência da matriz de poder colonial em vários eixos estruturantes na nossa sociedade ou melhor, nas nossas sociedades, impedindo qualquer ciência de falar em nome de coletividades heterogêneas, incluindo um design que se pretende um solucionador de problemas universal. Logo a decolonialidade se coloca como terceiro elemento da modernidade/colonialidade, pois “[...] a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento decolonial em marcha” (MIGNOLO, 2008, p. 249).

2.2 Cenário Decolonial Atual

O grupo Modernidade/Colonialidade e suas contribuições são vistas, hoje em dia, como um “programa de investigação”, como explica Arturo Escobar (2003, p. 53) e “[...] compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99); nos auxilia a reestabelecer significados nas mais diversas áreas do conhecimento. Seu desenvolvimento, até agora, tem seguido, na maioria das vezes, por dois caminhos: a expansão de seu arcabouço teórico e conceitual e pela sua pesquisa histórica que desvela conceitos já naturalizados e não debatidos em diversas teorias.

No primeiro caminho percebemos como o próprio conceito de colonialidade expandiu e é aplicado em diversas outras dimensões, desvelando os diversos âmbitos em que a colonialidade do poder opera e leva a proposição de novos conceitos, “outras” colonialidades, mas sempre tendo em vista que estão todas relacionadas com essa matriz de poder colonial. Como por exemplo, Walter D. Mignolo (2010) sugeriu a *Colonialidade do Sentir* como um dos três pilares da colonialidade do poder: o conhecer (epistemologia), o compreender (hermenêutica) e o sentir (estética) sendo a colonialidade do sentir, responsável por definir padrões artísticos e ressaltar caracterizações estéticas.

Ainda com base em Quijano, Catherine Walsh (2008, p.135-39) apresenta a *Colonialidade da Natureza* como um dos eixos da Matriz colonial que coloca a natureza como um objeto a ser subjugado, algo externo aos sujeitos, o que justamente entra em choque com as cosmogonias que constroem junto a natureza relações indissociadas. A autora também aborda a colonialidade da natureza por meio da *Colonialidade Cosmogônica*; propõe-se que essa colonialidade se dá a partir da fragmentação entre os mundos sociais, biológicos, físicos, sagrados, espirituais, mágicos etc. e rompe com relações ecossistêmicas tecidas milenarmente por sociedades não-modernas com os seus respectivos ambientes. A colonialidade cosmogônica também:

É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos (WALSH, 2009, p. 15).

Já a *Colonialidade do Gênero* tem em sua principal voz, Maria Lugones (2014, p. 936), que coloca que o modelo civilizatório europeu, impôs “distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres” e que o gênero - e sua intersecção com classe e raça

- apesar de narrado como anteriores ao colonialismo são, na verdade, produções míticas dele, que os utilizam como constructo para uma consolidação do capitalismo global eurocentrado. Posteriormente vai avançar seus estudos da colonialidade do gênero, com *Rumo a um Feminismo Decolonial* (2014), e salienta que “[...] descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social.”

Com a *Colonialidade do Ver*, o olhar do colonizador se torna universal, partindo de registros visuais etnográficos e da cartografia da colonização. Joaquín Barriandos, que cunha o conceito da colonialidade do ver, também utiliza o termo imagem-arquivo (2011, p. 20) para falar de como essa produção visual, reducionista, estereotipada e degradante dos povos indígenas, continua a ser reproduzida atualmente e de como elas moldam o imaginário mundial sobre os povos colonizados. Destaca inclusive o estigma do “canibal” ao indígena, um olhar enviesado sobre a antropofagia, que define o indígena como selvagem até hoje. E a partir da colonialidade do ver, Christian León (2012), estende o conceito ao referir-se também a uma *Telecolonialidade*, reproduzida na era das comunicações, da cultura visual e das tecnologias da imagem que expande o imaginário visual colonial por meio da reprodução mecânica que o aparato audiovisual permite.

Por fim, apresentamos o conceito da *Colonialidade da Linguagem*, que pode ser definida com uma das caras da colonialidade do saber, abordada por Glória Anzadúa que problematiza a visão moderna de língua e a influência delas nos sujeitos e evidencia que se posicionar contra essa colonialidade nos permite confrontar visões binárias e ocidentais de mundo (2016, p.8), principalmente no capítulo *Cómo domar una lengua salvaje*, de seu livro *Borderlands/La frontera - the new mestiza*.

Entender todas essas formas de colonialidade nos permite, cada vez mais, ampliar nosso espectro de investigação e atuação dentro de uma matriz de poder colonial e nos leva, não apenas a uma mudança de paradigma, mas à formação de núcleos que rejeitam os conceitos impostos por essa matriz, até por que isso, para a realidade de muitos, é a única forma de resistirem, pois o capitalismo empurra suas indústrias poluidoras e degradadoras, por conta de uma dinâmica de mercado de terras, justamente para as áreas “periféricas” onde vivem as populações socialmente vulnerabilizadas, segundo Henri Acselrad (2013), que são as populações que sempre foram racializadas e discriminadas na modernidade: os negros, indígenas e comunidades tradicionais.

A maioria dos conceitos que temos hoje, como senso comum em nossa sociedade, são

oriundos de influências específicas de um único lugar - no caso a Europa - que às vezes fazem pouco ou nenhum sentido nas realidades de outros povos que possuem outras percepções, parâmetros e demandas. Essa forte influência eurocêntrica, presente no Design até os dias de hoje, ocorre devido à herança colonial, embasada em uma construção visual, fixando nas mentes que o jeito certo de se fazer design é quase sempre externo. Ao descentralizar os discursos e padrões de “bom”, “belo” e “eficiente”, sempre presentes nas teorias do design, pode-se recontextualizar seu papel na sociedade. Isso não significa jogar fora os conhecimentos eurocêntricos estabelecidos, mas sim, inseri-los em um panorama muito maior e mais amplo de possibilidades.

Contudo, as ofensivas do capital, não ocorrem sem resistências, diversos grupos sociais, demandam novas formas de vida que incluam a sua autonomia e diversidade cultural, pois se veem:

[...] tomados pela necessidade de apresentar alternativas para que não sejam devorados por um novo assalto do desenvolvimento convencional, capitalista e violento. Suas estratégias de organização começam a girar mais e mais s em torno de dois princípios: a defesa da diferença cultural como força transformadora e transformada, e a valorização de necessidades e oportunidades econômicas em que os objetivos não sejam somente a ganância e o mercado (ESCOBAR, 2007, p. 378)⁴.

Neste sentido, a proposta decolonial trata de pensar e agir em várias formas epistemológicas complementares e paralelas aos movimentos sociais que se movem nas bordas e margens das estruturas de poder (MIGNOLO, 2008), que já estão promovendo justamente o que Arturo Escobar (2012) chama de “discursos de transição”. Podemos apontar como exemplos desse discurso a nova Constituição equatoriana de 2008: com o seu reconhecimento de direitos para a natureza (*Pacha Mama*), e o crescimento da noção de *sumak kawsay* (*buen vivir* - bem viver), como preconiza Escobar Giovanelli (2015, p. 24-25), práticas que fazem coro ao giro decolonial necessário para a transição desse modelo de modernidade universal, para a pluriversalidade, que segundo Mignolo:

[...] não é fundamentada no grego ou no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatls e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc. (MIGNOLO, 2008, p. 292)

⁴ Tradução do autor

E, assim como o bem viver, outros movimentos indígenas organizados: da Bolívia e Equador, movimentos sociais como o MST (Movimento dos Sem Terra) no Brasil, os zapatistas no México e diversos outros sujeitos historicamente silenciados, são tomados como importantes ferramentas decoloniais e proporcionam um forte movimento de aprendizado na região latino-americana, pois trazem outras cosmovisões e outros horizontes de futuro que não os oferecidos pela racionalidade moderna como, por exemplo, enxergar a natureza e o trabalho sem um olhar exploratório ou a valorização do coletivo antes do individual.

O segundo caminho pelo qual a colonialidade tem se desenvolvido é o da pesquisa histórica, seja de acontecimentos globais, seja de estudos localmente situados em alguns casos, essa releitura histórica nos mostra importantes contribuições que apesar de não estarem explicitamente identificadas com os estudos decoloniais, partem de um lugar de profunda semelhança de debate. Ballestrin diz que:

O giro decolonial é uma atitude de desobediência epistêmica que busca revisitar a historiografia acadêmica, por exemplo, seria possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua *Nueva crónica y buen gobierno* – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Estas reflexões nos permitem a possibilidade de reconstrução de histórias muitas vezes silenciadas pela racionalidade moderna ou esquecidas como potencial fonte de transformação social. No próximo item esse é o esforço a ser realizado, onde buscaremos as aproximações dos estudos decoloniais com o Design e com o Brasil.

2.3 Pensamentos Decoloniais no Design e no Brasil

2.3.1 Decolonial e Brasil

Faz-se necessário, antes de iniciar esse tópico, trazer uma percepção levantada por Ballestrin (2013), uma importante contribuição para os estudos decoloniais no Brasil. Nessa mesma leitura, a autora coloca sua visão sobre o Brasil nos estudos decoloniais:

Entretanto, uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da

realidade latino-americana. É significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo, assim como nenhum cientista político – brasileiro ou não. Também o grupo foi atingido pelo “complexo de Colombo” (MELMAN, 2000). Assim, ele privilegia a análise da América hispânica em detrimento da portuguesa e chama pouca atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo dentro do continente, à exceção dos Estados Unidos (BALLESTRIN, 2013, p. 111).

Mesmo sem integrantes no Grupo Modernidade/Colonialidade, atualmente, temos alguns pesquisadores chave, relacionados aos estudos decoloniais dentro do Brasil. Destacamos a professora de Ciências Sociais, dedicada às “sociologias emergentes”, Adelia Miglievich-Ribeiro (2011, 2014) e também Joaze Bernardino-Costa que possui várias publicações sobre trabalho doméstico e ações afirmativas, além de ser um dos organizadores de *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico* (2018), dois exemplos de como os estudos vêm encontrando espaço dentro do território e realidade nacional.

Porém, faz-se necessário pontuar que, assim como na América Latina, onde “[...] estudos críticos que apontam questões relacionadas com o sistema colonial existem mesmo antes das contribuições de pós-coloniais clássicos”, como preconizam José H. Bortoluci e Robert S. (2013, p. 200), o mesmo se aplica ao Brasil. No cenário brasileiro alguns teóricos se debruçaram sobre a questão da colonização e seus impactos já há algum tempo, como ressalta Maria Clara Araújo (2020, n.p.), atuante na pedagogia da travestilidade, “Os estudos desenvolvidos por Lélia, Adbias do Nascimento, Sueli Carneiro, Petronilha Gonçalves, já posicionavam há décadas que é preciso pensar desde um outro lugar, ainda que as tentativas constantes sejam as de nos posicionar como Não-Ser.”

Talvez um dos nomes brasileiros mais importantes a se destacar seja o educador Paulo Freire que, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1974), desenvolvida a partir de sua experiência como educador, identifica uma realidade comum a toda a América Latina que ele denomina de “estrutura opressora”; o autor diz ainda que devemos entender os processos de opressão para então superar as dicotomias impostas na relação colonizador/colonizado. Ele próprio sempre tentou inserir e dar voz ao oprimido, não como método, mas como real maneira de se democratizar o discurso, “[...] nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio” (FREIRE, 1970, p. 74).

Tal qual Paulo Freire na área da educação, Augusto Boal (1988) traz para o teatro e as artes a discussão das relações de poder existentes em nossa sociedade; o autor desenvolveu uma metodologia, à qual denominou de *Teatro do Oprimido* (1988) para, através da linguagem

teatral, promover autonomia e capacidade crítica ao tornar o espectador, ator. Boal propõe a quebra da neutralidade do teatro ao afirmar que aqueles que defendem a separação do teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro, pois o teatro é uma arma e, como tal, pode ser usado para a liberação. Para isso, é necessário criar as formas teatrais correspondentes, é preciso transformar (BOAL, 1988, p.18); o autor amplia sua visão em *Estética do Oprimido* (2009), livro publicado após a sua morte, onde o autor aborda a questão da utilização da estética como instrumento de dominação ou de libertação:

A estética do oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a Multiplicação de Cópias nem a Reprodução da Obra, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o acesso à Cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la (BOAL, 2009, p. 46).

Outro nome que também contribuiu para que o Brasil entendesse a existência de seu passado colonial, foi o antropólogo Darcy Ribeiro. Para o integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, Walter Mignolo (2010, p. 10), no início dos anos 70 já expressava que “O império marcha para as colônias com armas, livros, conceitos e pré-conceitos”⁵. Darcy Ribeiro deixava evidente em suas obras o entendimento do eixo modernidade/colonialidade, e apresentava uma quebra com o conceito de história eurocentrada. “Seu discurso, fundamentalmente anticolonial, afasta-o de uma perspectiva histórica unilinear e, assim, permite que se encontre com a crítica pós-colonial em voga por meio de Dussel, Mignolo e outros nomes latino-americanos contemporâneos” (MIGLIEVICH, 2011, p. 8). Além disso Darcy já evidenciava como a colonização tem seus efeitos até os dias atuais, como na seguinte passagem:

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Vale ressaltar também Eduardo Viveiros de Castro (2012), antropólogo reconhecido nacional e internacionalmente por seus estudos em etnologia indígena que sugere que façamos uma decolonização permanente do pensamento:

⁵ Tradução do autor.

A descolonização do pensamento antropológico significa uma dupla descolonização: assumir o estatuto integral do pensamento alheio enquanto pensamento e descolonizar o próprio pensamento. Deixar de ser o colonialista de si mesmo, subordinado às ideias mestras, às ideias-chave de sujeito, autoridade, origem, verdade. A descolonização envolve esse duplo movimento, o reconhecimento da descolonização histórica, sociopolítica do mundo, e os efeitos que isso tem sobre a descolonização do pensamento. Nenhum dos dois processos jamais estará completo e terminado, nem a descolonização do mundo, nem a do pensamento (CASTRO, 2012, p. 3).

Além de autores, o Brasil foi palco de muitas manifestações artísticas que questionaram as dinâmicas das relações de poder coloniais. A Antropofagia, por exemplo, como uma manifestação artística da década de 20, foi um manifesto literário escrito por Oswald de Andrade, que "[...] não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação; melhor ainda, uma "transvaloração": uma visão crítica da história, capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução", na visão de Haroldo de Campos (1980 p.235). Tinha por objetivo, segundo Haroldo de Andrade (1928, p.3), a deglutição da cultura do externo, "[...] a devoração cultural das técnicas importadas para reelaborá-las com autonomia, convertendo-as em produto de exportação".

Como nos informa Randal Johnson (1987, p.42), logo “[...] na década de 60, há um resgate da metáfora como crítica a dependência neocolonial, ao pensamento conservador e ao autoritarismo da sociedade brasileira contemporânea”, inspirando dentre várias manifestações, *A estética da fome* (1965) de Gláuber Rocha, “documento sociológico-literário-cinematográfico” (SIEGA, 2009, p.2) lançado em Gênova que questiona o ponto de vista do europeu sobre a arte latino-americana. Inspirado também na Antropofagia, surge o *Tropicalismo* (1967), a partir da união de diversos artistas, principalmente músicos, que trouxeram uma série de rupturas em diversas áreas da cultura nacional, sendo uma dessas áreas o design, como vemos em Jorge Caê Rodrigues:

O Tropicalismo vai misturar Oswald de Andrade com Carmen Miranda, santos barrocos com guitarras elétricas, Carolinas e Ovnis. Incorpora influências que vão do concretismo ao psicodelismo, signos orientais e todas as linguagens artísticas surgidas [...], fazendo o design das capas de disco da MPB tropicalista e pós tropicalista refletir de forma nítida e rigorosa o comportamento da época (RODRIGUES, 2007, p. 24).

Além das manifestações artísticas, a luta dos movimentos sociais é um outro prisma pelo qual podemos perceber intersecções brasileiras com os pensamentos decoloniais. Começando pelo *Socioambientalismo* que, no fim do período militar com o processo de redemocratização, traz a ideia, conforme Juliana Santilli (2005, p. 14) de que “[...] políticas

públicas ambientais devem incluir e envolver as comunidades locais, detentoras de conhecimentos e de práticas de manejo ambiental”, articulando os movimentos sociais ao movimento ambiental.

Ganha-se, assim, segundo Jan Douwe van der Ploeg (2008), mais formas de lutar contra o neoextrativismo, representado no Brasil pela centralidade da economia do agronegócio, que é a forma de inserção do país no sistema mundo moderno/colonial/capitalista que, ao mesmo tempo em que apresenta uma ameaça ecológica, é uma ameaça à soberania alimentar do povo, por ser fundamentada em uma agricultura industrializada que gera uma alimentação padronizada; logo, os movimentos sociais que têm como foco a reforma agrária e a luta por terra, se constituem, automaticamente, como uma resistência a esse regime alimentar corporativo, na visão de Miguel Guilhermino de Archanjo Junior (2019) e uma luta por soberania alimentar e acesso a alimentos saudáveis, produzidos de forma sustentável.

É importante ressaltar nesse caminho, o papel de liderança que as mulheres têm nas lutas ligadas aos movimentos sociais, particularmente na América Latina; essa liderança evidencia uma relação entre luta por territórios e o empoderamento feminino, como diz Rius Belausteguigoitia (2011, p. 6), “[...] indígenas, camponeses, quilombolas, pescadoras, mulheres negras e trabalhadoras urbanas” por seu vínculo com a terra e o seu sentimento de pertencimento ao lugar se destacam muitas vezes como protagonistas nestas lutas.

Estes movimentos citados são colocados aqui como movimentos efetivamente decoloniais, pois objetivam superar o padrão de poder constitutivo da modernidade/colonialidade que não somente criou raças novas, mas as associou a determinadas posições e funções e estão no cerne dos debates que necessitam ser feitos na nossa especificidade nacional; além disso, evidenciam caminhos pelos quais áreas como o design, que, historicamente, estiveram relacionadas à modernidade, podem atuar para começar um processo de decolonização dentro de seu próprio campo de teoria e prática.

2.3.2 Decolonial e Design

O diálogo sobre a decolonialidade, apesar de ter alcançado inúmeros desdobramentos teóricos, como podemos ver no crescente estudo sobre as “colonialidade” é, ainda, uma área pouco explorada dentro dos estudos do campo do design e nossa base de conhecimento, atualmente, não dá conta da complexidade que temos no mundo. Segundo Luiza Prado e Pedro Oliveira (2016, p. 93), autores que, em conjunto com outros designers, criaram a plataforma

*Decolonising Design*⁶, afirmam que, no que tange o debate crítico e, principalmente decolonial, “[...] o design está severamente atrasado; ainda será preciso anos e anos de discussões e reflexões até que cheguemos ao mesmo patamar em que outras disciplinas das Humanidades estão”. Talvez o pensamento decolonial possa nos ser útil para explicarmos e elevar o debate no âmbito do design, a ponto de situarmos o mesmo em uma situação mais plural e que abarque mais aspectos da complexidade do mundo atual.

O debate da crítica decolonial no design se encontra num campo de forças contraditório, uma vez que o mesmo, nascido dos avanços da produção industrial, está intimamente ligado aos discursos que ele propaga. Surge do momento em que se decide separar as atividades de “pensar” e “fazer”, durante a produção de um artefato, gerando uma dicotomia entre essas duas atividades. Conforme veremos detalhadamente no próximo capítulo, as relações dicotômicas costumam gerar relações hierárquicas.

Essa percepção de como surge o design nos mostra como ele está fortemente ligado ao modo moderno de produção de conhecimento, logo, está vinculado ao modo colonial. A colonialidade é constitutiva da modernidade; isso não significa uma rejeição do conhecimento que nós já temos, mas sim um questionamento sobre o que está estabelecido como *status-quo* e um desconstruir a hegemonia de pensamento que está colocada como norma.

Verifica-se que já existem visões críticas nos campos dos estudos e práticas do design, tanto no sul, quanto no norte global que fazem um esforço para romper com uma lógica de criação unilateral por parte do designer. Começando pelo norte, podemos citar o *Design Anthropology*, que surge como uma abordagem híbrida, que “[...] envolve formas intervencionistas de pesquisa e projeto em campo, trabalho realizado por meio de ciclos iterativos de reflexão e ação, combinando procedimentos, métodos e ferramentas das duas áreas, design e antropologia” (ANASTASSAKIS; KUSCHNIR, 2014, p.7), utilizando as experiências com os participantes do projeto para fazer transformações no próprio usuário que se torna ativo e passa a cocriar no processo criativo.

Outra contribuição do norte global para um design mais consciente da complexidade em que vivemos é o *Design Crítico Especulativo*, termo cunhado pelo designer Anthony Dunne e pela arquiteta Fiona Raby. Os autores apresentam a ideia de usar o design como meio para imaginar futuros possíveis dentro de um contexto projetual e sob um ponto de design: as interações, comportamentos e objetos que envolveriam determinada situação e contexto (DUNNE; RABY, 2013) e enxergaram essas especulações como fonte de discussão sobre o

⁶ DECOLONISING Design. Disponível em: <http://www.decolonisingdesign.com/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

presente e sobre “o futuro que queremos”.

Com enfoque agora nas propostas elaboradas pelo sul global, começamos com a propostas de Arturo Escobar - integrante do grupo Modernidade/Colonialidade - para o *Design Autônomo*, que tem como principal objetivo a realização do comunal; acolhe o ancestral assim como novos futuros possíveis; privilegia intervenções para o fomento de formas de organização não patriarcal, não liberal, não centrada no Estado e não capitalistas; considera a articulação comunidade – atores sociais – tecnologias heterônomas; é aberto a concepções pluriversais, para prosperar a vida; da esperança à rebelião em defesa dos princípios da vida (ESCOBAR, 2016, p. 214).

Um último exemplo, de prática também do sul global, é a proposta por Alfredo Gutierrez Borrero, o *Diseño del Sur* que argumenta que, ainda que todos os grupos humanos projetem, somente o projeto de cunho industrial, desenhado em linguagem gráfica específica e hermética, é compreendido como técnico, neutro e universal e evoca a necessidade de se priorizar *diseños del Sur*, mais inclusivos e emancipadores. Se convertendo em uma prática analítica e de ação e, em última instância, o *diseño del sur* é o que se produz nos seus, com a construção das próprias idéias do sul (BORRERO, 2014).

Muitos desses conceitos não elevam o debate a ponto de romper com a modernidade colonial sozinhos ou de enxergar a diferença como elemento rico e não algo a ser descartado, por meio da tentativa de inserir grupos em uma estética mercadológica aceita pelo mercado ocidental. Dentre essas tentativas de produção de um design mais plural, que inclua outros povos, podemos cair na produção de uma inclusão simbólica⁷, meramente estética e esvaziada dos significados que outrora estavam agregados a esses símbolos em outras culturas.

Isso acontece porque a abordagem decolonial, não pode gerar um design decolonial, mas sim, exigir uma virada profunda na forma como produzimos design hoje, em seus fundamentos, pressupostos e, principalmente, nos seus dogmas. A decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto a ser assumido. Tentar transformar o “design decolonial” em um rótulo é um dos primeiros passos para esvaziar seu sentido e permitir que ele seja cooptado por interesses neoliberais, destino de tantos outros rótulos como o do “design sustentável”, por exemplo. Logo, decolonizar o design não passa por melhorar o status-quo, não é inserir uma população marginalizada em um sistema produtivo, mas olhar as falhas desse

⁷ Processo em que se realiza uma referência estética de grupos tratados de forma subalterna desde o colonialismo; sob o discurso de inclusão ou de diversidade, a linguagem visual desses grupos é captada, esvaziada e aplicada em peças de design.

sistema colonial e evidenciá-las, principalmente porque o pensamento decolonial tem um caráter de diagnóstico e não fornece as respostas, mas revela as pegadas coloniais dentro das nossas práticas.

O design decolonial não necessariamente deve existir como um novo tipo de design, pelo mesmo fato de que a decolonialidade não pretende criar uma universalidade “[...] o pensamento decolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes (liberais e seus “neos”, marxista e suas “neos”, cristãos e seus “neos”, ou islâmicos e seus “neos”). A era da abstração ‘universal’ chegou ao fim.” (MIGNOLO, 2008, p. 321); pode-se decolonizar o design, como um processo contínuo, que oferece reflexões sobre conceitos e debates teóricos.

Para se compreender a forma como o design é praticado hoje, é preciso entender a forma como ele é aprendido. Por isso o ensino de design é um ponto de partida para diagnosticar o caráter colonial dentro do campo.

A fim de se colocar em prática o projeto decolonial, tornar-se-á necessário utilizar os aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na práxis reflexiva da condição subalterna. Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos (REIS; ANDRADE, 2018).

Um breve cruzamento entre o pensamento decolonial e o ensino do design já nos indica que o último, apesar de se pretender neutro, é fruto de um pensamento eurocêntrico, levando ao restante do mundo uma hegemonia muito particular de um lugar específico, ou seja, a realidade de apenas uma parte do mundo se colocando como universal. A consequência de se manter atrelado a um pensamento provinciano é a limitação de seu alcance e a leitura de problemas de outras realidades com outras demandas.

Podemos, a partir disso, perceber a universidade como um espaço colonizado e colonialista que embasa e reforça estruturas de poder que construíram a ideia de que desde o Iluminismo a Europa alcançou-se um nível mais avançado de conhecimento, hierarquizando, a partir desta concepção, a população mundial entre superiores e inferiores, mais ou menos racionais, mais ou menos primitivos ou civilizados, tradicionais ou modernos (QUIJANO, 2014); nesse processo também a visão sobre a estética e o conceito de “belo”, foram impostos como universalmente verdadeiros. No caso do design a ideia de que o conceito de um “bom” design é a de um design europeu. Madina Tlotanova afirma que:

A estética européia da modernidade colonizou a estética como parte da sua colonização global do ser e do conhecimento, levando a formulações estritas do que é bonito e superior, o que é bom ou feio, a criação de estruturas canônicas, genealogias artísticas, taxonomias específicas; cultivando preferências de gosto, determinando segundo caprichos ocidentais o papel e a função do artista na sociedade, sempre rebaixando o que não se enquadra em suas classificações (TLOSTANOVA, 2011, p. 15).⁸

Argumentamos, portanto, que a epistemologia da área é altamente colonizada e reflete o desejo das potências ocidentais de impor seus métodos e modelos à toda humanidade e de fazê-lo sob a máscara da pretensa neutralidade e universalidade, minando seu potencial enquanto ferramenta emancipatória e visibilizadora de outras realidades que ela pode ser. Decolonizar o design deve, necessariamente, passar por decolonizar o currículo eurocêntrico dos cursos de design e não apenas por identificar ou assumir o seu passado eurocêntrico, mas sim as diversas consequências disso no presente; consequências essas que são frequentemente subestimadas ou nem sempre destacadas. Trata-se, portanto, de investigar como o design ajudou a firmar a modernidade e, com ela, a colonialidade do poder, do saber e do ser. A maneira como a colonialidade opera dentro de cada espectro da epistemologia do design será exposta em maior detalhe adiante.

⁸ Tradução do autor

3 TRAJETÓRIA DO DESIGN NO BRASIL

Nos próximos capítulos iremos fazer uma revisão histórica, buscando entender como o design se estabelece, especificamente no Brasil, como teoria e prática. Uma vez que o processo formador do cenário do design nacional está profundamente relacionado aos acontecimentos sócio-políticos do país ao longo dos anos. Vale ressaltar que, apesar de o referencial teórico utilizado no trabalho ser a produção do grupo M/C, que se debruça sobre a realidade dos países latino-americanos, a particularidade do nosso legado colonial português é marcante no processo de construção da sociedade brasileira.

Partimos do pressuposto de que a América Latina é constituída a partir de alguns fatores: “[...] a multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana.” (BARBOSA, 2015, p. 151). Dentre as heterogeneidades de nosso território, os estilos diferentes de colonização entre o Brasil e as demais nações latino-americanas trouxeram não só distanciamentos entre as nações, mas também suas peculiaridades.

É preciso que o designer brasileiro conheça o seu próprio contexto histórico nacional e se torne capaz de adotar uma visão crítica a respeito do cenário que ele está inserido, tendo em vista que ocupa um determinado lugar situado nas estruturas de poder. “Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/ capitalista/ colonial/ moderno’”. (GROSFOGUEL, 2009, p. 386).

Portanto, a fim de recuperar alguns aspectos do contexto sócio-político brasileiro, neste capítulo iremos analisar como se deu a chegada do design no Brasil, a partir de uma visão decolonial, logo, crítica, ao paradigma do eurocentrismo, pois, ao se questionar essas condições, se torna capaz de reconhecer e fortalecer a si próprio em um processo de construção de um design caracterizado por novas condições sociais de poder, ser e saber. Adentrando em um processo de decolonização que, para Quijano (2002, p.17) “[...] é o piso necessário de toda revolução social profunda”.

3.1 INDUSTRIALIZAÇÃO E DESIGN

3.1.1 Indústria e Consumo

A história do design pode ser analisada a partir de diferentes abordagens. Como no design, desde a Bauhaus, se conserva um ensino com uma grande ênfase no “fazer” ou seja, na

produção material, observa-se tanto uma prática desprovida de teoria, quanto uma análise histórica que costuma recair sobre os objetos em si. Neste capítulo, porém, há de se traçar um percurso histórico que se baseia nos momentos sociais e políticos que nos revelam subjetividades relativas aos processos da modernidade.

Como já destacado anteriormente, pode-se marcar o início do design como resultado do processo de industrialização que separa a concepção de um objeto de sua produção. Essa última sendo realizada por operários mal remunerados e em más condições de trabalho nas fábricas, proporcionando, de acordo com Maurice Dobb, (1987, p. 258) “[...] uma combinação de circunstâncias excepcionalmente favoráveis para o florescimento de uma sociedade capitalista”.

Caracteriza-se como uma “[...] era de transformação técnica que rapidamente aumentava a produtividade do trabalho” (DOBB, 1987, p. 258) e provocava uma “[...] série de acontecimentos que ampliaram simultaneamente o campo do investimento e o mercado dos bens de consumo, em grau sem precedentes”(DOBB, 1987, p. 258). São quatro os fatores principais relacionados ao nascimento da indústria moderna. Como dizem Denis Huisman e Geoges Patrix:

A preponderância gigantesca do trabalho mecânico sobre o trabalho manual; a estandardização e uniformização do produto fabricado; a abolição da iniciativa pessoal no que diz respeito ao executante operário; e finalmente a influência maciça do trabalho assim organizado sobre as formas, locais e aspectos concretos, materiais e sociais do ambiente humano em que se executa esse trabalho (HUISMAN; PATRIX, 1967, p.14).

Esse modelo foi a base para a consolidação da profissão do designer, como a entendemos hoje, com a finalidade de fazer a ligação entre os meios produtivos e a concepção dos produtos; gerando um rápido desenvolvimento tecnológico que culmina em um acelerado ciclo de consumo que tem, como principal característica, a alienação dos homens quanto aos meios de produção e a transformação do trabalho humano em uma mercadoria como outra qualquer. Principalmente porque, quando o design emerge de uma dinâmica complexa de produção de produtos e serviços, é fácil o enxergarmos como um produto que emerge desse movimento, mas não se pode pensar esse produto de forma determinista. Trata-se, como diz Pedro Henrique Lopes Ribeiro (2021, p. 11), de um produto vivo, que produz novas relações e que não pode ser pensado fora dessa dinâmica altamente complexa.

Segundo Pedro Luiz Pereira de Souza (1997), as mudanças ideológicas, culturais e políticas desse cenário, de uma maneira geral, fizeram com que os homens e mulheres

passassem a conceber o mundo como um espaço a ser conquistado, como um provedor disponível e fonte inesgotável de recursos para a concretização de seus sonhos e obras.

O indivíduo, portanto, participa da sociedade através de um processo em que consumir é existir, consolidando o consumo como um lugar estratégico onde interações sociais complexas se desenrolam. Os trabalhadores passam a acreditar que suas necessidades seriam satisfeitas a partir do ato de comprar algo, começando a adotar condutas identitárias, a partir de seus padrões de consumo. “A busca de identidade é motivada pelo desejo de autonomia, vale dizer, o poder e a capacidade de determinar o próprio futuro” (BONSIEPE, 1997, p. 15).

Essa expressão de liberdade, conquistada através do consumo, gera uma sociedade guiada por provocações visuais e geração de necessidades e desejos, legitimando uma conduta imediatista, que pode ser notada no profissional de Design, que adota um pensamento simplista e igualmente imediatista de que o “design se faz na prática”. Os produtos a serem consumidos se destacam num mercado de muitas ofertas por possuir qualidades intrínsecas e imagem forte, sintonizadas com o desejo e as expectativas do público para o qual foram concebidas.

O terreno em que se forja a imagem, por sua vez, é o terreno dos significados, dos valores simbólicos, das associações construídas a partir de dados culturais e, portanto, o campo por excelência do designer, este profissional contemporâneo especialista em questões de comunicação, nas palavras de Ana Luisa Escorel (2000, p. 59). Na década de 50, a produção industrial, influenciada pelo fordismo, aproxima o design do discurso das empresas, centrando-se na produtividade, racionalização e padronização, porém, ao analisarmos essa matriz de poder que se utiliza do design como ferramenta para modelar as identidades através do consumo, nos deparamos com uma suposta neutralidade do pensamento ocidental que, embora situado, proclama para si uma posição de universal, que justamente por isso se torna uma norma a ser seguida por todo o mundo.

3.1.2 Internacionalização e Expansão

O processo de internacionalização que as potências europeias empreenderam ao redor do globo foi fundamental para alargar o modelo capitalista e a forma como consumimos hoje. Karl Marx (1977) já denunciava o caráter hegemônico da internacionalização dos valores europeus:

Na verdade, a descoberta da América e das novas rotas marítimas para a Ásia deu origem a uma espécie de mercado mundial para a indústria moderna [...] a burguesia abraçou esta oportunidade com grande entusiasmo, pois em todo o mundo, a burguesia vinha sendo confrontada com a constante necessidade de expansão dos mercados para seus produtos. De fato, a burguesia que se estabelece é obrigada a promover contatos

com grande parte do mundo [...] o fenômeno expansionista europeu não aparece somente como fator cultural, mas, da mesma forma, como fator econômico, uma vez que isto “conferiu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo” (MARX, 1977, p. 222).

Esse cenário de expansão da forma europeia de se produzir para o resto do mundo, mostrou-se muito proveitoso para a economia do norte global, uma vez que facilitava a produção e padronização em massa dos bens projetados na Europa para todo o mundo, pois a matéria-prima era extraída dos países periféricos, na maioria das vezes, era processada e se transformava em produtos para serem comercializados em todo o mundo. Esses produtos se vendiam como neutros e sem marca cultural de nenhum povo específico, logo universal, porém, como já discutimos anteriormente, contém características muito bem situadas de um povo muito específico: o europeu.

Nesse contexto faz-se necessário citar o papel das empresas multinacionais junto à própria modernidade consolidada ao redor do mundo. Ao longo de todo o século XX, da América Latina à Ásia oriental, os parques produtivos se estabelecem ali, ao mesmo tempo em que os países do norte se tornam mentores comportamentais e de consumo; e não era só o PIB que permitia classificar os países em dois grandes grupos, “[...] mas também o efeito corrosivo da industrialização, caracterizado principalmente pelo abismo entre uma minoria orientada ao modelo de consumo dos países centrais e uma maioria marginalizada, vegetado num nível mínimo de subsistência” (BONSIEPE, 13, 1997), pois, ao passo em que transfere a produção de bens do norte para o sul global, na cena mundial inicia-se um novo período da colonialidade.

Nesse novo período, os interesses das empresas multinacionais de transportar seus parques produtivos para além de seus países de origem, trazem consigo transformações nos aspectos da vida social desses países em que essas empresas se estabeleciam. Percebe-se governo dos países “colonizados” fornecendo, como incentivo, infraestrutura econômica para essas empresas e praticamente anulando os riscos dos investimentos estrangeiros. Outro atrativo para as empresas era a formação de uma nova classe média especializada no consumo, incentivadas pelos meios de mídia local que vendiam os símbolos da modernidade. Nesse cenário, as escolas começam a se especializar em formações profissionalizantes, para o surgimento e a ampliação de um mercado interno que, em muito, lhes favorecia. Sobre este argumento, afirma, Stephen Kanitz (1995):

As multinacionais desenham um mapa comercial próprio que muitas vezes não tem nada a ver com os interesses brasileiros. As subsidiárias dessas empresas no país normalmente preferem contratar auditorias americanas ou suas associadas e entregam suas contas publicitárias às mesmas agências multinacionais em um país. Até mesmo

a escolha do produto que é fabricado está ligada ao planejamento global da empresa, como o carro mundial, que nem sempre é adequado às condições locais onde essa multinacional opera. (KANITZ, 1995, p.41),

Outras transformações, segundo Latouche (1992, p. 76), seriam a “[...] uniformização do estilo de vida, padronização do imaginário, unidimensionalidade da existência e conformismo comportamental são apenas alguns dos resultados provocados pela invasão ocidental, máquina impessoal sem alma e sem controle”. Ao mesmo tempo em que a industrialização se espalhava pelo globo, ela promovia com sua chegada uma relação desigual. Orientadas pelo consumo e em maximizar seus lucros, as empresas multinacionais e a modernidade que elas traziam consigo, transformaram, na imensa maioria das vezes para pior, a realidade dos países onde se instalavam.

Usufruindo dos recursos naturais e da mão-de-obra local, a empresa não possibilita um desenvolvimento tecnológico de maneira sustentável, tornando os países periféricos cada vez mais dependentes dos países centrais de uma forma disforme e unilateral. Uma diferença cada vez mais profunda que jamais será resolvida enquanto, como mostra Octavio Paz (1984, p. 162) “[...] estes últimos não pagarem um preço mais justo às nossas matérias-primas, que são, na verdade, o produto de base para o desenvolvimento deles”.

A modernidade, portanto, se torna especializada em permitir que somente poucas pessoas tenham acesso aos prazeres e aos benefícios de uma vida plena, enquanto a maioria não participa nem mesmo das mais modestas formas das atividades criativas, conforme nos mostra Victor Papanek (1972). É exatamente nesse contexto que o design se dissemina nos países periféricos, pois todo esse cenário proporciona uma maior facilidade de aceitação de artefatos industriais provenientes dos países do norte global, ao passo em que eles são as referências projetuais disseminadas no âmbito local.

3.2 Situação Brasileira

3.2.1 Brasil antes do Design

No tópico anterior, mencionamos como os países do norte global transferiram seus parques produtivos para os países do sul, porém, no caso brasileiro, faz-se necessário dar alguns passos atrás e entender o caminho nacional até chegar em tal ponto. Até os anos de 1930, a economia brasileira tinha um caráter agroexportador cafeeiro e contava com um parque industrial reduzido que não era relevante para a economia nacional; porém, com a saturação do

mercado mundial, a partir da quebra da bolsa de Nova York em 1929, as exportações de café diminuíram e a política econômica de Governo já não podia mais proteger os preços do café no mercado internacional, nos mostra Otaiza de Oliveira Romanelli (1996)

No entanto, nos dez anos seguintes, o Brasil ainda não era efetivamente um país industrializado, o que gerou um movimento que pressionava o governo em busca de soluções. Nesse contexto, é importante ressaltar alguns fatores externos que fortaleceram ainda mais esse discurso: a partir da II Guerra Mundial inicia-se uma nova etapa de expansão do capital em direção à investimentos nos países periféricos e, justamente nessa fase, “O aparecimento das multinacionais tende a desenvolver outro tipo de exploração colonial através da implantação direta de unidades industriais na periferia e da intensa exploração de sua mão-de-obra abundante e barata”, como nos mostram Luís Koshiba e Denise Manzi Frayse Pereira (1984, p. 275).

É então que o estilo desenvolvimentista do período JK⁹ se adapta às exigências do capitalismo internacional, orientado agora pelos EUA e acolhe a implementação de indústrias multinacionais, inserindo o país no capitalismo monopolista mundial, como informa Boris Fausto (2007). Para Kubitschek, as ações do governo deveriam visar o futuro do país: “Industrializar aceleradamente o país: transferir para nosso território as bases do desenvolvimento autônomo; fazer da indústria manufatureira o centro dinâmico das atividades econômicas nacionais” (KUBITSCHKEK, 1978 apud NIEMEYER 1998 p. 52). Manifesta-se, então, uma contradição entre a política de abertura às empresas estrangeiras de caráter desnacionalizante e a política nacionalista. Koshiba e Pereira (1984, p 290) mostram que “Naturalmente, o novo contexto internacional reflete-se imediatamente no plano interno, onde intensos debates dividem os grupos sociais acerca do modelo de industrialização”, gerando uma sociedade em movimento, marcada pela noção de progresso e em um intenso processo de industrialização e urbanização, que faz com que um significativo número de pessoas deixem o campo em busca de trabalho nas cidades, substituindo a produção artesanal por uma produção fabril e, conseqüentemente, uma maior centralização do capital nas mãos do monopólio industrial antes distribuído pelos pequenos e médios capitais individuais e familiares. Tal deslocamento, causa uma intensa transformação estrutural da sociedade nacional e estabelece a base de uma crise que culmina no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”, na visão de Dermeval Saviani (2008, p.352).

⁹ Período do governo Juscelino Kubitschek - político mineiro - que foi eleito para presidente em 1955 e governou o país entre 1956 e 1961.

Assim, de períodos mais estáveis e otimistas, o Brasil passa por algumas crises e o discurso nacionalista, utilizado por diversos governos ao longo dos anos, é levado a sério por alguns setores políticos, culminando no golpe militar de 1964. O governo, agora militar, para legitimar o seu novo regime, traça um plano de crescimento para o país, passando por criar estruturas de base para o assentamento de novos parques produtivos, visando uma rápida industrialização do Brasil, o que forneceu o clima ideal para o investimento de empresas provenientes dos países do norte global, que previam a expansão sem limites de suas indústrias.

Da década de 1960 em diante, vê-se, no Brasil, investimentos provenientes de diversos países do rico mundo ocidental e do Japão, principalmente através das já citadas empresas multinacionais. A título de ilustração, os investimentos dessas empresas no território brasileiro, cresceram, em média, de cinquenta e sete milhões de dólares, em 1964, para novecentos e quarenta milhões de dólares, em 1973. Os principais investidores foram: os Estados Unidos, com 37,5%; a Alemanha, com 11,4%; o Canadá, com 7,9%; a Suíça, com 7,8%; a Inglaterra, com 7,1%; o Japão, com 7%; e a França, com 4,5%. Os percentuais restantes provieram de diversos outros países europeus. Assim como os envios dos lucros das multinacionais para seus países de origem mostraram uma clara tendência de aumento. De uma média de US\$30 milhões, em 1965-66, ainda sob o governo de Castelo Branco, tais remessas passaram para uma média de US\$119 milhões, entre 1967 e 1973, e para US\$198 milhões no último ano do período¹⁰.

Segundo Niemeyer (1998 p. 52), desde o início da industrialização brasileira, existiu um processo de atividade que poderia determinar um padrão brasileiro para os produtos, porém, um segmento da elite paulista identificou a necessidade de viabilizar a formação de profissionais com a qualificação adequada para a crescente demanda de projetos de produtos e comunicação visual, decorrente da crescente atividade econômica. Uma demanda por projetos de produtos que iriam criar uma identidade nacional que representasse a cultura brasileira em uma leitura universal (SAVIANI, 2011). Ressalta-se que o desconhecimento sobre a profissão do designer era notável, o que pode ser constatado em carta dirigida ao Governador Carlos Lacerda, em 9 de fevereiro de 1962 pelo Secretário de Educação e Cultura, do então Estado da Guanabara, Carlos Flexa Ribeiro, abaixo citada por Niemeyer:

¹⁰ Dados extraídos de Moraes (2006, p.52) citando: BANCO CENTRAL (Brasil). Separata do Boletim. Apud WON DOELLINGER e CAVALCANTI Apud INÁCIO, Luiz Aranha Corrêa. A retomada do crescimento e as distorções do Milagre. 1967-1973. In: ABREU, Marcelo de Paiva. A Ordem do progresso. 100 anos de política econômica republicana 1889-1989. São Paulo: Editora Campus, 1989, p.282-83.

Os mais esclarecidos círculos brasileiros e mesmo o nosso pessoal dito de nível superior, na sua grande maioria, não sabe do que se trata, pensa que sabe. De fato misturam Design com drawing. Confundem também com desenho técnico e com desenho de máquinas. Permanecem sempre alheios ao caráter criador da atividade do Designer como inventor de formas novas, adequadas às novas funções dos objetos. Custam por isso, a reconhecer o papel do projetista industrial numa sociedade maquinofatureira. Por essas razões, ficam, às vezes, sem entender os motivos pelos quais a formação desse homem, que é ao mesmo tempo, um técnico e um artista, deva ser feita em nível universitário. Misturam também o assunto com atividades artesanais, o que é um outro equívoco. O Designer terá que ser, assim, um arquiteto polivalente, capaz de projetar todos os tipos de produtos que a sociedade industrial precisa fabricar em série, isto é, para servir ao capital industrial (NIEMEYER, 1994, p. 29).

O governo enxergava o design como uma ferramenta útil para o país, porém não um design crítico e reflexivo, mas sim um técnico que atendesse aos interesses industriais; para isso, buscaram como base o design europeu, visando o padrão eurocêntrico do que seria um “bom” design, pois, dessa forma, o design poderia ser inserido no país sob um discurso condizente com a modernidade e com a visão econômica do país naquele momento, que era o crescimento às custas de exploração e entrega dos nossos bens aos interesses estrangeiros.

3.2.2 Design antes do Design

Em geral, ao se estudar sobre a história do design no Brasil temos, como marco, fatos posteriores a 1950, como uma consequência do Modernismo e das escolas alemãs na cultura brasileira, porém, já existia no país a elaboração de produtos artesanais e até mesmo industriais. Para Rafael Cardoso (2005, p. 8), está claro que durante os 50 ou mesmo 100 anos antes dos anos 1960, já se exercia, no Brasil, atividades projetuais aplicadas ao setor industrial. O que aconteceu durante a década de 50 e nos anos seguintes foi, simplesmente, a institucionalização de uma base de fundamentos que auxiliariam a prática profissional do designer.

É claríssimo que durante os cinquenta a cem anos anteriores a tal data eram exercidas entre nós atividades projetuais com alto grau de complexidade conceitual, sofisticação tecnológica e enorme valor econômico, aplicadas à fabricação, à distribuição e ao consumo de produtos industriais. Isto é verdade tanto para a área tradicionalmente chamada de “Design de produto” quanto para a área gráfica, embora as evidências conhecidas até agora apontem para uma evolução mais rápida e mais impactante da produção industrial de impressos deste período (CARDOSO, 2005, p. 8).

O autor comenta também que essa postura é o reflexo de um projeto nacional de associar o design ao luxo, à produtos para a elite, bem como de uma tradição colonial de apagamento das raízes e apropriação cultural dos lugares que domina como, por exemplo, a prática artesanal indígena, que é a origem de toda a produção cultural brasileira, com práticas que vão da cestaria, à produção de peças em cerâmica, até a pintura corporal; foi justamente através dessas

influências, mescladas às tradições europeias, que o artesanato e a produção material do país foram se desenvolvendo e são provas da existência de uma cultura material de profunda tradição e fundamental para a consolidação de uma identidade nacional, pois, se existiram atividades projetuais em larga escala no Brasil entre 1870 e 1960, e se estas “[...] não tiveram como base 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. 8).

Além de sistematicamente se ignorar essa base ao se falar sobre a história do design no país, também é notável perceber embargos dos colonizadores ao desenvolvimento de uma indústria nacional. Portugal e Inglaterra tinham um acordo que consistia em proibir o desenvolvimento do processo de industrialização no Brasil como forma de estimular a importação de produtos industriais ingleses. Segundo Escorel (2000), a proibição somente foi revogada no início do século XIX, porém, a invasão de produtos ingleses era tanta que inibia qualquer produção local; esse cenário só se alterou em meados dos anos 1930, com o início de investimentos, ainda que precários, na indústria nacional.

Porém, mesmo antes disso, o Brasil tinha suas próprias soluções para os problemas locais, o que poderia conduzir o país a um processo de desenvolvimento nacional próprio, no entanto, o que se difunde ao longo da história desse país é apenas a habilidade do homem branco, oriunda de técnicas dos portugueses: aos outros povos que compõe essa nação, aos indígenas e aos negros, apenas é atribuído o trabalho braçal destituído de qualquer contribuição intelectual.

Aos povos africanos, por exemplo, não é atribuído nenhum mérito em levar técnicas e tecnologias para as Américas, porém, a metalurgia era uma tecnologia amplamente desenvolvida por todo o continente africano, por volta de 1300 a 1200 anos antes da era cristã. Assim como essa perícia estava, também presente nas técnicas têxteis, de marcenaria, carpintaria e ourivesaria, com objetos nas mais diversas funcionalidades, segundo Hon Porfirio (2021). O mérito a esses povos, por tais contribuições, foram aos poucos sendo deixadas de lado, tanto por interesse de uma elite de querer legislar sobre quem é ou não designer no país, quanto em prol da implementação de modelos importados, como é o caso do modelo de ensino em design, que segue, segundo Zoy Anastassakis (2011, p.86) “[...] uma matriz modernista, vinculada ao processo de institucionalização das vanguardas artísticas da primeira metade do século XX, que se firmaram a partir de uma resistência ao fascismo na Europa e, depois, ao corporativismo multinacional”.

3.3 Design no Brasil

3.3.1 Modelos importados

Entendendo todo o histórico do design brasileiro, antes mesmo da influência do Modernismo, podemos citar alguns marcos importantes que são as primeiras instituições de ensino de design no país, como as experimentações do Instituto de Arte Contemporânea do MASP, em 1951, e a inauguração da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), em 1963 (CARDOSO, 2005). Essa última com fortes influências da Escola de Ulm¹¹ já que diplomados da escola alemão estavam entre os primeiros docentes da faculdade brasileira, conforme Gui Bonsiepe (1997, p. 266). Sua fundação pode ser entendida como um enorme apelo político, pois a implantação de ideologia de um design moderno foi financiada, em grande parte, pelo poder público nos anos 1950/1960, tanto como uma afirmação de modernidade e avanço tecnológico, quanto como um esforço para inserir o país no novo sistema econômico mundial.

Nessa mesma época, outros cursos foram despontando pelo Brasil, ressaltamos a Universidade Mineira de Arte (UMA) - depois iria se tornar Fundação Mineira de Arte - FUMA e, posteriormente, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - que, em 1957, instituiu o curso técnico de desenho industrial, que se tornou curso superior reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1969; citamos ainda a Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) que, em 1967, instituiu seu curso de desenho industrial.

Para Cardoso (2005, p. 7), a fundação da ESDI como sendo a origem do design brasileiro não passa de um mito a ser derrubado, uma “falsidade histórica patente”, uma vez que, sem dúvida, marca-se uma mudança de paradigma, porém o que surge dessa ruptura é mais do que o design brasileiro propriamente dito, e sim “a consciência do design como conceito, profissão e ideologia”. Branzi, que prefacia o livro de Moraes (2006, p. 10) se aproxima desse entendimento, quando afirma que a história do design no Brasil é a história de uma cultura importada que, apenas com o passar do tempo e com muito esforço, foi conseguindo inserir traços de sua própria cultura. Para Leite (2006, p. 254), o design “[...] instalou-se arrogantemente, portador de uma voz detentora de um pretenso conhecimento a respeito de como o moderno deveria se constituir, independentemente do contexto no qual estivesse operando”. Na disputa entre esses possíveis modelos para a consolidação de uma prática de

¹¹ A Escola HFG (Hochschule für Gestaltung) fundada pelo ex-aluno Max Bill, em 1953 na cidade de Ulm, Alemanha, cuja ideologia e ideias serviram de molde para o sistema de ensino de Design no Brasil, é uma dessas escolas criadas com o objetivo de resgatar os princípios filosóficos e o modelo de ensino da BAUHAUS.

projetos industriais, venceu a matriz alemã, um modelo germânico, sintetizado pela Hochschule fur Gestaltung, ou Escola de Ulm. Segundo Izabel Maria de Oliveira (2009, p. 31), “O projeto ESDI incorporava uma expectativa de transformação da sociedade associada ideologicamente à modernidade” e a influência desse racionalismo europeu, levou à valorização da qualidade técnica e funcional dos produtos, estabelecendo, não só no Brasil, mas nos países periféricos que receberam a industrialização ocidental “um modelo irreal de modernidade, (...) uma modernidade utópica”. Nas palavras de Moraes:

Este modelo ideal, fundado sobre uma aliança entre ciência e projeto, foi o fruto da contaminação entre a distante América do Sul, a Escola de Frankfurt e a esperança política européia. Uma utopia que se consolidou também no Brasil, como modelo único, de referência para a didática do seu design. Isso a partir da fundação, em 1963, da ESDI, no Rio de Janeiro, defensora da ortodoxia ulmiana e do seu modelo didático, quase uma espécie de protetorado cultural, desvinculado da realidade brasileira, mas por isso mesmo de difícil remoção (MORAES, 2006, p. 6).

A implementação da matriz Ulmiana “[...] implicava a adoção de uma linguagem formal pouco afeita às contingências do tempo e às características da cultura” (LEITE, 2006, p. 253) e, ao ignorar propositalmente o que veio antes e o que está ao seu redor, ela priva os designers que se formavam a partir desse modelo de uma visão real e crítica, tanto sobre a sua prática quanto sobre a história e o contexto brasileiro. Ainda conforme Leite (2006, p. 256) colocando o designer em “um lugar diferenciado do restante da sociedade”; um lugar de autoalienação que talvez, até hoje, ainda seja um dos principais entraves da profissão, cultivando a partir daí, “[...] uma imagem para o designer, de costas para o real, dissociada efetiva e afetivamente das circunstâncias da vida social, cultural e econômica brasileira” (LEITE, 2006, p. 254), ou seja, o modelo funcional e racionalista adotado colocava, no centro da formação, as questões fabris e tecnológicas em detrimento da identidade e da cultura local.

Entre os anos 1950 e 1960 surgem os primeiros autointitulados desenhistas industriais, assim como os primeiros escritórios, dentre eles pode-se destacar a abertura do escritório *Forminform*, em São Paulo no ano de 1958, cuja produção Cardoso (2004, p. 85, 2004) percebe como “a expressão mais acabada e nítida de um design de padrão internacional, feito no Brasil, seguindo os preceitos ulmianos de derivação concretista”.

Vemos que, de um lado as multinacionais operavam em território brasileiro, não mantinham um departamento de desenvolvimento de produtos, focando apenas em um departamento que se ocupava de adaptar os produtos estrangeiros às estratégias locais. Inclusive uma prática comum era o *down-grade*, onde se eliminavam alguns componentes de maior custo nos produtos, a fim de reduzir os custos operacionais da produção, ou seja, a indústria dominante no país àquela época, trouxe pouquíssima contribuição para o design local. De outro

lado estavam os designers, se desenvolvendo proeminentemente no âmbito acadêmico, sem conseguir tanta aplicação na esfera produtiva industrial. O designer, portanto, coloca suas atividades a serviço do interesse “do capital internacional e a serviço da conservação dos interesses das classes dominantes, sem consciência de seu papel social, decorrente de sua interferência na nossa cultura material”, nas palavras de Niemeyer:

A crescente presença de designers em posições subalternas, no exercício de funções rotineiras, parcelares e isentas de caráter decisório, tem apontado uma tendência no sentido de uma parcela da categoria ocupar uma posição ambígua enquanto intelectual. Essa ambigüidade poderia advir do fato de esta parcela, por um lado, ter sido levada pelas instituições de ensino a se acreditar destinada a funcionar como intelectual orgânico da burguesia (NIEMEYER, 1994, p. 73).

O designer daquele contexto passa longe de questões ideológicas nacionais e se aproxima do setor empresarial privado. O design de caráter funcionalista e atuação internacionalista se adapta tão bem ao Brasil, justamente por estar de acordo com o projeto desenvolvimentista impulsionado pelo “milagre econômico” que produziu, além do crescimento da economia, o crescimento de diversas desigualdades regionais, pois enquanto o investimento em bens de consumo se concentrava nas regiões sul e sudeste, o restante do país, que estava fora desses sistemas de produção, sofre uma séria crise industrial (ANASTASSAKIS, 2011, p. 129).

3.3.2 Design Brasileiro?

O design brasileiro surge, então, como fruto de um conflito entre um grupo de intelectuais da academia e um grupo de empreendedores da indústria, majoritariamente multinacional. Isso fez com que a conexão design-indústria, não ocorresse da maneira que se planejava no país, levando o discurso sobre design a ser construído e restrito apenas entre designers; ao se distanciar da realidade nacional e seguir o rumo racional-funcionalista, dificulta a inserção da cultura brasileira em sua produção material.

Tendo esse passado em vista, faz-se necessário aprofundar a análise sobre o legado deixado por modelos estrangeiros em nosso design, tanto no que tange a influência racional-funcionalista no contexto formativo dos profissionais, quanto no contexto colonial em que estamos inseridos. Até porque, o primeiro não existiria sem o segundo, já que "O colonizado nem sempre é capaz de reconhecer-se através de si mesmo, ele às vezes se enxerga através dos olhos do colonizador", como preconiza Renato Ortiz (2006, p. 140). Nas palavras de Leite:

A persistência do modelo de origem alemã – e, por extensão, suas ramificações suíças também – reside em fato razoavelmente simples. O questionamento a respeito de sua eficácia nunca se deu fora do seu próprio âmbito. Ao considerar que o design era originário desse modelo, toda a crítica no Brasil sempre abriu mão do que o precedeu, deixando de ser crítica, para de certo modo reiterar os princípios que buscava discutir. Na medida em que a visão histórica foi abafada pela mítica estabelecida por essa espécie de visão olímpica, não houve possibilidade de distanciamento que pudesse autorizar uma verdadeira e densa visão crítica (LEITE, 2006, p. 278).

Essa distância entre designers e empresas nos colocou em desvantagem na competição mundial em termos de design e produção de artefatos já que, como dito por Tomás Maldonado (1992, p.32) "[...] uma civilização industrial sem a intervenção projetual sobre seus objetos, isto é, sem planejamento e sem design, é impensável"; criando dissonâncias inclusive entre o próprio público consumidor do design que opta, na maioria das vezes, por um modelo previamente reconhecido e amplamente aceito - geralmente nos países do norte global - o que demonstra a pouca confiança do usuário em seus próprios símbolos locais (ESCOREL, 2000) e fazendo com que os designers produzam produtos cada vez mais pasteurizados, gerando um ciclo vicioso que reforça o sentimento de inferioridade frente aos países ocidentais e a insegurança em incorporar os ícones culturais genuínos da nossa nação.

Ao final da década de 60 e início da década de 70, fica mais evidente um descontentamento com a ordem vigente. Misturando-se com protestos contra o regime ditatorial, alguns movimentos nacionais de contracultura começam a valorizar experimentações gráficas. Como exemplos, citamos o Jornal Pasquim e o próprio design das produções do movimento Tropicalista, já citado no capítulo anterior, o design racionalista recua e uma aproximação se dá com a cultura popular.

Em vários discursos que tangenciavam o design, podia-se notar uma esperança de encontrar uma alternativa de design que, mesmo dentro de uma cultura material de um mundo de consumo, não fosse consumista. Outra importante voz desta época é a de Victor Papanek que, em 1972, publicou seu livro *Design for the real world*, onde dentre diversas outras afirmações acerca do campo profissional do design, nos diz que “Existem profissões mais danosas que o Design industrial, porém somente muito poucas”, nas palavras de Papanek (1972, p. 7). Moraes (2006) nos alerta que:

É importante perceber também que mesmo esta nova estrada tomada pelo design brasileiro, com toda sua energia intrínseca, traz consigo, ainda que de maneira quase inconsciente, as referências do pensamento racional-funcionalista, por mais de quarenta anos mantidos como dogma no âmbito local. (...) Este aspecto racional que continua presente no atual design brasileiro permanece como uma espécie de consciência local (herança do projeto de modernidade) sobre a realidade do país, o dilema brasileiro da desigualdade social que ainda não foi de todo resolvido (MOARES, 2006, p. 181).

A discussão empreendida neste capítulo não tem a pretensão de esgotar o tema, mas sim expandir o debate e trazer à tona algumas controvérsias sobre a trajetória da formação acadêmica - que ainda será explorada em capítulo posterior - e da produção material do design no Brasil, principalmente o poder das influências externas nesse processo através da exposição e da localização de algumas narrativas eurocêntricas que se colocam como universais, pois, como diz Katherine Maccoy (2001, p. 212) o “[...] universalismo nos trouxe um estilo corporativo (...), que ignora o poder e as potencialidades dos vocabulários estilísticos regionais, idiossincráticos, pessoais ou culturalmente específicos. E o ideal de Design neutro é um mito perigoso”.

Projetar precisa ser entendido não como uma solução autoritária, mas uma divisão de responsabilidades com o interlocutor, além de ser necessário, também, trazer à tona que todas as soluções de design possuem, de maneira implícita ou explícita, um ponto de vista. “Os designers mais honestos reconhecem suas inclinações abertamente, ao invés de manipular suas audiências com afirmações de “verdade” universal e pureza” (MACCOY, 2001, p. 215).

Assim, enquanto os designers permanecerem desconhecendo o legado projetual das gerações anteriores, estarão condenados a “descobrir a pólvora e reinventar a roda a cada geração” (CARDOSO, 2005, p. 16). Ou pior do que isso, optarão por permanecer “[...] presos aos limites estreitos da conceituação da profissão imposta pela modernidade envelhecida de quarenta anos atrás, que ainda se manifesta em dicotomias falsas, tais como forma/função, aparência/uso, arte/design, mercado/sociedade” (CARDOSO, 2005, p. 16).

Muitos dos pontos aqui levantados partem de uma crítica aos modelos que inspiraram, a partir dos anos 50, a criação dos primeiros cursos de design do país, à medida em que se percebe que os conhecimentos curriculares disponibilizados por esses modelos não correspondem às demandas da nossa realidade nacional. Tendo em vista que o currículo é usado, como nos mostram Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tomáz Tadeu Silva (1995, p. 10) “[...] como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer”. A formação do ensino em design no país se faz central nessa discussão a ponto de a pesquisa documental ser um dos norteadores desta dissertação, pois é necessário “[...] recolocar o debate no campo do social”, como diz Guacira Lopes Louro (1997, p. 22), uma vez que “[...] é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”.

4 ENSINO DO DESIGN NO BRASIL

A educação é uma parte constitutiva e central das sociedades dos nossos tempos, pois desempenham um papel na formação das pessoas, organizam os modos de produção de conhecimento e, logo, de sentido e de existência. Porém, seguindo o referencial teórico adotado neste trabalho, iremos encarar a universidade - o segmento educacional em que essa pesquisa se foca - como um local onde a colonialidade do saber opera naturalizando o eurocentrismo e, a partir da universidade, alcançamos outro ponto focal dessa dissertação: o currículo dos cursos de design do país. Um elemento importantíssimo para o entendimento da epistemologia do campo, uma vez que congrega todos os elementos da formação educativa do profissional. Porém, como o currículo é construído dentro de um espaço colonizado, se estrutura com base nos pressupostos da ciência moderna, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos, consoante o que dizem Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009).

Nossa intenção é analisar o currículo, não como apenas um dispositivo técnico necessário aos processos da aprendizagem, mas como um dispositivo que pode ser analisado através de abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas e isso implica em expor que “[...] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, assim como produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8). No currículo não se manifesta apenas a voz de uma cultura dominante, mas também silêncios de outras culturas, logo, não há currículo neutro e, muito menos, educação neutra. Porém antes de adentrarmos nas análises curriculares, iremos, neste capítulo, entender como o ensino em design, local de constituição do currículo da formação profissional do campo, ganha forma no Brasil.

4.1 Rumo a um Ensino de Design

4.1.1 Bauhaus, sinônimo de Design

Como visto no capítulo anterior, o ensino do Design no Brasil surge a partir de vontades políticas que desejavam vincular os seus governos ao viés desenvolvimentista e tecnológico que sempre esteve associado ao design. A implantação dos cursos seguiu um modelo importado de Ulm. Sem considerar o setor produtivo ou as necessidades do consumidor brasileiro, os

primeiros currículos eram uma negação aos princípios da cultura nacional. Um cenário que distanciava o profissional formado de sua realidade social; infelizmente, essa condição foi generalizada para grande parte das escolas de design no Brasil (MORAES, 2006). Esse movimento não ocorreu isoladamente no Brasil, países como Turquia, Índia e México que curiosamente, assim como o Brasil, tornaram lares de empresas multinacionais na mesma época, receberam um forte desenvolvimento no setor acadêmico. Nesses novos países industrializados “[...] a prática de vincular a instituição do design local aos modelos preestabelecidos pelos países mais industrializados vincula, em consequência, o desenvolvimento dos produtos aos dos países mais desenvolvidos” (MORAES, 2006, p. 37).

A exemplo do México, que no final dos anos sessenta, mais precisamente no ano de 1969, desenvolve o design em seu território, através da Escola de Desenho Industrial da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

O mesmo movimento acontece na Turquia, como pode ser percebido em um trecho de um dos *papers* do encontro de Istambul, segundo Fátima Korkut (2002, p. 17). “As primeiras iniciativas para a introdução do design na Turquia não partiram da indústria local, surgem a partir da segunda metade dos anos cinquenta, como parte de um programa de desenvolvimento internacional iniciado pelo governo norte-americano”. Continua, em seguida, o mesmo documento: “O segundo e mais importante estágio da industrialização turca iniciou-se justamente após o golpe militar, em maio de 1960. Esse estágio corresponde à fase embrionária do desenvolvimento do design na Turquia” (KORKUT, 2002, p. 17).

Isso não acontece por acaso, o perfil do profissional do design foi cunhado na BAUHAUS e, de acordo com Cardoso (2004, p.120), “[...] talvez tenha sido a contribuição pedagógica mais importante de Gropius e da Bauhaus: a idéia de que o design devesse ser pensado como uma atividade unificada e global”. Por sua vez a BAUHAUS foi cunhada para que o trabalho industrial pudesse ser aprimorado “[...] através de uma ação combinada da arte, indústria e artesanato, obtida por meio da educação, da propaganda e de um posicionamento coerente com respeito a questões dessa ordem”, nas palavras de Rainer Wick (1989, p. 26). Em 1916, Gropius apresentou, ao Ministério do Estado de Weimar, as propostas para fundação de um estabelecimento docente como centro de orientação artística para a indústria e o artesanato.

Porém com a ascensão do Nacional-Socialismo ao poder, a BAUHAUS passou a ser atacada como uma escola patrocinadora de ideias degeneradas, uma arte sem vitalidade, decadente e estranha ao “dinâmico espírito alemão” (WICK, 1989, p. 28). Até que finalmente em 19 de julho de 1933 a BAUHAUS é declarada definitivamente dissolvida.

Com seu fim, seus antigos professores iniciam a fundação de inúmeras escolas que reivindicavam, cada uma, o título de continuadoras da BAUHAUS tendo, assim, profunda influência em todas as escolas de Design do mundo (MALDONADO,1977). A Escola HFG (Hochschule für Gestaltung), fundada pelo ex-aluno Max Bill, em 1953 na cidade de Ulm, Alemanha - cuja ideologia e idéias serviram de molde para o sistema de ensino de Design no Brasil, é uma dessas escolas criadas com o objetivo de resgatar os princípios filosóficos e o modelo de ensino da BAUHAUS.

Desse modo, podemos perceber o cerne do que viria a ser reconhecido como um design universal, bem como qual era o cenário mundial que proporcionou a tal visão, alçar esse patamar. Diante disso podemos perceber que os interesses de países mais desenvolvidos forjaram as vias pelas quais modelos de ensino importados se estabeleceram no Brasil.

4.1.2 Instituições de Ensino de Design no Brasil

No Brasil, as primeiras tentativas para implementar o ensino formal do design começam a partir da década de 1950, com o país embalado pelo plano nacional desenvolvimentista onde “[...] ao mesmo tempo em que se estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país por meio de uma progressiva desnacionalização da economia” (SAVIANI, 2008, p. 361), e, justamente por esse apoio à indústria, que surge a necessidade de formar profissionais aptos a desenhar objetos ligados à arte industrial. Assim, segundo Niemeyer (1994), a elite brasileira se percebeu incumbida da missão de orientar os caminhos que o país devia trilhar, dispensando o acompanhamento de educadores e especialistas em ensino superior no Brasil, podemos dizer que, principalmente por envolver diversas questões políticas, a implantação de um curso de design no Brasil demorou tanto.

Em 1951 se deu, segundo Rita Maria de Souza Couto (2008, p.19) “[...] a tentativa mais concreta de iniciar o ensino formal do design”. No MASP (Museu de Arte de São Paulo) o design começou a ser tratado, seja em suas atividades didáticas em ou exposições e, em 1951, foi inaugurado o IAC (Instituto de Arte Contemporâneo) do MASP, que foi a primeira experiência de ensino em design de nível superior no Brasil. Por falta de recursos, durou apenas 3 anos, no entanto, iniciou o debate sobre uma estrutura específica de ensino em design.

Em 1958 é fundada no MAM (Museu de Arte Moderna), no Rio de Janeiro, a ETC (Escola Técnica de Criação), uma escola de nível superior que tinha como objetivo formar profissionais capazes de aliar conhecimento tecnológico e uma base cultural consistente. Para a formação das bases curriculares, seguiu as diretrizes da recém fundada escola de Ulm, que,

segundo Tomás Maldonado (1977), estava bem menos preocupada com a arte e mais voltada para formar profissionais especializados para colaborar com a grande indústria moderna; porém, por falta de recursos e equipamentos, o MAM não pode abrir a escola (MALDONADO,1977).

Além do Rio de Janeiro e São Paulo, em 1954, em Belo Horizonte, foi criada, a partir da reunião de três sociedades artísticas locais (Sociedade Mineira de Concertos Sinfônicos, Sociedade Coral de Belo Horizonte e Sociedade Cultural Artística de Minas Gerais), a ESAP (Escola de Artes Plásticas). Em 1963 foi transformada, juntamente com a UMA (Universidade Mineira de Arte) na FUMA (Fundação Mineira de Arte); segundo Breno Pessoa dos Santos (2006, p. 56), “[...] em 1969, com a reforma do ensino, o curso foi alterado, oferecendo habilitações em Desenho Industrial e Comunicação Visual”. “No discurso de fundação da Escola de Arte Plásticas, o arquiteto Paulo Carlos Campos Christo asseguraria: “Agora nós estamos nos igualando à Alemanha”, não à de Hitler, mas a da Bauhaus” (SANTO, 2006, p.21), e se constituiu a BAUHAUS como um alicerce do ensino em design também em Minas.

Ainda fora do eixo Rio e São Paulo se articulava, em Salvador, Bahia, uma Escola Superior de Desenho Industrial e Artesanato no MAMB (Museu de Arte Moderna da Bahia), no entanto, com o golpe militar de 1964, Lina Bo Bardi, a idealizadora da escola, teve que se afastar da instituição. Vale ressaltar, também, a intenção de criação de um curso de design em Brasília, idealizado por Darcy Ribeiro, ainda na primeira metade da década de 1950.

Outra tentativa de implementação do ensino do design no Brasil foi o curso de desenho industrial do IBA (Instituto de Belas Artes) em 1960. A intenção era “[...] a criação de um organismo que congregasse todas as escolas de design do mundo, com o objetivo de promover, incentivar e facilitar o contato e intercâmbio entre elas” (NIEMEYER, 1998, p.79); apesar de não ter o início de suas atividades aprovadas, por se considerado “[...] prematuro ou em escala exagerada para o Brasil”; segundo o parecer assinado por Mário Abrantes da Silva Pinto em maio de 1962 (NIEMEYER, 1998, p. 84) , foi o embrião da fundação da ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial).

Por fim, destacamos a fundação da ESDI em 5 de dezembro de 1962, no Rio de Janeiro. Fundada pelo então governador do estado da Guanabara, Carlos Lacerda. Seu currículo, que se tornou um paradigma no ensino do design no Brasil, era baseado no modelo de Ulm. Sobre esse fenômeno da cópia de modelos europeus, afirma Geraldina Porto Witter (1985, p. 41):

A influência dos padrões de ensino estrangeiros sobre os nacionais deve-se à falta de tradição de pesquisa e ensino no país; à falta de desenvolvimento científico e tecnológico; à falta de valorização da produção nacional, pelo processo histórico de país-colônia para país industrializado no governo JK, na ilusão de obter a mesma tecnologia de países desenvolvidos, porém permanecendo na condição de país subdesenvolvido e, como tal, com condições precárias de ensino. Então para suprir os déficits do ensino, da ciência e da tecnologia buscam-se modelos de ensino, a produção científica e tecnológica estrangeiras [...] A importação de tecnologia e ciência estrangeira afeta diretamente a grade curricular, pois ela impede o desenvolvimento e crescimento do ensino no país, que é colhido com a importação de soluções, que nem sempre se adaptam à realidade brasileira (WITTER, 1955, p.41).

Como o design era um campo de conhecimento novo, não haviam professores formados nesta área em território nacional, desta forma, seu quadro de professores também era formado, principalmente, pela escola alemã: Karl Hunz Bergmiller, Paul Edgar Decurtins e Alexandre Wollner (NIEMEYER, 1998, p. 105).

4.1.3 *Um design de costas para as necessidades Nacionais*

Tão distante, quanto estava de Ulm, o ensino de design no Brasil estava longe das verdadeiras necessidades de seu país. No livro *ESDI – biografia de uma idéia*, Pedro Luiz Pereira de Souza (1996, p. 52) cita uma nota publicada pelo *Jornal dos Sports*, em 20 de dezembro de 1967: “Os alunos denunciam que a estrutura daquela escola, a escola da moda, foi toda copiada da Alemanha e até o currículo foi traduzido do alemão para o português, (...) lembrando que a realidade nacional é muito diferente e exige uma estrutura diferente”.

Os fatos citados nos levam à problematização de “[...] que nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra” (LOURO, 1997, p. 143). Desta maneira, a adoção de um currículo europeu para capitanear a experiência de ensino de design no Brasil não pode ser separado dos interesses que nesse ato se inscrevem. Com o intuito de continuar colonizando o poder, o saber e o ser, o currículo é composto por itinerários, rotinas, métodos, concepções didático-pedagógicas, referenciais teóricos e estruturas físicas, para que os estudantes e até mesmo os professores, passem a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado e “útil” do que os conhecimentos locais. Ao analisar a imposição de padrões do norte global nos países periféricos, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 16), afirma que “A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento”.

Demonstrando isso na prática, a documentarista alemã Andréa Schmitz, que trabalhava no *Rat für Formgebung* (Conselho Nacional de Design), veio da Alemanha, para a formação

da biblioteca da ESDI a pedido do primeiro diretor, Maurício Roberto. Ele foi enfático, em carta enviada em 21 de outubro de 1963, ao então Diretor do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, Jorge Maia, quanto à necessidade de uma biblioteca de Design: “A Escola Superior de Desenho Industrial, recentemente criada pelo Governo do Estado da Guanabara, única do gênero no Brasil, necessita, para garantir o bom andamento do trabalho escolar, de uma biblioteca especializada” (NIEMEYER, 1998, p.113). No ato de contratação de uma documentarista alemã que desconhecia o idioma português para organizar a primeira biblioteca de Design no Brasil, fica patente a completa submissão brasileira ao ensino do design alemão.

Consideramos tal fato um indicativo da posição de subordinação em relação ao saber alemão por parte do grupo brasileiro envolvido com a criação da escola. Uma biblioteca é o repositório de um saber, de uma cultura. E, no caso, a transferência e seleção do registro de saber em Design ficou delegado a uma pessoa que não detinha nenhum conhecimento de nosso país, da ESDI ou do alunado que se serviria da biblioteca (NIEMEYER, 1998, p.113).

O quadro de professores criou um ambiente de ensino onde predominava a configuração formal racionalista da escola alemã, com características como a forte presença de formas geométricas e o uso de poucas cores, esterilizando a inovação dentro dos projetos criados pelos alunos; alunos esses que, quando se tornavam professores, seguiam os ensinamentos dos antigos professores, evitando uma renovação da escola. Esse cenário acabou por construir um curso que não pensava criticamente no próprio entorno da época (SOUZA, 1996). Os processos permaneciam com uma ênfase exagerada no fazer, em detrimento de outros atributos importantíssimos, como os valores reflexivos e culturais inerentes ao processo da prática em design. “Repassava-se aos alunos um conceito de design cuja ‘função básica’ era projetar produtos para produção em série pelas indústrias”, como afirma Paulo da Cruz Landim (2010, p. 143).

Esse comportamento apenas reforça a já mencionada dicotomia entre teoria e prática, justamente porque entende ambos em um nível muito raso, uma vez que, sem a presença mais ativa da pesquisa - produção e difusão de conhecimentos científicos- acaba restrita à reprodução de conhecimentos formulados em outros e para outros contextos. Além de considerar que a prática se encerra em si mesmo, desconsidera a sua dimensão de um local de aplicação, e verificação de conhecimentos teóricos.

De um país com proporções continentais como o Brasil poderiam ter emergido soluções distintas e diferentes modelos para o design local, ainda que os conceitos funcionalistas continuassem existindo em determinada região ou escola. Porém o modelo da ESDI foi

rapidamente multiplicado, se consolidando “[...] como base para os primeiros cursos criados no Brasil e originou, com sua estrutura curricular adotada a partir de 1968, a referência para o primeiro currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação para cursos de bacharelado em desenho industrial” (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

Ao se ancorar no ideal de modernidade e no modelo eurocêntrico, o design no Brasil opta pela universalidade da linguagem formal e do cientificismo que impediram, durante muito tempo, um olhar para o próprio país. Sem avaliar as peculiaridades de produção e de consumo do nosso contexto nacional, o design brasileiro se fixa na industrialização e se mantém alheio às reflexões que pudessem redefinir a atividade de um modo que se adequasse mais ao Brasil. Ou seja, “[...] a decisão tomada na implementação do curso da ESDI pensou um Brasil em abstrato, condizente com a idéia de um não-lugar e um não-tempo, própria ao abstracionismo geométrico tão ao gosto dos concretistas” (SOUZA, 2006, p. 278). Evidenciando uma das críticas mais comuns desde a época até hoje: virou suas costas para o Brasil. Infelizmente isso se tornou uma característica marcante do design brasileiro como um todo. Como nos diz Anísio Spinola Teixeira (1989):

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais, cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando a cultura profissional, davam sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de direito e de medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado ou a cultura européia. E nisto tudo o Brasil era esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil (TEIXEIRA 1989, p. 6).

A discussão colocada aqui, não pretende invalidar o conhecimento europeu como uma forma de expressão, mas sim alertar que ele não pode ser o único disponível. O discurso único, demonstrado nesse capítulo, através da consolidação do ensino de Design no Brasil a partir do modelo de Ulm, precisa se tornar mais plural, ampliando o espectro do debate em diferentes linguagens e estilos epistemológicos.

Entende-se que no âmbito epistemológico, o currículo é uma forma de colonizar, principalmente quando impõe uma única visão; empurrando os países periféricos cada vez mais para a periferia e tornando universal somente a razão do homem branco, europeu que vem sistematicamente ao longo dos séculos explorando a natureza e outros seres humanos que ele não entende como iguais, apoiado em um modelo econômico capitalista que têm produzido uma sociedade da miséria.

4.1.4 Expansão do Ensino de Design no Brasil

O primeiro passo rumo à uma expansão dos cursos de design no Brasil, ocorreu ainda nos anos 1970, devido às políticas de desenvolvimento econômico estabelecidas pelo governo militar, que desencorajavam cursos nas áreas sociais e artísticas e concederam um maior incentivo financeiro às áreas tecnológicas que segundo Couto (2008 p. 23) “[...] ajudariam a fazer do Brasil um país que iria para frente”: a solução que se encaixava nesse ideal desenvolvimentista e de acordo com a modernidade foi, justamente, transformar esses cursos de artes plásticas em cursos de design às pressas, para garantir os recursos.

Essa pressa refletiu-se em uma estrutura curricular de formato único e centralizador imposto pelo MEC (Ministério da Educação); estrutura essa que se baseava no modelo da ESDI, conforme nos mostram Guilherme Cunha Lima e Edna Lucia Cunha Lima (2003). Resumindo os cursos à: Comunicação Visual e Desenho Industrial. Somente no ano de 1987 foi aceito pelo CFE (Conselho Federal de Educação) a proposta de um currículo mínimo para cursos de bacharelado em Desenho Industrial, com duas habilitações, Programação Visual e Projeto do Produto, mas ainda como bacharelado em quatro anos, com o objetivo de “[...] vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2013 p. 374). Como consequência dessas decisões os designers brasileiros levaram um tempo até que pudessem obter controle sobre os próprios cursos e criar seus próprios departamentos.

Entretanto, apenas anos depois, com a abolição do currículo mínimo e o fim da dicotomia entre Comunicação Visual e Projeto de Produto, atual Design Gráfico e Design de Produto, é que o campo se abriu para novas habilitações como Design de Interiores, Moda, dentre outras, que aumentaram cada vez mais a comunicação do design com outras áreas do saber. Com base em dados do E-MEC (2021), quanto aos cursos oferecidos no Brasil, foram identificadas 18 habilitações: Design; Design Gráfico; Design de Produto; Design de Moda; Design de Interiores; Design Digital; Design Industrial; Animação; Design de Calçados; Design de Móveis; Design de Embalagens; Design de Games; Programação Visual; Design Publicitário; Design de Carnaval; Design de Ambientes; Design de Joias e Gemas. Atualmente, de acordo com o E-MEC (2021), em todos os estados existe pelo menos um curso de design de nível superior, sendo o Design Gráfico o único curso presente em todos os estados do Brasil e o Design (sem habilitação) como o curso mais ofertado. O Estado de São Paulo apresenta o maior número de cursos e somente a partir dos anos 1990 é que se tem notícias dos primeiros mestrados em design no Brasil, ainda com predominância em São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo a Resolução nº 5 (BRASIL, 2004), os cursos de graduação em Design devem ter uma proposta de integração entre prática, teoria e interdisciplinaridade, incentivando o aluno a buscar atividades extracurriculares ligadas às áreas de seu interesse, levando, assim, à interação com diversos campos de atuação, além de também, ser capaz de propor soluções inovadoras e criativas. Como demonstrado abaixo:

Art. 3º O curso de graduação em Design deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural (BRASIL, 2004, p. 2).

No artigo 4º da Resolução destacam-se as habilidades que o curso de Design deve possibilitar na formação profissional:

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação; II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual; III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos; IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto; V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados; VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais; VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção; VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade. (BRASIL, 2004, p. 2)

Destacamos, por fim, exigências importantes levantadas no artigo 5º que se direcionam especificamente aos currículos das instituições de ensino:

Art. 5º O curso de graduação em Design deverá contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - conteúdos básicos: estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e

artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado; (BRASIL, 2004, p. 2)

Em mais de um artigo a resolução mostra a necessidade de o estudante conhecer as relações com a produção e o mercado em que ele está inserido. Com essa decisão, o MEC fixou para os cursos algumas exigências básicas em termos de estrutura física, acervo bibliográfico, projeto pedagógico, além de recomendações em relação aos conteúdos de matérias. Além de aceitar que cada instituição de ensino formate seu curso, diferentemente da hegemonia Ulmiana que ocorria no século passado, destacando suas especificidades em resposta às necessidades próprias de seu universo socioeconômico (CUNHA LIMA, 2003).

Portanto, apenas em um passado recente, com a implementação dessas resoluções e com a tardia implantação dos cursos em nível de mestrado e doutorado, apenas em 2003 a PUC - Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) abre o primeiro curso de Doutorado em Design, é que o ensino de Design no Brasil se volta mais às necessidades do país. Como nos dizem Sérgio Nesteriuk e Welby Ings (2018, p. 2): trilhar um “caminho teórico reflexivo” nos traz novos horizontes, mas também novos desafios.

No nível acadêmico, esses desafios se desenham como um chamado a confrontar uma tradição eurocêntrica enraizada que demonstra o silenciamento das culturas que constituem a identidade da nação - as populações Indígenas e Africanas. Não apenas pela presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas para que sejamos capazes de identificar quais as lógicas o estruturam, organizam e o materializam. Isso porque as instituições de Ensino, mais do que locais de diferença culturais, são locais de diferenças coloniais e a “Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente”, como dito por Jansen Felipe da Silva (2015, p. 56).

4.2 Decolonizar o Currículo

Para Walter Mignolo (2008), o caminho para o futuro, frente a colonialidade, é a desobediência epistêmica, ou seja, inserir um pensamento decolonial no debate. “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.” (MIGNOLO, 2008, p. 45). A complexidade do mundo atual, principalmente pela abrangência da atuação interdisciplinar no trabalho do designer, pede que repensemos a forma como o design é ensinado. Isso requer repensarmos a pesquisa científica.

De acordo com Asti Veras (1989), o primeiro passo da pesquisa científica surge quando temos consciência de um problema e nos sentimos impelidos a buscar sua solução. Como nos diz Edgardo Lander (2000), a decolonização do currículo, ocorre através da identificação desses problemas e buscas por solução através de esforços vigorosos oriundos de vários locais do mundo:

Os múltiplos aspectos da crítica feminista, o questionamento da história europeia como história universal, o desvendar da natureza do orientalismo, a exigência de 'abrir as ciências sociais'; as contribuições dos estudos subalternos indígenas; a produção de intelectuais africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham e Oyenka Owomoyela, e o amplo espectro da chamada perspectiva pós-colonial que encontra vigor especial em muitos departamentos de estudos culturais em universidades norte-americanas e europeias. (LANDER, 2000, p. 4)

O esforço de decolonizar o currículo nos ajuda a construir “olhares outros”, “abordagens outras” e “leituras outras”, que devem ser a base para a transformação do ensino do Design. Um “olhar outro” em relação à modernidade e a pretensa universalidade da racionalidade eurocêntrica que se vende como neutra. Um olhar que seja pluriversal, intercultural, decolonial.

A decolonialidade, aplicada no âmbito do ensino, busca uma formação integrada ao ambiente, baseada na realidade, nas histórias de pessoas, suas religiões e suas cosmovisões; não apenas em uma falsa diversidade, mas no diálogo em pé de igualdade. Essa proposta assume para si “[...] o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência”, nas palavras de Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos (2016, p.551), a construção de outros lugares de fala que garanta uma pluralidade de vozes, pois o currículo deve ser encarado não apenas como um documento, mas como um ponto de referência, “[...] dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta da escola enquanto comunidade formadora” (SILVA, 2006, p. 144). Este currículo, portanto, deve estar aberto para novas criações, sem início ou fim, recebendo o desafio de ser local numa sociedade global e ser global num contexto local.

De certa forma, o ensino em design no Brasil, ainda pratica o modelo que se sagrou como base desde os anos 1960, correndo o risco de ficar circunscrito à reprodução de estruturas e conhecimentos alheios ao seu contexto, um ensino que pode ser qualificado como reprodutivista, assim como um professor que só ensina e não pesquisa, apenas um repassador de conhecimentos.

Esse conhecimento tem uma origem, segundo Martha Scotford (1996) é um cânon composto principalmente por homens, já falecidos e nativos europeus. Nesse raciocínio, “[...] para estudantes novos no estudo da história do design, o cânon cria a impressão de que eles não

precisam ir além; o melhor é conhecido e o resto não vale o conhecimento. Isso é injusto, perigoso e obtuso”. (SCOTFORD, 1996 p. 227).

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2019, p. 303)

A canonização de certos indivíduos revela a natureza do design e seu papel na hegemonia da cultura ocidental, como visto em Tony Fry (1989). Neste sentido, assumimos que o modelo de ensino de design no Brasil precisa passar por uma profunda reflexão crítica. Ressalta-se que, por crítica, não entendemos um pensamento correto contraposto à um incorreto para que possa ser corrigido, mas sim, a exposição e análises de discursos e situações.

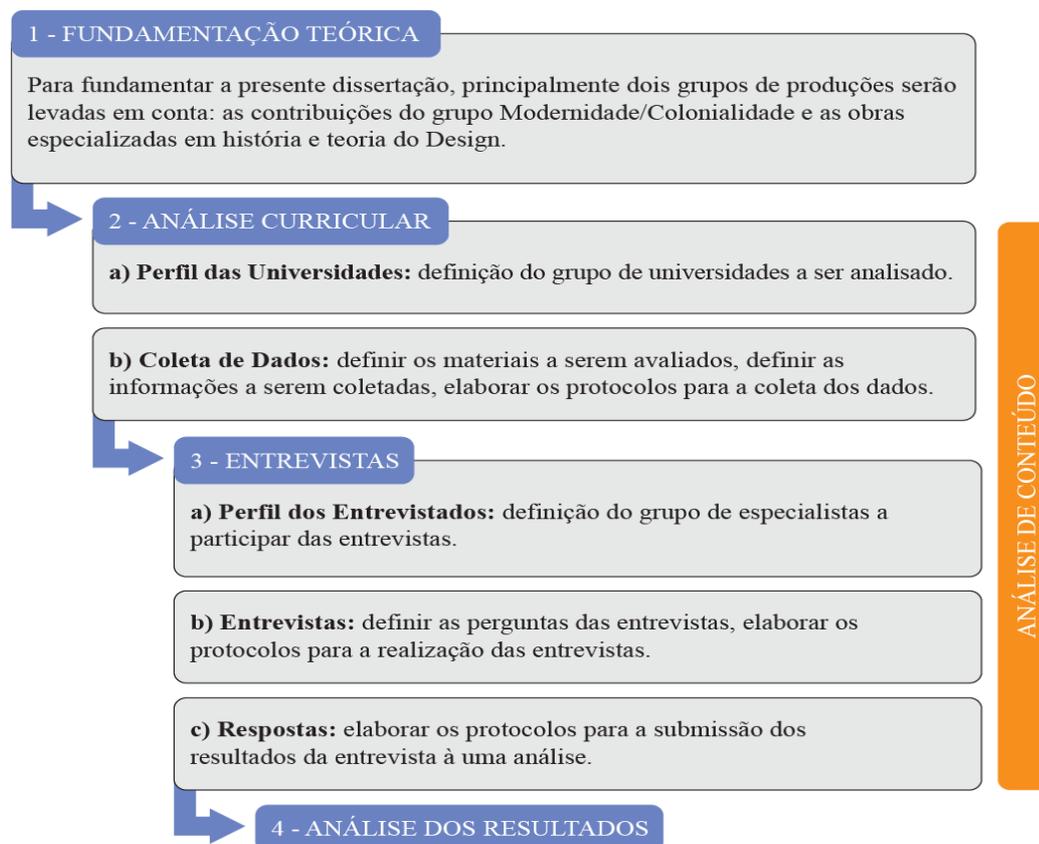
Ao acompanharmos esses percursos, nos dois últimos capítulos, analisamos, através de um olhar crítico e teórico, as características estruturais do ensino do design no Brasil, desde suas primeiras instituições oficiais, nos anos 1960, até os dias atuais e percebemos como o ensino do design se desenrolou a partir de um mote industrial, visando o discurso desenvolvimentista e do consumismo. Afinal, entender o paradigma brasileiro é uma maneira de entender o futuro do design no país, pois talvez agora seja necessária uma mudança de foco como um todo, do mercado para a sociedade, voltando o olhar para as necessidades básicas e construindo, junto à comunidade, soluções que façam uma real diferença na vida das pessoas. Entretanto, propor mudanças no modelo de currículo sem antes identificar, examinar, avaliar e criticar os problemas sobre os quais o atual sistema de ensino se apoia, é continuar agindo de acordo com a “[...] ótica da opinião e não dos dados cientificamente colhidos e analisados” (WITTER, 1985, p. 54). Assim, a fim de entender mais a fundo a situação atual do ensino, iniciaremos a etapa da pesquisa nos currículos de design ao redor do Brasil, pois é o currículo que “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (SILVA, 1995, p. 196). Ao entender esse fato, o currículo também se torna objeto de investigação decolonial e é imprescindível compreender como a colonialidade do saber, poder e ser se manifesta na organização curricular do ensino em design.

5 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa descritiva, uma vez que busca uma análise em currículos reais para compreender melhor o contexto do ensino de Design no país; o trabalho se desenha como um estudo de casos múltiplos. Robert K. Yin (2005) admite a existência de estudos de casos únicos e casos múltiplos, sendo o segundo tipo aconselhado pelo fato de possibilitar conclusões analíticas mais contundentes. O fluxo metodológico da pesquisa, apresentado no Quadro 1, é composto de quatro etapas:

- A **etapa 1** é a Fundamentação Teórica, que é constituída do estudo e da análise de referências teóricas que tem por objetivo oferecer uma maior compreensão dos temas que nos ajudam a compreender a questão colonial no nosso país e, como isso, se conecta com a construção do campo do design e seu ensino.
- A **etapa 2** é a realização de uma pesquisa nos currículos de cursos de design em busca de uma compreensão da estrutura que gera a construção da epistemologia do design no país. Trata-se principalmente de verificar de qual fonte retiramos os conceitos que formam os profissionais da área.
- A **etapa 3** é a entrevista que visa conhecer o ponto de vista de indivíduos experientes no assunto como parte da coleta de dados. Para José de Queiroz Pinheiro, Tadeu Mattos Farias e July Yukie Abe-Lima (2013, p. 185), o “[...] especialista representa uma perspectiva bem específica sobre o assunto, a ser integrada com outras visões sobre o tema, e não implicando em palavra final ou definitiva a respeito do mesmo”. Nesse sentido, esta entrevista considera a opinião dos coordenadores do curso de design cuja matriz curricular foi analisada nas etapas acima. Abrange também, uma análise de discurso sobre as respostas desses acadêmicos, em busca de um aprofundamento nos temas levantados pelas entrevistas.
- A **etapa 4** é compreendida pela Análise dos Resultados das Etapas acima.

FIGURA 1 - Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2021.

5.1 Fundamentação Teórica

Para fundamentar a presente dissertação, principalmente dois grupos de produções serão levadas em conta: as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade e as obras especializadas em história e teoria do Design. O primeiro grupo será de fundamental importância para consolidar o entendimento da Teoria da Decolonialidade. Grande fonte de aporte para essa investigação será a produção Latino-americana de autores como, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Maria Lugones, dentre outros, que tratam, não apenas sobre as formas de domínio que a colonização ocidental exerce sobre outros povos através de um discurso de modernidade, mas também evidenciam outros tipos de realidades e existências que foram invisibilizadas pelo processo do colonialismo e pela subsequente colonialidade.

O pensamento Decolonial —Defende a —opção decolonial – epistêmica, teórica e política — para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALESTRIN, 2013, p. 89), portanto,

com seu potencial de oferecer releituras históricas e problematizar questões relevantes para o continente, cumpre papel metodológico na pesquisa, ao oferecer uma lente para ser utilizada no material bibliográfico levantado; buscamos identificar processos e conceitos que estejam em obediência à matriz de poder colonial. Daremos destaque à obra do colombiano Arturo Escobar, que dedica parte de suas publicações ao estudo da Decolonialidade no âmbito do design.

Para analisar o segundo grupo, partimos do entendimento de Guy Julier (2010, p. 64), que considera a história do design como a história de diversos grupos e indivíduos que trataram de separar o design de outras práticas culturais e comerciais. Serão analisadas as principais obras de autores basilares que retratam, de maneira histórica e teórica, a construção do campo do design, como Victor Margolin, Bernard Bürdek, Gui Bonsiepe, além de críticos como Victor Papanek, porém, com ênfase em figuras nacionais capazes de dialogar melhor com a nossa realidade e complexidade, como o historiador Rafael Cardoso, Dijon de Moraes, Chico Homem de Melo, dentre outros.

5.2 Pesquisa Documental

A pesquisa buscou, nos currículos de cursos de Design, as bibliografias listadas nos planos de ensino. O que se busca é uma compreensão da estrutura que gera a construção da epistemologia do design no país. Trata-se principalmente de verificar de quais fontes são retirados os conceitos que formam os profissionais da área, e qual o impacto disso na formação deles.

5.2.1 Perfil das Universidades

Para fins de diversidade da pesquisa, buscou-se um entendimento plural da realidade nacional, pois, como acontecem nas relações hierarquizantes entre países, no nosso território “Regiões periféricas nacionais são dominadas pelo cânone metropolitano interno”, no caso a produção de conhecimento sudestino e sulista prevalecem sobre “[...] literatura de autoria afro descendente, literatura amazonense, literatura mato-grossense, literatura nordestina”, como afirma Inocência Mata (2014, p. 33). Buscou-se, para essa análise, uma listagem que ao mesmo tempo que fosse diversa, nos garantisse que a instituição selecionada contasse com uma cultura de produção e estudo teórico na área do Design. As instituições escolhidas, foram as Instituições de Ensino com programas de pós-graduação em Design reconhecidos pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹², conforme é possível visualizar no Apêndice A.

Portanto as universidades que foram analisadas seguindo esse critério são:

- CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR - PE)¹³
- CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA (UNIFATEA)
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)
- UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (UAM)
- UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE)
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)
- UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, BAURU (UNESP-BAURU)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

¹²Ver Plataforma Sucupira. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>. Acesso em: 02 mar. 2021.

¹³ A instituição CESAR CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR-AM), também está presente na lista da CAPES, porém como ela conta apenas com o programa de Mestrado e os objetos de estudo são os currículos dos cursos de graduação, optou-se por retirá-la da amostragem.

5.2.2 Coleta de dados

Os currículos das faculdades selecionadas foram submetidos a uma coleta de dados obtida através de um questionário. Para a definição do corpus a ser examinado, foram estabelecidos parâmetros que evidenciavam algumas características do conteúdo que gostaríamos de discutir. Esses parâmetros foram respondidos obra por obra e, quando algum desses parâmetros não poderia ser avaliado, seja por falta de informação no próprio currículo, ou por uma impossibilidade de aferir alguma das informações, aquele campo não era preenchido. Por fim, os parâmetros foram formatados na forma de um questionário dividido em 3 eixos específicos: instituição de ensino, as obras bibliográficas e os autores dessas obras. O questionário em questão pode ser conferido no Apêndice B.

O eixo inicial é o da Instituição de Ensino e tem como objetivo coletar dados sobre a organização pedagógica do ensino superior de design no Brasil, todas as informações podem ser consultadas no ementário coletado com a respectiva instituição. O questionário conta com as seguintes perguntas:

- **FACULDADE** - campo que se destina a identificação da instituição de ensino a que a coleta de dados atual se refere.

- **CURSO** - após identificado a multiplicidade de cursos que as instituições podem oferecer na área de design, este campo é o responsável por identificar a qual o curso aquela entrada se refere: Design Gráfico, Design de Produto, Design etc. Para fins de unidade da pesquisa, priorizou-se analisar apenas um curso de cada instituição, dando preferência para o curso de Design, se ele for oferecido e, caso não, a escolha subsequente foi de analisar o curso de Design Gráfico.

- **PERÍODO** - nesse campo é identificado a qual período do curso a entrada atual se refere, o que nos permite colocar em comparação o currículo dos primeiros anos do curso e o do final.

- **DISCIPLINA** - aqui um campo de resposta aberto para se colocar o nome da disciplina da entrada atual.

- **EMENTA** - aqui está disponível um campo de resposta longa, onde será inserido o texto de descrição dos objetivos e atividades de cada disciplina com o objetivo de, ao final, analisarmos quais os termos mais recorrentes nas ementas analisadas.

O segundo eixo se dedica à coleta de dados sobre a obra em si, a fim de termos uma visão sobre quais são os materiais utilizados nos cursos de graduação ao redor do Brasil. Essas

informações são retiradas de sites que contam com uma extensa catalogação de obras no geral, como o WorldCat e o Book Finder. Esse eixo conta com as seguintes perguntas:

- TÍTULO - aqui um campo de resposta aberto para se colocar o nome da obra que está sendo analisada no momento.

- ANO DE LANÇAMENTO - esse campo nos permite analisar qual a data das obras mais utilizadas no ensino superior de design no Brasil e qual informação podemos tirar desse dado.

- CIDADE DO LANÇAMENTO - campo necessário para a compreensão das localidades que produzem o conhecimento que vai ser ensinado aos futuros designers.

Por fim, o terceiro e último eixo se dedica à coleta de informações sobre o autor das obras analisadas, com foco em entender qual o local de fala e de produção de conhecimento desses autores, para compreendermos, mesmo que de forma básica, as pessoas que influenciam diretamente as teorias e práticas do design atual.

As informações sobre esses autores são localizadas em perfis montados para eles em sites de catalogação de obras, dentre eles o Good Reads e o Google Livros; as informações podem ser complementadas através dos sites pessoais dos autores ou dos seus perfis nos sites das instituições que lecionam. Vale ressaltar que algumas perguntas, embora relevantes, pela dificuldade de obtenção dos dados, foram consideradas inviáveis para a pesquisa, como Raça/Etnia, Orientação Sexual e Deficiência Física. Esses dados seriam valiosos para a construção de discussões sobre a produção de conhecimento na área. Porém uma vez que essas informações não são públicas ou autodeclaradas, se optou por não cair em armadilhas coloniais e atribuir erroneamente características à indivíduos. Esse eixo conta com as seguintes perguntas:

- AUTOR - aqui um campo de resposta aberto para se colocar o nome do autor da obra que está sendo analisada no momento.

- PAÍS DE ORIGEM DO AUTOR - para fins de entendermos os países que detêm a maior produção de conhecimento da área, nesse campo se coloca a nacionalidade do autor da obra analisada no momento.

- IDENTIDADE DE GÊNERO DO AUTOR - um campo importante para entendermos nas mãos de quem o conhecimento se situa. Na versão teste as opções eram: Mulher Cisgênera, Homem Cisgênero, Mulher transexual/transgênera, Homem transexual/transgênero, Não binário, Não identificado, e Outra.

5.3 Entrevistas

Nesta etapa serão realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos das Instituições de Ensino listadas nos itens anteriores e, após coletadas as entrevistas, elas serão submetidas à análise.

5.3.1 Entrevistas

A amostragem em uma pesquisa descritiva se difere da quantitativa: enquanto na segunda se calcula amostras probabilísticas a partir de critérios sociodemográficos e margem de erro, na pesquisa descritiva, alguns autores das ciências sociais aplicadas definem outros padrões. Martin. W Bauer e George Gaskell (2002, p. 71) definem, na área da comunicação, um limite interessante entre 15 e 25 entrevistas quando individuais e em torno de seis a oito, quando discussões em grupo.

A escolha da amostra dos entrevistados, se deu pela técnica de conveniência que consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível, segundo Pergentino F. Mendes de Almeida (2011, p. 193). Foram selecionados os coordenadores dos cursos das próprias instituições de ensino que foram selecionadas para a Pesquisa Documental.

A amostragem da pesquisa será submetida a uma entrevista buscando informações como o que sentem e pensam os indivíduos envolvidos; tentaremos identificar os sentimentos despertados de acordo com cada pergunta e comportamentos relacionados aos temas da pesquisa, conforme Dulce Mantella Perdigão, Maximiliano Herlinger e Oriana M. White (2011, p. 128). A entrevista foi elaborada com 13 perguntas e foi dividida em 4 eixos: a) Experiência Pessoal; b) Bibliografias; c) Cenário; d) Considerações Finais;

a. Experiência Pessoal

1. Você participou da elaboração da matriz curricular do curso?
2. Como você avalia a matriz curricular do curso?
3. Você faria alguma alteração na matriz curricular do curso?
4. Você vê algumas mudanças ocorrendo na forma como as matrizes curriculares dos cursos de design são elaboradas de alguns anos para cá?

b. Bibliografias

5. No momento da escolha das bibliografias, você acha que existe alguma preocupação em priorizar autores nacionais?
6. Na sua opinião, haveria algum benefício em se ter uma bibliografia com mais autores

nacionais, para o ensino do Design? E para a produção teórica e prática da área?

7. No momento da escolha das bibliografias, você acha que existe alguma preocupação com a diversidade de gênero e de raça dos autores?

8. Na sua opinião, haveria algum benefício em se ter uma bibliografia com mais diversidade de gênero dos autores para o ensino do Design? E para a produção teórica e prática da área?

c. Cenário

9. De acordo com nossa pesquisa prévia, a maioria dos autores utilizados nas disciplinas, são homens e europeus. Por que você acredita que ocorra esse fenômeno?

10. Como você descreveria o cenário nacional da produção teórica em design?

11. Você acredita que as universidades brasileiras hoje em dia, formam designers preocupados com a realidade nacional?

12. Quais mudanças você vê surgindo no ensino em Design nos próximos anos?

d. Considerações Finais

13. Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista?

5.3.2 Respostas

Após o término das entrevistas, as respostas foram submetidas à quatro etapas: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na etapa da Pré-Análise, iremos organizar os materiais coletados e, através de uma leitura desse material, serão avaliados os documentos e selecionados os materiais que irão para a análise; a partir disso, será gerado o corpus, com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977) e, posteriormente, as hipóteses e objetivos para as análises.

Na segunda etapa, será realizada a categorização do material em unidades que podem ser palavras, temas, objetos, acontecimentos para que essas unidades sejam enumeradas em critérios a serem avaliados, como frequência, intensidade, ordem; finalmente serão categorizados alguns critérios como: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Na última etapa os resultados obtidos podem ser interpretados por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Atentando-se para aspectos como quem foi o emissor da mensagem, qual o canal pelo qual ela foi enviada, a mensagem propriamente dita, dentre outros aspectos considerados relevantes para a pesquisa.

6 DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo detalhar como foi o desenvolvimento da pesquisa documental e das entrevistas em relação à metodologia descrita anteriormente e abordar seus resultados de acordo com os objetivos deste estudo. Com o objetivo principal de reconhecer e analisar, dentro do ensino do design, as práticas que revelam a sua aproximação com a colonialidade, será apresentada, a seguir, uma análise dos dados gerados pela pesquisa. Deve-se ressaltar que para o tratamento dessas informações, buscou-se verificar os aspectos comuns e os pontos divergentes encontrados na fundamentação teórica e na discussão já estabelecida anteriormente neste estudo, analisando os resultados esperados, os resultados alcançados pelos projetos e a avaliação da metodologia utilizada.

6.1 Resultados Alcançados pelas Análises Curriculares

Nessa etapa da pesquisa foram analisadas as matrizes curriculares de 14 universidades, todas elas Instituições de Ensino com programas de pós-graduação em Design reconhecidos pela CAPES. Do escopo inicial de 21 instituições, 7 universidades não puderam ser analisadas, principalmente por dificuldade no contato com a coordenação. Algumas, além de não manterem as matrizes curriculares dos cursos disponíveis online, não retornaram os pedidos encaminhados por e-mail solicitando o acesso; uma minoria das universidades, infelizmente afirmou que esse conteúdo era restrito apenas para os próprios membros da instituição.

Os dados foram coletados através de um questionário e agrupados em uma planilha contendo todos os aspectos levantados: faculdade; curso; período; disciplina; ementa; título da obra a ser analisada naquele instante; ano de lançamento da obra; cidade do lançamento; autor da obra (e segundo autor, caso exista); país de origem do autor (e do segundo autor, caso exista); identidade de gênero do autor (e do segundo autor, caso exista).

O objetivo das análises curriculares foi buscar a amplitude das influências externas no cenário nacional, na tentativa de demonstrar na prática a proporção de obras de autores de outras nacionalidades e seu respectivo gênero, em comparação com autores nacionais e discutir a influência eurocêntrica na construção curricular do ensino de Design no Brasil. Através da análise dos dados de 1065 obras descritas como bibliografia básica em 365 disciplinas.

Optou-se por apresentar as discussões juntamente aos resultados, de maneira que há uma sobreposição entre a apresentação e a análise. Destaca-se que os itens estão divididos em eixos temáticos.

6.1.1 Eixo Instituição de Ensino

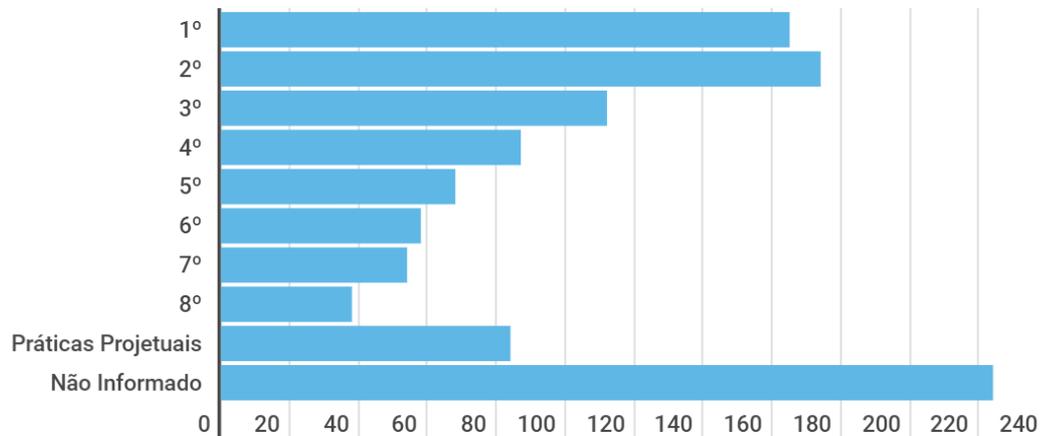
Nessa primeira fase o objetivo foi registrar os dados referentes às instituições de ensino com programas de Pós-Graduação em Design reconhecidos pela CAPES e, já no primeiro campo de análise - FACULDADE - podemos tecer alguns comentários sobre as Universidades e suas respectivas localizações, pois é visivelmente discrepante a quantidade de instituições por região do país: da totalidade das universidades analisadas, 66% se concentram na região sul e sudeste; sendo que 33% do total é composto apenas pelos estados do Rio e de São Paulo. Apenas esses dois estados têm mais Instituições de Ensino com programas de pós-graduação em Design reconhecidos pela CAPES do que 2 regiões somadas (Norte e Nordeste, com 28,6%).

Isso demonstra que, além da hegemonia europeia, também podemos observar colonialidades internas, no caso, o eixo Rio-São Paulo, sobre todo o restante do país. Esse poder interno é mantido e aceito socialmente por ser o eixo citado quem monopoliza o discurso, ignorando e hierarquizando outras partes do país através de questões intimamente relacionadas à classe e raça. Quando isso se manifesta na produção acadêmica, que é o caso do recorte escolhido por esta dissertação, podemos observar que a maioria das visões sobre toda e qualquer parte do país, provêm de apenas uma pequena parte dele.

No item CURSO, a maioria registrada foi de cursos de Design (sem habilitação), uma vez que foi o curso priorizado pela pesquisa para que os resultados das análises curriculares trouxessem uma visão mais geral do campo profissional e, caso a universidade não tivesse um curso geral de Design, optou-se pela escolha do Design Gráfico (por vezes com a denominação de Programação Visual), uma vez que esse curso era o que mais se repetia entre as universidades. Segundo dados do sistema e-MEC (BRASIL, 2022), dentre os cursos de Design, o Design Gráfico é a habilitação mais ofertada pelas instituições de ensino superior, sendo 231 instituições brasileiras que oferecem o curso superior em Design Gráfico, seguido pelo design de produto, com 65 ofertas. Tendência que se reafirma no mercado, de acordo com o levantamento feito pelo CBD (Centro Brasil Design) em 2014, que aponta o número de 638 escritórios formais de design no país: dessas empresas, 38% atuam em design gráfico (CBD, 2014).

No campo PERÍODO predomina os períodos iniciais dos cursos, uma vez que são os períodos com maior número de disciplinas, já que é uma prática comum das instituições, ofertar disciplinas comuns a todas as habilitações do design no primeiro curso e ir especializando no decorrer dos períodos. Porém nessa pesquisa se registrou-se muito “Não informado”, uma vez que alguns dos currículos não informavam qual o período de determinadas disciplinas.

FIGURA 2- Períodos letivos das obras analisadas



Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Infogram, 2022.

O campo DISCIPLINA está presente, nessa pesquisa, apenas para fins de organização, para que seja possível saber a qual disciplina a obra analisada pertence. O item EMENTA, está presente para que possamos identificar quais os termos mais recorrentes no momento de se descrever o conteúdo de uma disciplina do curso de design e, a partir de uma nuvem de palavras criada a partir do software Wordclouds¹⁴. A representação visual quantifica de forma heurística o uso de alguns termos, aplicando às palavras mais frequentes fontes de tamanho maior e às menos frequentes, um menor tamanho.

Ao analisar a nuvem de palavras é notável que há relevantes diferenças nas quantidades de vezes em que os termos foram inseridos nas ementas das disciplinas. Com um maior destaque para palavras que remetem às atividades práticas, como ‘projeto’, ‘produção’, ‘técnicas’, ‘ferramentas’ dentre outras. Reforçando uma visão trazida no capítulo 4 de que os cursos de design no Brasil, tem uma maior ênfase no fazer em detrimento de uma teoria mais bem embasada em conhecimentos científicos e de pesquisa que poderiam levar à uma reflexão mais crítica do campo profissional brasileiro, formado a partir de uma configuração racionalista imposta pelos modelos das escolas alemãs. Formando alunos destinados a produzir em série para as indústrias.

¹⁴ Software on-line, de uso gratuito.

FIGURA 3 - Nuvem de palavras das ementas das disciplinas analisadas

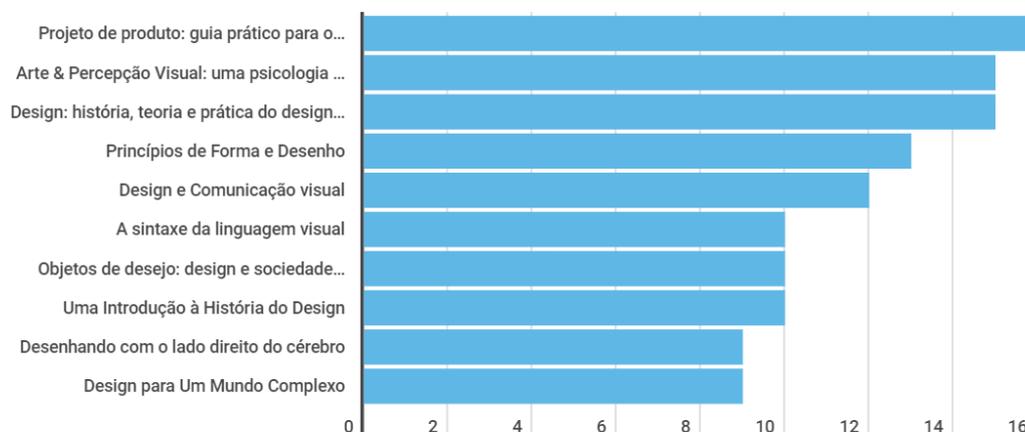


Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Wordclouds, 2022.

6.1.2 Eixo Bibliografia

Nessa segunda fase da análise de currículos nos dedicamos a analisar os aspectos das obras citadas como obrigatórias nos currículos dos cursos de graduação com o objetivo de entender algumas características que compõem tais obras. Começamos com o TÍTULO que está presente nessa pesquisa com fins de organização, para que seja possível saber a qual obra aquelas informações coletadas pertencem. A presença desse item também facilitou a visualização das obras mais utilizadas pelos cursos de Design brasileiros. Das 10 obras mais utilizadas, apenas duas são do Brasil e ambas do mesmo autor: Rafael Cardoso; verificou-se uma quase totalidade de obras assinadas por autores estadunidenses ou europeus.

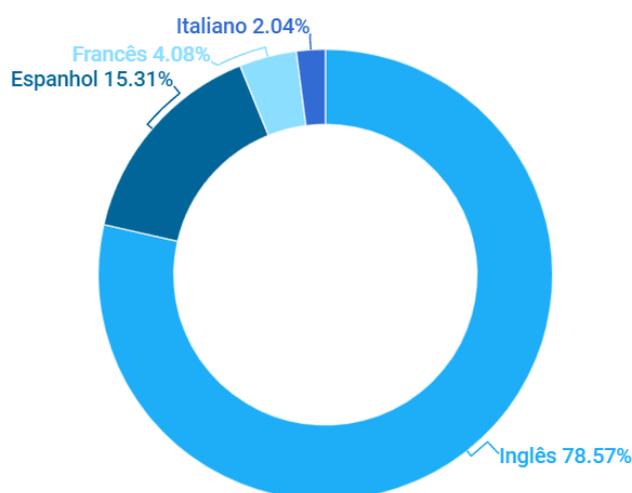
FIGURA 4 -As 10 obras mais recorrentes nos currículos dos cursos de Design no Brasil



Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Infogram, 2022.

Esse tópico também nos demonstra que 13,6% da bibliografia básica e obrigatória das disciplinas não são em português: em sua maioria são publicadas em países da Europa e publicadas, principalmente em Inglês, Espanhol, Francês e Italiano. Confirmando que talvez fossem obras fundamentais das disciplinas oferecidas pelos cursos, mas que não foram trazidas ao Brasil; ressalta-se que, não ter uma bibliografia no idioma nacional torna o acesso ao conhecimento científico mais restrito.

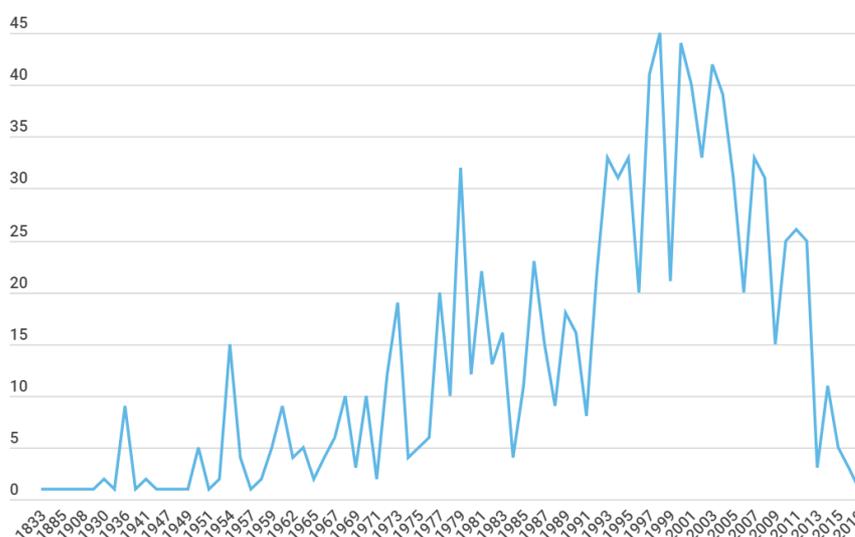
FIGURA 5 - Idiomas das obras de língua estrangeira da bibliografia básica das disciplinas analisadas



Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Infogram, 2022.

Já no campo ANO DE LANÇAMENTO podemos analisar qual o período das obras analisadas e observa-se um grande pico entre os anos 90 e os 2000, sendo que apenas 6,9% das obras são posterior aos anos 2010. Isso nos parece um indicativo de que, apesar de o design ser uma área transdisciplinar e que necessita de estar sempre atualizada, recorre com grande frequência a obras antigas, com conceitos que já podem estar ultrapassados, em prol de uma visão de que essas obras são clássicas ou canônicas.

FIGURA 6 - Ano de lançamento das obras analisadas



Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Infogram, 2022.

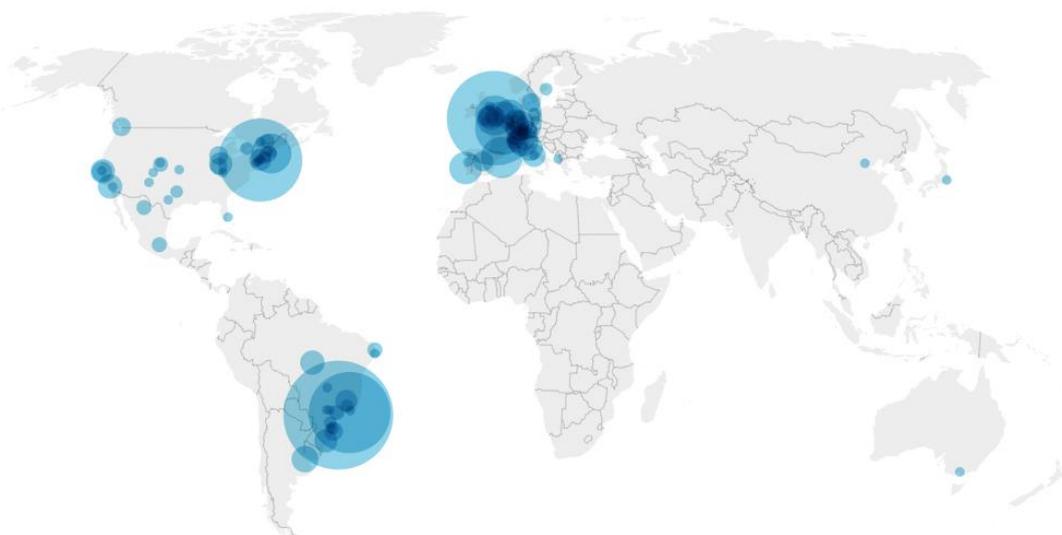
Possivelmente, esse apego à uma bibliografia, majoritariamente do passado, remonta à consolidação do Design no Brasil como uma atividade tecnicista, neutra, acultural, dotada de um estilo internacional, descolada da complexidade histórica brasileira, logo atemporal e que enxerga apenas como clássicos o cânone que, como já dito anteriormente, é quase que exclusivamente masculino, branco e europeu (KHANDWALA, 2019). Esse legado tecnicista arraigado ao ensino do design brasileiro que, por vezes, lhe garante um caráter atemporal, em outras, o afasta da atuação coletiva organizada que acontece atualmente, na esfera política. Segundo Rafael Cardoso¹⁵:

¹⁵CARDOSO, Rafael. Entrevista concedida à Editora Ubu. [s.l], [s.d] Disponível em: <https://blog.ubueditora.com.br/entrevista-com-o-designer-rafael->.

A dimensão política do design é inescapável. Diante das crises que assolam o planeta, mesmo não fazer nada é uma atitude política. Quem cala consente, afinal. A questão primordial é qual atitude política adotar. Quando escrevi que “não é responsabilidade dos designers salvar o mundo”, referia-me à expectativa exagerada que prevaleceu em certo momento para que o design criasse soluções para problemas que outros campos, notadamente a economia e a política, não conseguiram resolver. [...] Não há solução mágica. O desafio é se associar aos outros campos de conhecimento para gerar estratégias integradas de transformação. Essa é a verdadeira dimensão política (CARDOSO, [s.d]).

Com uma grande importância para essa pesquisa, o item CIDADE DO LANÇAMENTO, nos traz a compreensão do local onde o conhecimento em design é produzido. Podemos observar grande predominância de obras produzidas principalmente nos Estados Unidos, 22,7% e na Europa 38,2%. Apenas as cidades de Nova York e Londres juntas somam 26,1% das produções. Um resultado que demonstra que, apesar da totalidade dos cursos se localizar em solo brasileiro e estarem relacionados às realidades nacionais, apenas 35,4% das obras foram lançadas originalmente aqui. Se tomarmos apenas as obras lançadas no Brasil, verificamos ainda a forte centralização nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo que, sozinhos concentram 86,2% de toda a produção nacional analisada. Para efeitos de comparação, temos uma diversidade maior de cidades de lançamento de obras nos Estados Unidos -30 cidades- do que no Brasil – 16 cidades. Isso pode ser explicado pelo fato de as editoras brasileiras estarem restritas ao eixo Rio/São Paulo, enquanto “Nos Estados Unidos hoje a maioria das editoras com nomes vinculados às universidades operam em total autonomia, praticamente sob licenciamento dessas instituições” (ROCHA 2015, p.19).

FIGURA 7 - - Proporção de lançamento das obras analisadas em cidades pelo mundo



Fonte: Elaboração do autor com dados de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do datawrapper, 2022.

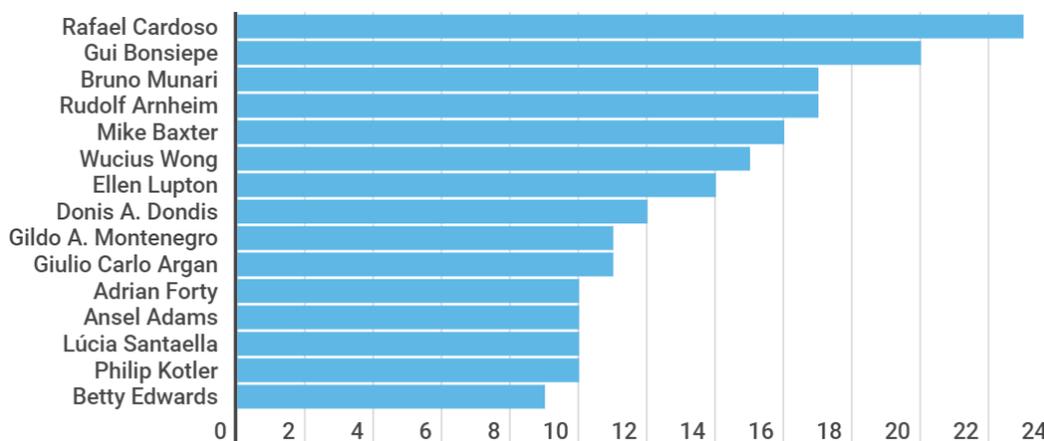
Esse último ponto confirma a argumentação da nossa pesquisa: a existência da hegemonia eurocêntrica na produção do conhecimento. Marimba Ani (1994) defende que o universalismo é um projeto bem estruturado, estabelecendo o Mito da uma estética universal; esse projeto fica claro com análise feita no currículo dos cursos; percebermos uma grande centralidade do norte global, ditando o que é design, influenciando a maneira como o design é pensado, ensinado, praticado e entendido. Podemos dizer que isso é reflexo dos tempos iniciais, quando foi adotada, no Brasil, a matriz de ensino de design alemã durante o processo de institucionalização do design no país. Um modelo importado que representava ideais igualmente importados de sua época e, por mais que esses ideais possam ter sido ressignificados, eles ainda são vistos como paradigmas, ainda ditam o que é artesanato - que é majoritariamente afro-indígena, emocional, artistagem, inferior e o que é design - majoritariamente branco, racional, neutro, superior (PORFIRIO, 2021); além de criarem um design tão focado em padrões universais que se torna sem autoconsciência e deslocado da complexidade social em que está inserido.

Analisar a história do design brasileiro em outros desdobramentos culturais que não os do norte global abre espaço para construir novas perspectivas mais inclusivas e diversas, pois não é possível ter resultados distintos com modelos antigos maquiados de novas tendências. É preciso se distanciar dessas estruturas que se originam nas mesmas referências de sempre.

6.1.3 Eixo Autor

Por fim, neste terceiro e último eixo, nos dedicamos a entender o perfil dos principais autores que compõem o currículo dos cursos de graduação em design. Assim como nos eixos anteriores, o campo AUTOR se configura como um item para facilitar na organização da pesquisa, para que saibamos sobre as pessoas de cujas obras estamos coletando informações. Porém, para além da organização, esse item, facilitou também a visualização dos autores mais utilizados pelos cursos de Design brasileiros. Ao analisar os dados percebemos que apesar de autor mais utilizado ser brasileiro, dentre os 15 autores mais utilizados, ainda há pouca diversidade, sendo constituído pela maioria de autores europeus (40%) ou estadunidenses (33,3%) e, do total, apenas 20% desses autores são mulheres.

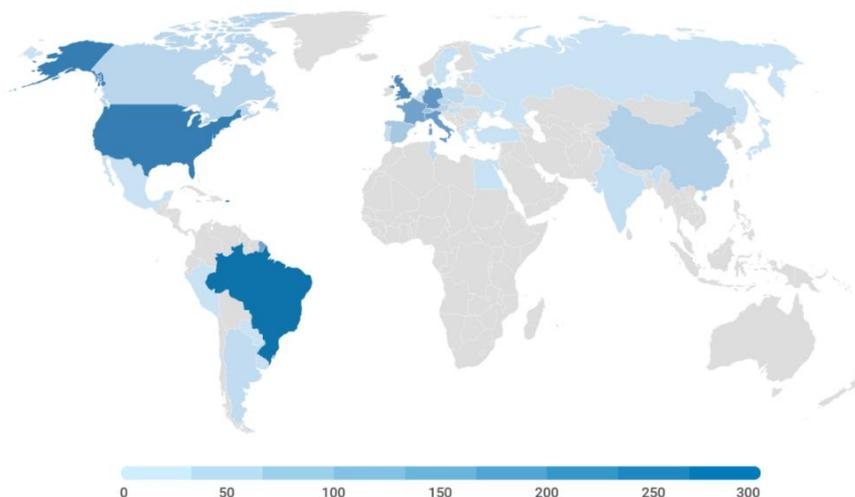
FIGURA 8 - Os 15 autores mais recorrentes nos currículos do cursos de Design no Brasil



Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Infogram, 2022.

Em seguida, no campo PAÍS DE ORIGEM DO AUTOR, chegamos a outro ponto importantíssimo da pesquisa que, em conjunto com alguns itens do segundo eixo, nos ajuda a entender a nacionalidade dos autores e, por consequência, a hegemonia de autores europeus e estadunidenses – 66,3% - frente à outras nacionalidades, inclusive a brasileira que, ainda que se tratando de instituições nacionais, abarca apenas 31,2% da nacionalidade total dos autores.

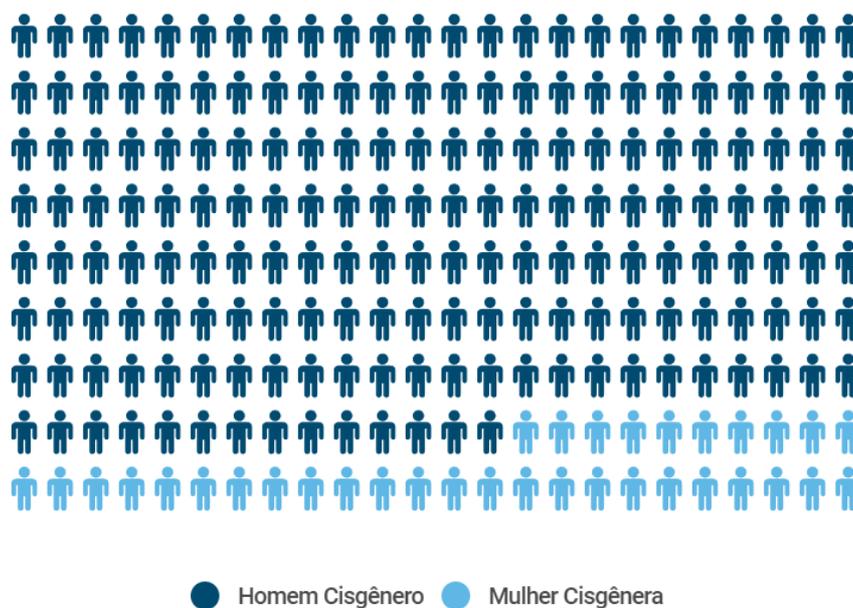
FIGURA 9- Principais países de origem dos autores das obras analisadas



Fonte Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Datawrapper, 2022.

Como último item temos IDENTIDADE DE GÊNERO DO AUTOR. É notável a diferença entre autores homens cisgêneros, 84,3% frente a pouca presença de autoras mulheres cisgêneros, 15,7%.

FIGURA 10- Relação entre os gêneros dos autores das obras analisadas



Fonte: Elaboração do autor com dados coletados a partir de uma pesquisa documental - gráfico criado a partir do Infogram, 2022.

Apesar de ainda ser uma diferença grande, a proporção muda um pouco quando analisamos os números de IDENTIDADE DE GÊNERO DO SEGUNDO AUTOR em que, dentre os segundos autores, 72,2% são homens enquanto 27,8% são mulheres. Essa categoria nos levanta uma série de problemáticas, quando analisamos e comparamos os resultados. A primeira é que, nos casos em que o autor principal é homem, em apenas 14,7% dos casos ele possui um segundo autor, já no cenário em que as mulheres são as autoras principais, em 29% dos casos, quase o dobro, as obras possuem um segundo autor. Esses números evidenciam uma maior autonomia masculina para publicar suas obras sem necessitar de outros autores.

Considerando a baixa representatividade de mulheres na pesquisa, podemos levantar a dimensão da questão de gênero dentro do campo do Design uma vez que, segundo Beatriz Batisteli (2021), a porcentagem de mulheres em cursos de graduação e pós-graduação em design chegam a ser, em muitos casos, dependendo da instituição, superior a 50%, porém, ao se analisar a presença feminina ocupando cargos de liderança dentro de empresas, ou em premiações, essa representatividade diminui drasticamente (BATISTELI, 2021). Vale ressaltar que na historiografia do Design essa questão pode ser mensurada nos registros em obras básicas,

conforme demonstrado no quadro abaixo, extraído de uma pesquisa que propôs o levantamento de dados em oito livros referentes à história do Design; nele vemos uma listagem com a relação da quantidade de nomes citados como um todo em cada uma das obras, para a quantidade de nomes femininos: :

FIGURA 11- Relação entre nomes citados X mulheres citadas

LIVROS ANALISADOS	NOMES CITADOS	MULHERES CITADAS
Design Gráfico: Uma história concisa <i>Richard Hollis</i>	447	10
Uma introdução à história do design <i>Rafael Cardoso</i>	347	25
Desenho industrial <i>John Heskett</i>	271	10
O Design Gráfico Brasileiro ANOS 60 <i>Chico Homem de Melo</i>	241	31
Design - Uma Introdução <i>Beat Schneider</i>	220	13
Design No Brasil <i>Lucy Niemeyer</i>	287	14
Linha do tempo do design gráfico no brasil <i>Chico Homem de Melo</i>	660	74
História do Design Gráfico <i>Philip B. Meggs e Alston W. Purvis</i>	1058	77

Fonte: LIMA, 2017.

Segundo Gabriela Angel Ramalho de Sá (2018, p. 17), no meio acadêmico ocorre um efeito de “[...] caráter sexista imposto à produção científica feminina em que pesquisadores masculinos recebem um reconhecimento superior e proeminente, subestimando-as e minimizando as qualificações das mulheres” implicando na distorção da construção da representatividade e autoria das mulheres na produção científica.

6.2 Resultados Alcançados pelas Entrevistas

Fundamentada na discussão realizada até aqui e com o intuito de continuar a responder ao objetivo geral desta dissertação - analisar a partir de uma perspectiva epistemológica e reflexiva - a construção do campo do design no Brasil e as consequências de seu passado colonial no ensino da área, foram feitas entrevistas a partir de questionários respondidos online com os coordenadores das instituições cujo currículos foram analisados no item anterior.

Foram selecionados 21 coordenadores de 21 instituições distintas. O objetivo da seleção desses profissionais foi a busca pela visão de cada instituição acerca da constituição de sua grade curricular e garantir a diversidade de visões sobre os temas levantados por essa dissertação, uma vez que entre os entrevistados existe a diversidade territorial e a diversidade de formações, garantindo que houvesse a possibilidade de refletir sobre formação e a experiência profissional a partir de diferentes e diversificados discursos.

Apenas um critério foi adotado: que todos estivessem na posição de coordenação dos cursos selecionados quando a entrevista foi realizada. Infelizmente, dos 21 coordenadores selecionados para participar da entrevista, apenas 9 se mostraram disponíveis para participar. Alguns por motivos pessoais preferiram não participar, a maioria não deu andamento no contato ou respondeu ao convite realizado, em uma minoria de instituições sequer foi possível saber quem estava na posição de coordenação do local, uma vez que essa informação não estava disposta nos meios digitais e, ao serem indagadas por e-mail, as instituições não responderam com algum nome para contato. O roteiro utilizado para realizar as entrevistas, possui perguntas diretas e indiretas. Por questões éticas, a fim de preservar as suas imagens e cumprir o que foi descrito no termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), assinado por todos os entrevistados, as identidades dos profissionais que participaram da pesquisa será mantido em sigilo e eles serão identificados por números de 1 a 9.

Esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo os preceitos da Resolução 510/2016. O Parecer de CAAE nº 48773621.9.0000.5525 foi emitido pelo órgão competente, Plataforma Brasil (Anexo A), que aprovou a realização das entrevistas, com respeito à autonomia e à privacidade das informações coletadas, consentindo a todos a liberdade de recuar em qualquer momento, se lhes fosse conveniente. O questionário apresentado aos entrevistados, pode ser lido no Apêndices D.

6.2.1 Eixo 1 - Experiência Pessoal

Primeiramente, tentamos identificar, junto aos entrevistados, sua participação na criação do currículo dos cursos - um dos temas centrais dessa pesquisa - através da seguinte pergunta:

Você participou da elaboração da matriz curricular do curso de sua instituição?

Dos 9 entrevistados, apenas 3 haviam participado da elaboração da matriz curricular vigente, porém os Entrevistados 1 e 2 afirmaram que estão participando de uma reformulação que será implementada em breve. Dentre as respostas dadas, pode-se destacar¹⁶:

Não. Ela foi criada antes de 2006, por um grupo heterogêneo de docentes da Instituição, provenientes das áreas das Engenharias, Arquitetura e Artes. Meu ingresso na Instituição, como docente, ocorreu em 2007 e eu fui o primeiro Designer, por formação, a compor o corpo docente. minha participação na Coordenação do curso iniciou no final de 2019, pouco antes do início da pandemia. (ENTREVISTADO 03).

Dessa declaração podemos perceber um aspecto comum do campo do design, sua interdisciplinaridade, a ponto de o currículo vigente no curso de graduação em questão foi elaborado sem a presença de um designer por formação. Tal ponto nos leva ao questionamento sobre consequências advindas dessa falta de designers, tanto na elaboração da matriz curricular, quanto na própria coordenação do curso. Em outro momento da entrevista, o Entrevistado 03 responde, em partes, o nosso questionamento: *“A estrutura curricular é fundamentada pela multidisciplinaridade das áreas de seus criadores, carregando um caráter mais técnico do que artístico, onde as disciplinas das engenharias se evidenciam, principalmente no Design de Produto [...]”*

Na pergunta seguinte, **Como você avalia a matriz curricular do curso de sua instituição?**, as respostas divergiram um pouco. Ao mesmo tempo em que alguns se mostraram satisfeitos com o estado atual, como no caso do Entrevistado 04, que enxerga a matriz curricular do seu curso como *“Alinhada com o entendimento das demandas da sociedade atual”*. Alguns enxergaram possibilidades de melhorias, como: *“[...] precisa de adaptação à nossa realidade atual!”* (Entrevistado 05). Essa heterogeneidade pode ter ocorrido pelo fato de se tratar de locais distintos com realidades distintas, evidenciando diferentes condições em cada uma das instituições. Ainda nesse ponto, a pergunta 3 indaga: **Você faria alguma alteração na matriz**

¹⁶ Cabe aqui ressaltar que as passagens que estão em itálico se referem à transcrição das entrevistas e não foi feita qualquer correção gramatical. As únicas inferências foram: selecionar os trechos, omitir nomes próprios (de pessoas, instituições, estados, cidades e bairros)

curricular do curso de sua instituição?

De modo geral, incluindo os que veem a matriz de seus cursos de forma satisfatória, os entrevistados mudariam algo nos currículos dos cursos que coordenam. O entrevistado 09 ainda ressalta, quanto às mudanças nos currículos: *“Acreditamos que é um processo dinâmico e permanente, que precisa ser constantemente reavaliado para se adequar ao tempo, às tecnologias, às demandas da sociedade e ao perfil de nossos estudantes.”* Percebemos que todos enxergam um caminho de transformação nos currículos, a partir das respostas dadas à próxima pergunta: **Você vê algumas mudanças ocorrendo na forma como as matrizes curriculares dos cursos de design são elaboradas de alguns anos para cá?**

Ao analisar as respostas à essa questão podemos ver, basicamente, dois caminhos claros: o primeiro grupo enxerga as mudanças com otimismo, principalmente, quando relacionadas à flexibilização de alguns aspectos curriculares, como o entrevistado 04 que percebe que *“[...] está sendo atribuído ao aluno maior protagonismo”* ou ainda: *“A ideia de oferecer a possibilidade de escolha aos alunos. Matrizes menos fixas, sem tantos pré-requisitos.”* (Entrevistado 01). Uma outra parcela se mostra preocupada com os rumos que as matrizes curriculares estão tomando, principalmente quando os currículos tentam se dobrar para atender às demandas do mercado, pensamento sintetizado pela resposta do entrevistado 03:

Sim, por influência política, nota-se uma tendência à otimização das cargas horárias dos cursos de nível superior, no intuito de lançar os profissionais egressos o mais rápido possível ao mercado. Por consequência, o enxugamento de conteúdo, parece fragilizar o profissional, dividindo a responsabilidade da formação com prematuras experiências práticas nos estágios (ENTREVISTADO 3).

Apenas um dos entrevistados apontou como uma possível mudança nos currículos, a preocupação com questões de cunho social: *“Sim, além da questão tecnológica em si e da pluralidade das áreas de atuação, há discussões recentes sobre questões identitárias e inclusivas, de nacionalidade, regionalidade, gênero e etnia”* (Entrevistado 09). A partir disso, percebemos que a maioria dos principais responsáveis pela criação e manutenção dos currículos não enxerga ou não prioriza uma mudança curricular que vá para além de aspectos técnicos ou atendimento às demandas de mercado; o que se torna um ponto de atenção a ser observado nas próximas perguntas.

6.2.2 Eixo 2 - Bibliografias

Nessa etapa da entrevista, começamos a inserir o tema da decolonialidade, partindo da

hegemonia do conhecimento eurocêntrico dentro das universidades e, ainda vinculando com o eixo anterior, a primeira pergunta visa entender a visão dos entrevistados sobre a presença, ou a falta dela, de autores nacionais em suas matrizes curriculares: **No momento da escolha das bibliografias para a elaboração das matrizes curriculares, você acha que existe alguma preocupação em priorizar autores nacionais?**

As respostas a essa questão se mostram bem divididas. Alguns afirmam que percebem esse esforço acontecendo: “*Sim, essa priorização se deu nos dois últimos PPC's*” (Entrevistado 05). Já outros acreditam que não: “*Até o momento ainda não, mas acredito que isso está mudando [...]. Mas certamente tem se dado prioridade para autores homens, tanto estrangeiros quanto nacionais.*” (Entrevistado 06). Algumas problemáticas interessantes foram levantadas como, por exemplo, a questão do acesso ao material de autores nacionais: “*Acredito que dependerá de área de cada disciplina, pois em algumas temáticas, possuímos carência de referencial bibliográfico nacional*” (Entrevistado 03). Essa fala demonstra a dificuldade não só de encontrar autores nacionais publicando conteúdo científico sobre os temas que precisam ser tratados em sala de aula, mas também a falta de acesso ao pouco conteúdo existente, inviabilizando a aquisição desses materiais pela biblioteca da instituição, o que já impede que esse material seja recomendado como bibliografia básica na matriz curricular do curso; porém como esclarece o entrevistado 09, existe um esforço para inseri-los no cotidiano da sala de aula: “*É preciso ter consciência que esses títulos podem ser mais especializados e específicos (...), assim, podem não estar tão aparentes na matriz curricular, o que não significa que não estejam presentes no curso e em sala de aula.*”

Entretanto, faz-se necessário refletir o porquê de materiais de autores nacionais serem considerados “*especializados e específicos*” dentro das matrizes curriculares de seu próprio país e que os “clássicos” ou conteúdo básico, sigam sendo, em sua maioria, eurocentrados. A falta de obras de base nacionais, seja em decorrência da baixa produção de conhecimento científico da área ou da dificuldade no acesso das obras existentes nas bibliotecas, leva a um ciclo que não alimenta a produção científica nacional do setor e faz com que nossas referências principais sejam, quase sempre, estrangeiras.

Aprofundando mais no tema da questão anterior, a próxima questão continua o debate: **Na sua opinião, haveria algum benefício em se ter uma bibliografia com mais autores nacionais, para o ensino do Design? E para a produção teórica e prática da área?**

Excetuando-se 2 dos entrevistados, a maioria acredita que seria benéfico a prioridade para autores nacionais, seja para “*[...] ampliarmos nossa visão de mundo a partir de outras*

perspectivas, tanto na teoria, quanto na prática” (Entrevistado 06). Ou por que “[...] *os exemplos podem ser mais contextualizados*” (Entrevistado 07). É possível perceber o interesse em inserir, cada vez mais, obras de autores nacionais, simplesmente porque faz sentido dialogar com autores que falam a partir de uma realidade semelhante à nossa. Os entrevistados que responderam não à pergunta, afirmam não ver distinção entre as localidades em que a obra é produzida: “*O que prevalece é a qualidade da opinião formada pelo(s) autor(es) e sua consistência científica para justificar suas teorias ou métodos*” (Entrevistado 03); porém é interessante ressaltar que, mesmo quem discorda da priorização de autores nacionais, enxerga como é prejudicial a hegemonia de conhecimentos de apenas um local do mundo: “*Não, mas creio na importância de uma bibliografia que não seja estritamente eurocêntrica ou norte-americana*” (Entrevistado 02).

Para a pergunta: **No momento da escolha das bibliografias para a elaboração das matrizes curriculares, você acha que existe alguma preocupação com a diversidade de gênero e de raça dos autores?**, as respostas foram quase em sua totalidade “não”, os entrevistados não enxergam um esforço para garantir uma diversidade de gênero e raça nos currículos e um dos entrevistados até declara que “[...] *seria em minha opinião um absurdo*” (Entrevistado 08) talvez ancorado na mesma opinião do entrevistado 03, que afirma com base na experiência em sua instituição que “[...] *as implicações para influenciar escolhas estão embasadas na qualidade da produção, indiferente de gênero, raça, etc.*” Vale citar que o mesmo entrevistado que afirma que o esforço em se garantir uma diversidade de gênero e raça seria um “*absurdo*”, na pergunta anterior, respondeu que, com uma maior presença de autores nacionais “[...] *os benefícios seriam de grande valia*” (Entrevistado 08). Por que soa tão desnecessário a inclusão de outras vozes no debate, quando se inclui a questão de gênero e raça (questão essa que permeia todos os aspectos da sociedade)? A inserção de mais locais de fala, que foram silenciados durante séculos, não poderiam trazer enormes benefícios para o campo? Vemos que é somente com a percepção dessa falta, dessa lacuna que o legado colonial - que é também patriarcal - deixa na nossa produção de conhecimento, que o pedido por mais diversidade vai se tornar mais plausível. E no que tange a raça, podemos entender que:

[...] uma forma de evitar a manutenção do racismo se dá por meio da conscientização sobre o tema. Nesse caso, chamamos atenção para a invisibilidade de designers pretos e não europeus do ensino do design. Acreditamos que a apresentação de outras culturas e formas de pensar design é fundamental para uma perspectiva antirracista e, assim, participamos e apoiamos a luta por um projeto pedagógico inclusivo, por um conhecimento não excludente e pelo reconhecimento de profissionais pretos com a intenção de ver a mudança do campo do design para algo que, além da teoria, seja realmente feito por todos e para todos (FRANÇA, CARVALHO, 2022, p. 167).

Complementando a pergunta anterior, a próxima aprofunda ainda mais o debate: **Na sua opinião, haveria algum benefício em se ter uma bibliografia com mais diversidade de gênero e raça dos autores para o ensino do Design? E para a produção teórica e prática da área?**

Os entrevistados se mostraram bastantes divididos nessa pergunta, entre o sim, o não e a indiferença. Um dos entrevistados que acredita que não haveria benefício nesse tipo de diversidade acha que as “[...] *publicações científicas na área do Design deveriam ser isentas desse tipo de viés.*” (Entrevistado 04). Já o entrevistado 2 destaca que “[...] *no que tange o avanço da compreensão social, a diversidade de gênero é fantástica*” porém ele afirma que “*Não vejo em que isso possa influenciar em termos acadêmicos.*” Verificamos, portanto, uma clara localização da academia apartada da sociedade: o que traz benefícios na compreensão social não poderia trazer para o âmbito acadêmico? Isso se dá como consequência de uma visão racionalista eurocêntrica de que a produção científica se dá fora dos corpos humanos e é absolutamente isenta de seus interesses, além de ter o controle absoluto de suas emoções. A antropóloga africana-americana Marimba Ani (1994) defende a influência do pensamento platônico nessa esfera da ideologia europeia:

Esta ideia de controle é facilitada por primeiro separar o ser humano em compartimentos distintos (princípios). Platão distingue os compartimentos de razão e apetite ou emoção. A Razão é um princípio ou função superior do homem/mulher, ao passo que o Apetite é mais de base. Eles estão em oposição um ao outro e ajudam a constituir, o que se tornou uma das dicotomias mais problemáticas no pensamento e comportamento Europeus. Esta oposição resulta na divisão do ser humano. Não mais inteiros, nós, mais tarde, nos tornamos a mente vs. corpo de Descartes. A superioridade do intelecto sobre o ser-emocional é estabelecida como espírito separado da matéria. Até mesmo o termo espírito tem uma interpretação intelectualista cerebral na tradição ocidental. (ANI, 1994, p. 32).

Aqueles que responderam que sim, haveria um benefício em se ter uma bibliografia com mais diversidade de gênero e raça, afirmam que: “*Sim, é importante. Os alunos se identificam com os autores e se sentem representados.*” (Entrevistado 07). Assim como que “*A diversidade, tanto de gênero quanto étnica é fundamental para termos uma sociedade mais igualitária e deveria ser um princípio básico nas instituições de ensino.*” (Entrevistado 06). Gostaríamos de destacar, na íntegra, a resposta de um dos entrevistados, que destacou a importância desse que esse esforço de diversidade se manifeste também de outras formas:

Sim, mas é preciso que essa tendência não seja apenas uma intenção intelectual, que esteja alinhada com o mercado editorial brasileiro, que autores e editoras nacionais tenham a preocupação de produzir literatura de formação básica em Design. Que esses títulos sejam não apenas publicados, mas distribuídos e que possam ser adquiridos com facilidade nas livrarias e bibliotecas, com custo acessível, que se tenha incentivos financeiros para implementar a diversidade associada às pesquisas mais recentes, que sejam acessíveis também como publicações digitais. Essa ainda não é uma realidade no nosso mercado. Com a crise econômica, muitas editoras nacionais como a Cosac Naify, que tiveram uma produção relevante em nossa área, fecharam suas portas. Há poucas editoras nacionais investindo em novos títulos de design. Atualmente há dificuldade até em adquirir versões em português de clássicos internacionais, muitos deles já esgotados. Para as produções nacionais a situação é ainda mais crítica: Linha do tempo do design gráfico no Brasil, de Chico Homem de Melo e Elaine Ramos, é um exemplo de um livro basilar, referência da produção nacional, já esgotado, que não possui versão digital e uma cópia usada chega a custar cerca de R\$ 1.000,00, tornando-se inacessível para os estudantes. Publicações independentes ou de editoras menores se esgotam ainda mais rapidamente e têm mais dificuldade de se estabelecer como referência. Certamente existe a demanda e o desejo de tornarmos nossa bibliografia mais nacional e diversa. Com o tempo, acredito que a necessidade de afirmar a nossa forma de fazer e pesquisar design se torne mais evidente, que o mercado editorial se transforme e se amplie e que possamos incorporar cada vez mais autores nacionais e uma visão mais plural do nosso campo (ENTREVISTADO 09).

Podemos perceber que a inserção de mais vozes que não a do homem branco na produção intelectual validada pela academia, não é uma prioridade para muitos dos coordenadores em questão, talvez porque muitos deles não enxergam a relação direta de questões como raça e gênero com o design. Como é possível ver em respostas como a do Entrevistado 02: “[...] a escrita acadêmica não está exclusivamente atrelada a cor ou gênero”. Porém sabemos que:

A construção de um campo de produção de conhecimento – centrado no eurocentrismo/ocidentalismo e em uma ideia específica de racionalidade moderna – também resultou na consolidação da colonialidade para além das fronteiras do próprio colonialismo. A consequência direta dessas perspectivas históricas de poder é a construção tanto de um sistema de exploração social que torna todas as formas de trabalho cada vez mais submetidas a uma lógica exclusiva e permanente do capital quanto de uma dominação cultural que controla, oculta e hierarquiza as formas de subjetividades com base em uma perspectiva eurocêntrica de racionalidade ainda atualmente, mesmo após os processos de independência (BALIANA, 2020, s/p.).

Esses posicionamentos demonstram uma falta de visão interseccional¹⁷ das demandas que o design pode ter no nosso contexto nacional, uma vez que as opressões se relacionam entre

¹⁷Segundo Crenshaw (2002, p. 177), interseccionalidade é “[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”.

si e se sobrepõem, criando complexas intersecções e, pensar em um design brasileiro, porém ignorar a importância da diversidade, é seguir perpetrando um design feito por homens brancos para homens brancos, distante da maioria da população.

6.2.3 Eixo 3 - Cenário

Com o intuito de inserir os resultados das análises curriculares e, por consequência, mais um dos temas da pesquisa e visando observar se os entrevistados tinham alguma ideia do que se tratava, iniciou-se esse eixo com a seguinte pergunta: **De acordo com nossa pesquisa prévia, a maioria dos autores utilizados nas disciplinas, são homens e europeus. Por que você acredita que ocorra esse fenômeno?**

Muitos entrevistados, ao responder essa questão, demonstraram ter consciência sobre a presença de uma forte influência eurocêntrica na sociedade: *“Por uma questão de poder. Como país de formação colonial naturalmente recebemos muita influência da Europa. Somos frutos de uma sociedade patriarcal e de influência das primeiras escolas de design europeias”* (Entrevistado 2), assim como também percebem as consequência disso no campo do design: *“Principalmente vinculado as escolas como Bauhaus e Ulm”* (Entrevistado 1); percebem ainda a centralidade da produção de conhecimento que isso gera, como muitos dos pesquisadores da área precisam ir para fora do país para conseguir se especializar: *“Muito dos nossos docentes foram preparados a partir desse conteúdo europeu. Alguns dos nossos docentes estiveram na Itália, sofrendo influência de autores homens”* (Entrevistado 05). Tal afirmação evidencia o fato já mencionado nessa dissertação: a associação de clássico e de conteúdo canônico da área atrelado ao estrangeiro, como demonstrado pelo entrevistado 05: *“Em muitas áreas procura-se utilizar autores clássicos, muitas vezes oriundos de países europeus”* e reforçado pelo entrevistado 09 *“Um curso de graduação precisa se comprometer com valores tradicionais de formação, não se pode recomendar como bibliografia básica um autor(a) que ainda não tenha relevância reconhecida para a área”*; isso gera uma cadeia inescapável pois, para validar o curso são utilizadas obras que passam credibilidade acadêmica, que no caso são europeias ou estadunidenses e, como mencionado em perguntas anteriores, o mercado nacional de publicação científica não oferece oportunidades para publicação de obras nacionais inéditas; fazendo o campo ficar estagnado nos mesmos autores e conceitos – retroalimentando o ciclo de dependência das obras de estrangeiros. Esse tema pode ser mais aprofundando na próxima pergunta: **Como você descreveria o cenário nacional da produção teórica em design?**

As respostas dos entrevistados a essa pergunta são bem semelhantes: *“Poderia ser bem*

mais atuante se tivéssemos mais incentivo do ponto de vista financeiro para publicação de livros” (Entrevistado 08). Em suma, podemos dizer que os entrevistados percebem uma excelente qualidade nos autores nacionais, porém que se restringe muito a temas mais especializados e focados, trabalhados principalmente em congressos e publicações acadêmicas. “Não nos falta talento, comprometimento, temas de pesquisa e resultados. Nos falta incentivo financeiro, políticas de reconhecimento e melhores condições de trabalho” (Entrevistado 09).

Para as duas últimas perguntas, buscou-se uma visão mais prática e de futuro dos entrevistados, a penúltima indaga: **Você acredita que as universidades brasileiras hoje em dia, formam designers preocupados com a realidade nacional?**

Com a exceção de 1 entrevistado (que não justificou a sua visão), todos acreditam que as universidades formam sim designers capazes de se engajar e compreender as complexidades nacionais. Apesar de nas respostas anteriores termos presenciado uma forte preocupação com uma precarização do ensino para que se privilegiasse a rápida formação e inserção do profissional no mercado de trabalho, ou até mesmo a falta de material de autores nacionais por falta de interesse mercadológico, a vivência pessoal dos entrevistados, nas suas instituições demonstra a confiança de uma formação que não está em desacordo com as necessidades nacionais.

A última pergunta foi a seguinte: **Quais mudanças você vê surgindo no ensino em Design nos próximos anos?** A grande maioria dos entrevistados, quase em uníssono, responde que enxerga como principal mudança, uma maior presença do aspecto social no campo do design: *“Grande procura por um design mais aproximado do social. Busca pela aproximação com as comunidades” (Entrevistado 05), nos mostrando a importância de levantarmos temas como os propostos nesta dissertação, para construirmos debates mais profundos na área.*

6.3 Avaliação da Pesquisa

A partir de todos os resultados, foi possível demonstrar similaridades entre alguns dados coletados nas análises curriculares e algumas contradições encontradas nas respostas dos entrevistados. Conforme exposto, analisando as discussões aqui apresentadas acerca das análises dos currículos, podemos ver com maior clareza as bases eurocêntricas presentes em todos os cursos de graduação em design no país.

As informações geradas através desta pesquisa demonstram grande variedade de aspectos e elementos a serem considerados no processo de formação, dentro do design, de uma consciência mais crítica acerca do seu passado colonial e que tornam mais claro os resultados

dos acontecimentos e decisões históricas trazidas nos capítulos anteriores. Alguns pontos que essa pesquisa destaca, como por exemplo, a consequência da colonialidade perceptível nos currículos puderam ser melhor analisados e foi possível entender essa colonialidade como fruto de decisões governamentais deliberadas que visavam o benefício de elites e interesses políticos.

Ao mesmo tempo, as respostas dos entrevistados permitem afirmar que existem pontos importantes que já começam a ser percebidos dentro das universidades. A partir da observação das respostas, é possível concluir que as matrizes curriculares, muitas das vezes, se encontram defasadas, seja pela pouca identificação do corpo docente atual (que não participou de sua elaboração), seja pela falta de acesso às obras que seriam importantes para levantar alguns debates chave dentro das universidades.

A maioria dos entrevistados percebe a problemática colonial e seus efeitos na produção científica do campo, porém, ao mesmo tempo em que gostariam que algo fosse feito, ao se depararem com discussões mais complexas como questões de raça e gênero, ainda se retraem e não enxergam, nessas discussões, a chave para melhorias na área.

Desse modo, ao compilar e cruzar os dados coletados entre as entrevistas, as análises de currículo e a fundamentação teórica, infere-se que o pensamento decolonial pode ser uma importante ferramenta para o futuro do design e para o designer que busca estar mais ciente das complexidades que o cercam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São apresentados neste último capítulo os resultados da pesquisa, o atendimento aos objetivos gerais e específicos e questionamentos propostos inicialmente. Também são relatadas as contribuições dessa pesquisa, as limitações encontradas e sugestões para pesquisas futuras.

Considera-se que esta dissertação alcança o objetivo geral definido: analisar a partir de uma perspectiva epistemológica e reflexiva, a construção do campo do design no Brasil, e as consequências de seu passado colonial no ensino da área. O mesmo pode ser dito sobre o cumprimento dos objetivos específicos, uma vez que, para cumprir o objetivo geral, as atividades definidas foram imprescindíveis: (a) Pontuar conceitos básicos do pensamento Decolonial e como ele servirá de ferramenta de análise dentro do projeto; (b) Analisar como o design e o Brasil se inserem historicamente e atualmente no pensamento decolonial; (c) Investigar historicamente a criação de uma epistemologia do Design, principalmente seu caráter como uma área do conhecimento. Bem como sua vinda para o Brasil, e as peculiaridades da área no país; (d) Realizar uma pesquisa descritiva nos cursos de Design selecionados; (e) Realizar entrevistas com os coordenadores de Design dos cursos analisados.

A realização desta pesquisa foi motivada pela necessidade de se investigar as principais influências da colonialidade no ensino do design nacional na contemporaneidade. Buscou-se entender a formação do campo do design no país e verificou-se uma forte presença da colonialidade desde seu surgimento no contexto nacional, bem como sua subserviência aos interesses econômicos internacionais, tendo sua base de ensino sido basicamente exportada de escolas europeias para o contexto brasileiro, com realidades completamente diferentes entre si.

Entre o nascimento do Design no país e a prática atual, existe uma grande janela temporal. A maneira de se fazer design ser eurocêntrica é reflexo da prática e do ensino do design, com escolas que nascem desse contínuo empenho moderno de difundir a monocultura ocidental na teoria e na prática do design. A partir dessas escolas e suas referências, as ideias e métodos do design eurocêntrico viajam o mundo disfarçados de universais, trazendo consigo estruturas do norte global que, a partir do momento em que se instalam, continuam a reproduzir esse ciclo. Isso pode ser percebido através de nossa pesquisa documental e das respostas dos entrevistados.

Dito isso, é possível analisar que os procedimentos metodológicos utilizados se mostraram eficientes para alcançar os objetivos propostos, tendo em vista que permitiram tanto um aprofundamento teórico nos temas da pesquisa quanto uma compreensão mais ampla e contextualizada. Neste sentido, a presente pesquisa conseguiu revelar tanto a presença de

discursos que se mantêm vigentes desde o século passado, como os mecanismos que entendem o conhecimento técnico-científico e “racional” como a única epistemologia válida; evidenciou ainda o comportamento do designer - relatado em algumas respostas dos entrevistados - de se enxergar com um agente “neutro”, cuja função é apenas projetar e tornar o mundo melhor. Porém, como já dito, o design, enquanto campo do conhecimento e prática, não está isento de responsabilidade por acontecimentos da atualidade, ao contrário, design é uma parte fundamental desta situação.

Enquanto o design servir a essas antigas premissas e continuar propagando determinadas narrativas, como a da modernidade ou do desenvolvimento infinito, ele estará endossando o colonialismo e o extrativismo. Todo o design serve a alguma narrativa, ele nunca é neutro, pois toda a atuação profissional irá, em alguma medida, se relacionar e interferir no cotidiano das pessoas que acessarem o resultado de seu trabalho; não necessariamente, esse impacto se dará sempre de maneira positiva, na verdade, as chances de se reproduzir uma visão excludente e opressora são bem grandes, devido à forma como a sociedade lida com seu legado histórico de injustiças, perpetradas desde o período colonial.

Por este motivo, se faz tão necessário que o designer entenda o seu contexto e sua história para que sua prática seja libertadora e sensível aos efeitos das estruturas de poder que o cercam. É preciso, portanto, situar os problemas advindos da modernidade para entender como naturalizar e normatizar certas narrativas. E assim pensar em alternativas que desafiem o discurso dominante, as convenções, conhecimentos e linguagem. Pois, não será possível encontrar as soluções para os problemas da modernidade procurando-os na própria modernidade.

O presente estudo estabelece um importante ponto de partida para o entendimento da influência da colonialidade no campo do design na atualidade. A questão que motivou a proposição do tema da dissertação, porém, ainda precisa ser aprofundada: como uma visão decolonial dentro do design pode contribuir para a produção de conhecimento dentro da área?

Sabemos que a inserção, nos currículos, de alguns temas tratados aqui - como gênero e raça - são, em sua maioria, de difícil execução, pois tratam de um processo de reeducação, no sentido que, não só individualmente, mas a sociedade como um todo precisa reaprender a realizar algumas reflexões que vão contra a forma como a modernidade é concebida, quebrando vários paradigmas instituídos no consciente coletivo. E ao analisar os resultados da presente pesquisa, algumas perguntas precisam ser feitas, e refeitas, e sempre questionadas para que o que hoje é encarado como norma, passe a ser revisto.

As informações alcançadas por esta dissertação se dão de maneira muito ampla para o campo do design como um todo, porém provocam a continuidade de estudos futuros, com vistas a formatar um discurso decolonial que se faça cada vez mais presente nos currículos. Reafirma-se, portanto, a importância de, em estudos futuros, utilizarem os resultados das análises curriculares do presente trabalho para a criação de novas perguntas em outras áreas do design.

As conclusões deste trabalho demonstram que são muitas as possibilidades de estudo sobre o tema abordado. Por isso, sugere-se para pesquisas futuras:

- Estudar o incentivo nacional à produção de conhecimento científico e literatura na área do design;
- Analisar mais profundamente as colonialidades internas, entre regiões e localidades no contexto nacional;
- Aplicar as mesmas perguntas, realizadas aqui de maneira geral para o campo do design, nas áreas específicas: Design Gráfico, Produto, Moda e etc.

Enfim, esta pesquisa foi apenas um passo em direção às discussões que podem ser vastamente exploradas dentro do campo do design, além de ser uma forma de mostrar novas possibilidades de atuação do designer. Utilizar a visão decolonial no nosso campo não significa a criação de um novo tipo de design ou de uma nova forma de se fazer design que apenas se somaria com as tantas vertentes que o campo se depara hoje; a decolonialidade serve como um “guia” para orientação dentro das investigações, uma forma radical de pensar e de questionar um caminho para lutar contra hegemonias opressivas e de criar novas formas de reflexão.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henry. Desigualdade ambiental, economia e política. **Astrolabio**, [S. l.], n. 11, 2013. DOI: 10.55441/1668.7515.n11.5549. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/5549>. Acesso em: 4 mai. 2020.

ALMEIDA, Pergentino F. Mendes de. Amostragem. In: PERDIGÃO, D.M.; HERLINGER, M.; WHITE, O.M. **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 182-204.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANASTASSAKIS, Zoy; KUSCHNIR, Elisa. **Trazendo o design de volta à vida: considerações antropológicas informadas sobre as implicações sociais do design**. [no prelo, 2014].

ANASTASSAKIS, Zoy. **Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e a institucionalização do design no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2011.

ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano I, n.1, p. 3, maio, 1928. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7064/2/Anno.1_n.01_45000033273.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANI, Marimba. **Yurugu: An African-centered critique of European cultural thought and behavior**. New Jersey: Africa World Press, 1994.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza**. Tradução de Carmen Valle Simón, Madrid: Capitán Swing, 2016.

ARCHANJO JÚNIOR, Miguel Guilhermino de. **Tecnologia Social no contexto de uma comunidade escolar: limites e possibilidades para a Educação em Ciências**. 2019 Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2019.

ARAÚJO, Maria Clara. **Desconfiem de quem se afirma decolonial, mas não rompe com o epistemicídio!**2020. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/desconfiem-de-quem-se-afirma-decolonial-mas-nao-rompe-com-o-epistemicidio/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BALIANA, Francielly. Com Ciência. **Sobre saberes decoloniais**. 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/sobre-saberes-decoloniais/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BANCO CENTRAL (Brasil). **Separata do Boletim**. Apud WON DOELLINGER e CAVALCANTI Apud INÁCIO, Luiz Aranha Corrêa. A retomada do crescimento e as distorções do Milagre. 1967-1973. In: ABREU, Marcelo de Paiva. A Ordem do progresso. 100 anos de política econômica republicana 1889-1989. São Paulo: Editora Campus, 1989, p.282-83.

BARBA, Clarides Henrich de; SOUZA FILHO, Marinho Celestino de. Análise do Discurso: O Que é? Como se Faz? E Para Quê Serve? **Revista Gestão Universitária**, 06 mar. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/analise-do-discurso-o-que-e-como-se-faz-e-para-que-serve>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: ACOSTA SILVA, Adrian et al. **Los desafíos de la universidad pública em América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 247-262.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARROSO, Eduardo. **Estratégia de design para os países periféricos**. Brasília: Ed. CNPq, 1981.

BARRIENDOS, Joaúin. La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. **Nómadas**, n. 35, p. 13-30, 2011.

BATISTELI, Beatriz. Em busca das Designers Gráficas. **Revista Recorte**, 2021. Disponível em: <https://revistarecorte.com.br/artigos/em-busca-das-designers-graficas/> Acesso em: 05 jan. 2022.

BAUER, Martin.W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BELAUSTEGUIGOITIA RIUS, M. Indigenous Women and the Land: Shifting language, action and culture. **Development**, v. 54, n.4, p. 433-436, 2011.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro : Garamond, 2009. 256p.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BONSIEPE, G. **Design do material ao digital**. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997.

BORRERO, Alfredo Gutiérrez. "Diseño del sur y educación en diseño". In: CONGRESO DE DISEÑO INDUSTRIAL; CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE ESCUELAS Y FACULTADES DE ARQUITECTURA. 25. Asunción, Paraguay, 21 de mayo de 2014.

BORTOLUCI, José H.; JANSEN, Robert S. Toward a postcolonial sociology: the view from Latin America. In: GO, Julian (Ed.). **Postcolonial sociology (Political Power and Social Theory)**, v.24. Bingley: Emerald Group, 2013. p. 199-229.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº. 5 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior . Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466 de 12 de setembro de 2012**. Trata de pesquisas e testes em seres humanos. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Licenciatura em Artes**. Goiânia, 2018. Ebook. (Coleção Licenciatura em Artes Visuais). Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/3/003.html>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. GUIMARÃES, Maria de Barros; PEROTTO, Lilian Ucker (Orgs). **Licenciatura em Artes. Percurso 1**. Goiânia, 2018. Ebook. (Coleção Licenciatura em Artes Visuais). Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/index.html>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BÜRDEK, Bernhard. **DESIGN. History, Theory and Practice of Product Design**. Basel, Switzerland: Birkhäuser, 2013.

CAMPOS, Haroldo de. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. In: CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2010b. p. 257-267. [Texto original de 1980].

CARDOSO, Rafael (Org.). **O design brasileiro antes do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CARDOSO, Rafael. “Tudo é moderno; nada é Brasil: design e a busca de uma identidade nacional”. In: CAVALCANTI, Lauro (org.). **Tudo é Brasil**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Paço Imperial, 2004, p. 81-91.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, Florianópolis, p. 679-684, Out-Dez 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Entrevista concedida para Cleber Lambert e Larissa Barcellos. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 2, p. 251-267, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**,. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2005. p. 79-91.

CENTRO BRASIL DESIGN - CDB. **Diagnóstico do Design Brasileiro**. Brasília: CBD. 2014.

CHALMERS, Alan Francis; FIKER, Raul. **O que é ciência afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHRISTO, Deborah Chagas; CIPINIUK, Alberto. **Reflexões sobre epistemologia do design enfocando o design de moda**. In: COLÓQUIO DE MODA, 6, 3 ed. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2010.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativosLes.xhtml?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>. Acesso em 02 mar. 2021.

COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n.1, Jan./Abr. 2015.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre o ensino do design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n 1, p. 171-188, 2002.

DATAWRAPPER. Join us on our mission to help the world create better charts and maps. Disponível em: <https://www.datawrapper.de/careers>. Acesso em: 24 mai.2022.

DECOLONISING Design. Disponível em: <http://www.decolonisingdesign.com/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

DOBB, Maurice. **A evolução do Capitalismo**. 7a. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DUNNE, RABY. **Speculative Everything: Design, Fiction and Social Dreaming**. London: Mit Pres, 2013.

DUSSEL, Enrique. 1492. **El encubrimiento del outro. Hacia El origen Del mito de La modernidad**. La Paz: Plural Editores, 2000.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, Jan./Dez. 2003.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo**. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2012. p. 133-168.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño: La realización de lo comunal**. Popayán: Universidad

del Cauca. Sello Editorial, 2016.

ESCOREL, Ana Luisa. **O Efeito multiplicador do design**. São Paulo: Editora Senac. 2000

ESPOSITO, Elisa; AZEVEDO João Lúcio de. **Fungos**: uma introdução à biologia, bioquímica e biotecnologia. EDUCS, Caxias do Sul, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**. História Geral Da Civilização Brasileira .Tomo Iii, v. 10. Sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FRANÇA, Daniela; CARVALHO, Ricardo Artur Pereira. **A hegemonia branca e o conhecimento excludente no Design**: uma análise sobre referências profissionais e bibliográficas. Arcos Design, Rio de Janeiro: PPESDI / UERJ. v. 15, n. 1, Fevereiro 2022. pp. 147-170.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, p. 203-206, 2005.

FRY, Tony. A Geography of Power: Design History and Marginality. **Design Issues**, v. 6, n. 1, p. 15-30, 1989.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2012.

GANDHI, Leela. **Postcolonial theory**: a critical introduction. Nova York: Columbia University Press, 1988.

GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo, reforma universitária e excelência acadêmica. In: SADER, Emir (Org.). **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, v. 2. São Paulo: Expressão Popular, CLACSO, 2008.

GRUPO de estudios sobre la Colonialidad - GESCO. Estudios Decoloniales: Un Panorama General. **Kula Antropólogos del Atlántico Sur.**, n. 6, p. 8-21, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p.25-49. 2016.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p.115-147, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUISMAN, Denis; PATRIX, Georges. **A Estética Industrial**. Tradução de Raimundo R.

Pereira. São Paulo: Difusão Europeia, 1967. (Coleção Saber Cultural).

INFOGRAM. Create engaging infographics and reports in minutes. Disponível em: <https://infogram.com/>. Acesso em 25 mai.2022.

JOHNSON, Randal. Tupy or not Tupy. *In*: KING, John (Org.). **On modern Latin American fiction**. New York: The Nonnday Press, 1987.

JULIER, Guy. **La cultura del diseño**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2010.

KANITZ, Stephen. **O Brasil que dá certo: o novo ciclo de crescimento**. São Paulo, Makron Books do Brasil, 1995.

KHANDWALA, Anoushka. **What does it mean to decolonize design?** AIGA Eye on Design, 2019. Disponível em: <https://eyeondesign.aiga.org/what-does-it-mean-to-decolonize-design/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p. Tradução: Jess Oliveira.

KINNEAR, Thomas C.; TAYLOR, James R. **Marketing research: an applied approach**. Mc Graw Hill. 1979.

KORKUT, Fatma. **Two Steps Forward, One Step Back: the development pattern of industrial Design in Turkey**. Istanbul: Technical University - ITU, 2002.

KOSHIBA, Luís; PEREIRA, Denise Manzi Frayse (Orgs.). **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1984.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

LANDIM, Paula da Cruz. **Design, empresa, sociedade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vtxgm/pdf/landim-9788579830938.pdf>. Acesso em 15 jun. 2020.

LATOCHE, Serge. **L'occidentalizzazione del mondo**. Torino: Ed. Bollati Boringhieri, 1992.

LEITE, João de Souza. **Aloisio Magalhães, aventura paradoxal do design no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006

LEÓN, Christian. Imagen, médios e Telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estúdios visuales. *Aisthesis*, n. 51, p. 109-123, jul. 2012. disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812012000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 230mar. 2021.

LIMA, Edna Lucia Cunha; LIMA, Guilherme Silva da Cunha. Panorama do Ensino de Design Gráfico no Brasil. *In: ASSOCIAÇÃO dos Designers Gráficos - ADG. (Org.). Manual ADG de Design Gráfico para Profissionais*. São Paulo: SENAC, 2002.

KANITZ, Stephen. **O Brasil que dá certo, o novo ciclo de crescimento 1995-2005**. São Paulo Makron Books do Brasil, 1995, p.41.

LIMA, Rafael Leite Efreem de. Designers mulheres na História do Design Gráfico: o problema da falta de representatividade profissional feminina nos registros bibliográficos. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 29. Brasília, **Anais...** Julho, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502808756_ARQUIVO_DesignersmulheresnaHistoriadoDesignGrafico.pdf. Acesso em: 25 jun.2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. 2014. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MALDONADO, Tomás. **El Diseño Industrial Reconsiderado** : definición, historia, bibliografía. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.

MALDONADO, Tomás. **La speranza progettuale: ambiente e società**. 3 ed. Turim: Einaudi, 1992.

MALDONADO-TORRES, NELSON. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, p.61-72, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600905>. Acesso em 21 jun. 2021.

MARX. Karl. **Selected Writings**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas**. **Civitas**, v. 14, n. 1, p. 27-42 jan/abr. 2014.

MCCOY, Katherine. **Replicando la tradición del diseñador apolítico**. *In: BIERUT Michael et al. Fundamentos del diseño gráfico*. Buenos Aires: Infinito, 2001, p. 94-100.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A crítica pós-colonial a partir de Darcy Ribeiro: uma releitura de o povo brasileiro. **REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas pós-coloniais**, v. 1, n 01,, p. 44-66, jan./jun 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8728>. Acesso em 15 jun. 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial: desafios ético-políticoepistemológicos à cosmovisão moderna**. **Civitas**, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.- abr. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retorica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. *In: BORSANI, M.A; QUINTERO, P. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO - Universidad

Nacional del Comahue, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais. Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Estéticas descoloniais. 2010. Bogotá. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=mqtqtRj5vDA&list=PLAA3420687DACF1AB&index=1>. Acesso em 10 jun. 202.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona, Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization.** Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2011.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). Trajeto das Africanidades em Educação . **Educação em Foco**, v. 21, n. 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, p. 545 572. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3186> >. Acesso em: 03 nov. 2021.

MONTELEONE, Pedro. **Os cinco problemas da eugenia brasileira.** 1929. São Paulo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina de São Paulo, (mimeo), São Paulo, 1929.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. **Novos Estudos**, n. 49, v.3, p. 47-64, novembro 1997.

MORAES, Dijon de. **Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem.** São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** . São Paulo: Cortez, 1995. p. 7 38.

NESTERIUK, Sérgio; INGS, Welby. Novos Pensamentos & Reflexões Emergentes: Prática enquanto pesquisa em arte, design e tecnologia. **DATJournal Design Art and Technology**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 3-8, 2018.

NIEMEYER, Lucy. **Estética e Design no Terceiro Milênio.** **Revista Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 71-75, 1994.

- NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 1998
- OLIVEIRA, Izabel Maria de. **O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: o discurso da prática pedagógica**. 2009. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, Olívia de. **Lina Bo Bardi: sutis substâncias da arquitetura**. São Paulo: Romano Guerra Editora; Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2006.
- OLIVEIRA, Pedro; PRADO, Luiza. **Metamorfoses: por uma descolonização do design**. *IN: ENCONTRO DE DESIGN DE LISBOA. DESIGN, IDENTIDADE E COMPLEXIDADE*. 3. 2017. Lisboa, Universidade de Lisboa. 2016.
- ONO, Maristela Mitsuko. **Design e Cultura: sintonia essencial**. Curitiba: Edição da Autora. 2006.
- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PAPANÉK, Victor. **Design for the Real World: Human Ecology and Social Change**. London: Thames and Hudson, 1972.
- PAZ, Octavio. **O Labirinto da Solidão e Post-Scriptum**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PERDIGÃO, Dulce Mantella; HERLINGER, Maximiliano; WHITE, Oriana M. (Org). **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. v. 1. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- PINHEIRO, José de Queiroz; FARIAS, Tadeu Mattos; ABE-LIMA, July Yukie. Painel de Especialistas e Estratégia Multimétodos: Reflexões, Exemplos, Perspectivas. **Psico**. v. 44, n. 2, p. 184-192, 2013.
- PLOEG, J.D.V. **Sete teses sobre a agricultura camponesa**. Dados e textos sobre a Luta pela Terra e a Reforma Agrária. 2008. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/sete-teses-sobre-agricultura-camponesa>. Acesso em: 31 mar.2021.
- PORFIRIO, Hon. O design não tem um problema de diversidade. 2021. **Revista Recorte**. Disponível em: <https://revistarecorte.com.br/artigos/o-design-nao-tem-um-problema-de-diversidade/>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- PRADO, Luiza; OLIVEIRA, Pedro J.S. **Metamorfoses: Por uma Descolonização do Design**. *In: ENCONTRO DE DESIGN DE LISBOA. DESIGN, IDENTIDADE E COMPLEXIDADE*. 3. 2017. Lisboa, Universidade de Lisboa. 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992a.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder: Globalización y democracia. **Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León**, v. 4, dec. 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: _____. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marceléia Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço acadêmico**. n. 202, p.1-11. 2018.

RIBEIRO, D. **Ensaio insólitos**. Porto Alegre: L&PM, 1979.

RIBEIRO, Pedro Henrique Lopes. **Da sociedade da cópia para a sociedade do projeto: design e desenvolvimento econômico na China**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

ROCHA, Maria Amália. **A contribuição à educação para além da publicação de textos: perspectiva histórica do trabalho da editora da Universidade Federal de Uberlândia**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

RODRIGUES, Jorge Caê. **Anos Fatais: design, música e tropicalismo**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis. 1996.

SÁ, Gabriela Angelo Ramalho de. **Mulheres na história do design no Brasil: 1930 - 1979**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Desenho Industrial)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As tensões da modernidade. **Revista de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, maio de 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia da emergências**. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, p. 237-280, outubro 2002.

SANTOS, Breno Pessoa dos. **Design e mercado local: formação e atuação do profissional de design em Belo Horizonte**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTFORD, Martha. Is There a Cannon of Graphic Design History? In: AIGA Journal of Graphic Design. v. 9, n. 02. 1996.

SIDDAWAY, Andy. P.; WOOD, Alex. M.; HEDGES, Larry. V. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. **Annual Review of Psychology**, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.

SIEGA, Paula. A estética da fome: Glauber Rocha e a abertura de novos horizontes. **Confluente**, v. 1, n. 1, p. 158-177, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan.-abr. 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique et. al. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Buenos Aires:, Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan.-abr., 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **ESDI: biografia de uma ideia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **Notas para uma história do Design**. Rio de Janeiro: 2AB, 1997.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STEPAN, NL. **Eugenia no Brasil, 1917-1940**. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D., (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. (Coleção História e Saúde). Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111.pdf>. Acesso em 03 fev.2021.

SUBIRATS, Eduardo. Viagem ao fim do paraíso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Senac, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas. **Educar**, n.10, p. 91-98. 1995.

TLOSTANOVA, M. La aesthesis trans-moderna en la zona fronteriza eurasiática y el anti-sublime decolonial. **Calle 14 revista de investigación en el campo del arte**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 10–31, 2011.. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/2905>. Acesso em: 4 may. 2021.

TODOROV, T. **A conquista da América**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

UNDERWOOD, David. **Oscar Niemeyer and the Architecture of Brazil** New York: Rizzoli, 1994.

VERAS, Asti. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Globo, 1989.

VIEIRA, Thais Leticia Pinto. **O design para inovação social e sustentabilidade e as novas formas de consumo de roupas**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. Trad. Beatriz Medina; apresentação Luiz Alberto Moniz Bandeira. São Paulo: Boitempo, 2007. 137p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. v. 9, p. 131–152, jul./dic. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.12-23.

WICK, Rainer. **A Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WITTER, Geraldina Porto. **Desenho Industrial - Uma perspectiva Educacional**. São Paulo: CNPq / Coordenação Editorial, 1985.

WORDCLOUDS. Free online Wordcloud generator. Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em 20 jan.2022.

YIN, R.K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

APÊNDICE A - CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS PELA CAPES¹⁸

Cursos Avaliados e Reconhecidos													
Instituição de Ensino	UF	Total de Programas de pós-graduação						Totais de Cursos de pós-graduação					
		Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR - PE)	PE	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA (UNIFATEA)	SP	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
CESAR CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR-AM)	AM	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	RJ	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (UNAM)	SP	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE)	SC	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	DF	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	SP	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)	MG	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	SC	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	0
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	RJ	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	RS	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, BAURILI (UNESP-BAURILI)	SP	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)	PB	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	PE	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	AM	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	MA	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	PI	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	RJ	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	RN	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
Totais		24	4	0	8	0	12	0	36	16	12	8	0

¹⁸ ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOCUMENTAL

ANALISE CURRICULAR

A pesquisa a ser realizada buscará nos currículos de cursos de Design, as bibliografias listadas nos planos de ensino. No caso o que se busca é uma compreensão da estrutura que gera a construção da epistemologia do design no país. Trata-se principalmente de verificar de quais fontes retiramos os conceitos que formam os profissionais da área, e qual o impacto disso na formação dos mesmos.



*Obrigatório



FACULDADE *

- CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR - PE)
- CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA (UNIFATEA)
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)
- UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (UAM)
- UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE)
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)
- UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, BAURU (UNESP-BAURU)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)



CURSO *

- Design de Ambientes
- Design de Produto
- Design de Moda
- Design Gráfico
- Design
- Outra:

PERIODO *

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º
- 10º
- Práticas Projetuais
- Disciplinas Optativas
- Não informado
- Outra:



DISCIPLINA *

A sua resposta

EMENTA *

A sua resposta

TÍTULO *

A sua resposta

ANO DE LANÇAMENTO *

A sua resposta

CIDADE DO LANÇAMENTO *

A sua resposta

AUTOR(A) *

A sua resposta

SEGUNDO AUTOR

A sua resposta



PAÍS DE ORIGEM DO AUTOR *

A sua resposta

PAÍS DE ORIGEM DO SEGUNDO AUTOR

A sua resposta

IDENTIDADE DE GÊNERO DO AUTOR *

- Mulher Cisgênera
- Homem Cisgênero
- Mulher transexual/ transgênera
- Homem transexual/ transgênero
- Não binário
- Não identificado
- Outra:



IDENTIDADE DE GÊNERO DO SEGUNDO AUTOR

- Mulher Cisgênera
- Homem Cisgênero
- Mulher transexual/ transgênera
- Homem transexual/ transgênero
- Não binário
- Não identificado
- Outra:

Submeter

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Flávio Augusto Duarte Ferreira, aluno(a) do Mestrado em Design da UEMG, portador(a) do RG MG 12.484.609, residente a Rua Genoveva de Souza, 1591, Bairro Sagrada Família, Belo Horizonte - MG, sendo meu telefone de contato (31) 9 7352-8447, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é O DESIGN NO GIRO DECOLONIAL: Análise epistemológica do ensino de Design no Brasil a partir da Decolonialidade, cujo objetivo deste estudo é de analisar a partir de uma perspectiva epistemológica e reflexiva, a construção do campo do design no Brasil, e as consequências de seu passado colonial no ensino da área.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: A realização de uma pesquisa nos currículos de cursos de design em busca de uma compreensão da estrutura que gera a construção da epistemologia do design no país. Trata-se principalmente de verificar de qual fonte retiramos os conceitos que formam os profissionais da área. E também uma entrevista que visa conhecer o ponto de vista de indivíduos experientes no assunto como parte da coleta de dados. Nesse sentido, esta entrevista considera a opinião dos coordenadores do curso de design cuja matriz curricular foi analisada nas etapas acima. Abrange também, uma análise de conteúdo sobre as respostas desses acadêmicos, em busca de um aprofundamento nos temas levantados pelas entrevistas.

A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; Busca-se um posicionamento dos entrevistados. Todas as perguntas são sobre o o campo de atuação dos mesmos e não perguntas pessoais, diminuindo a possibilidade de constrangimentos. E suas respostas trarão informações relevantes para o campo do Design.

O(A) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, Flávio Augusto Duarte Ferreira, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a).

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo O DESIGN NO GIRO DECOLONIAL: Análise epistemológica do ensino de Design no Brasil a partir da Decolonialidade, com o objetivo de analisar a partir de uma perspectiva epistemológica e reflexiva, a construção do campo do design no Brasil, e as consequências de seu passado colonial no ensino da área.



Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o(a) pesquisador (a) Flávio Augusto Duarte Ferreira responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: *nome completo do sujeito de pesquisa*

Endereço: *endereço completo institucional*

RG: *XXXXXXXX*

Fone: *(XX) XXXX-XXXX*

E-mail: *xxxxxx@xxxxxxx*

Assinatura do voluntário

Cidade, data.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Flávio Augusto Duarte Ferreira

Endereço: R. Gonçalves Dias, 1400 - Funcionários, Belo Horizonte - MG, 30140-091

RG: MG 12.484.609

Fone: (31) 9 7352-8447

E-mail: estudiuomcacto@gmail.com

Assinatura do pesquisador

Belo Horizonte, _____ de 2021

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NAS ENTREVISTAS

Entrevistas com os Coordenadores

Agradecemos o seu interesse em nossa pesquisa e a sua disposição em contribuir para a realização da mesma. Abaixo estão listadas 13 perguntas que nos ajudarão a compreender melhor o cenário do ensino do Design no Brasil. As perguntas são voltadas para a sua experiência enquanto coordenador de um curso de design, e suas opiniões e considerações sobre a matriz curricular do curso. Não se preocupe, as respostas não serão associadas ao nome dos entrevistados. Se possível, responda as perguntas de maneira detalhada e coloque sua opinião sobre o tema. Quanto mais dados obtivermos, mais rica será a nossa análise. Agradecemos mais uma vez a colaboração de todos, e qualquer dúvida favor enviar uma mensagem para estudioumacto@gmail.com



O nome e a foto associados à sua Conta Google serão registados quando carregar ficheiros e enviar este formulário. O email não está incluído na sua resposta.

Seguinte

Limpar formulário



Entrevistas com os Coordenadores



O nome e a foto associados à sua Conta Google serão registados quando carregar ficheiros e enviar este formulário. O email não está incluído na sua resposta.

***Obrigatório**

Experiência Pessoal

Você participou da elaboração da matriz curricular do curso de sua instituição? *

A sua resposta

Como você avalia a matriz curricular do curso de sua instituição? *

A sua resposta

Você faria alguma alteração na matriz curricular do curso de sua instituição? *

A sua resposta

Você vê algumas mudanças ocorrendo na forma como as matrizes curriculares dos cursos de design são elaboradas de alguns anos para cá? *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)



Bibliografias

No momento da escolha das bibliografias para a elaboração das matrizes curriculares, você acha que existe alguma preocupação em priorizar autores nacionais? *

A sua resposta

Na sua opinião, haveria algum benefício em se ter uma bibliografia com mais autores nacionais, para o ensino do Design? E para a produção teórica e prática da área? *

A sua resposta

No momento da escolha das bibliografias para a elaboração das matrizes curriculares, você acha que existe alguma preocupação com a diversidade de gênero e de raça dos autores? *

A sua resposta

Na sua opinião, haveria algum benefício em se ter uma bibliografia com mais diversidade de gênero dos autores para o ensino do Design? E para a produção teórica e prática da área? *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)



Cenário

De acordo com nossa pesquisa prévia, a maioria dos autores utilizados nas disciplinas, são homens e europeus. Por que você acredita que ocorra esse fenômeno? *

A sua resposta

Como você descreveria o cenário nacional da produção teórica em design? *

A sua resposta

Você acredita que as universidades brasileiras hoje em dia, formam designers preocupados com a realidade nacional? *

A sua resposta

Quais mudanças você vê surgindo no ensino em Design nos próximos anos? *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)



Considerações Finais

Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista? *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)



Anexos

Favor anexar abaixo o documento previamente encaminhado pelos pesquisadores no seu e-mail. Certifique-se de que o documento em questão está devidamente preenchido e assinado.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

 Adicionar ficheiro

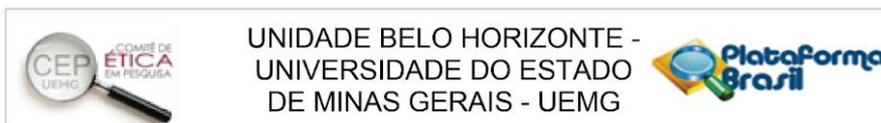
Anterior

Submeter

Limpar formulário



ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.062.627

Analisar a partir de uma perspectiva epistemológica e reflexiva, a construção do campo do design no Brasil, e as consequências de seu passado colonial no ensino da área.

Objetivos Secundários:

- Pontuar conceitos básicos do pensamento Decolonial e como ele servirá de ferramenta de análise dentro do projeto;
- Analisar como o design e o Brasil se inserem historicamente e atualmente no pensamento decolonial;
- Evidenciar a possível existência de uma raiz eurocêntrica no design.
- Investigar historicamente a criação de uma epistemologia do Design, principalmente seu caráter como uma área do conhecimento. Bem como sua vinda para o Brasil, e as peculiaridades da área no país;
- Realizar uma pesquisa qualitativa nos cursos de Design selecionados;
- Compreender como uma visão decolonial dentro do design pode contribuir para a produção de conhecimento dentro da área.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Busca-se um posicionamento dos entrevistados. Apesar das perguntas não serem invasivas, caso algum dos entrevistados não se sentir confortável em emitir opinião ele pode se sentir desconfortável. Porém todas as perguntas são sobre o campo de atuação dos mesmos e não perguntas pessoais, diminuindo a possibilidade de constrangimentos.

Benefícios:

A entrevista é formulada com questões sobre o campo de atuação dos entrevistados, favorecerá com que os mesmos se sintam confortáveis em emitir opiniões. E suas respostas trarão informações relevantes para o campo do Design.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta é uma pesquisa qualitativa, que busca uma análise em currículos reais para compreender

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II n° 4143 - Ed. Minas - 8° andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



UNIDADE BELO HORIZONTE -
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 5.062.627

melhor o contexto do ensino de Design no país. E se desenha como um estudo de casos múltiplos. Yin (2005) admite a existência de estudos de casos únicos e casos múltiplos, sendo o segundo tipo aconselhado pelo fato de possibilitar conclusões analíticas mais contundentes. E utiliza-se como metodologia a Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento ou de um corpus documental. Bardin (1977) configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Sugere-se inserir o endereço do Comitê de Ética da UEMG no TCLE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1772945.pdf	30/06/2021 18:19:49		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/06/2021 18:19:06	Flávio Augusto Duarte Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/06/2021 18:51:11	Flávio Augusto Duarte Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	10/06/2021 18:41:36	Flávio Augusto Duarte Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep.reitoria@uemg.br



UNIDADE BELO HORIZONTE -
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 5.062.627

Não

BELO HORIZONTE, 26 de Outubro de 2021

Assinado por:
Wânia Maria de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br