

NAS FRONTEIRAS DA CULTURA E DO COMÉRCIO – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM DESIGN A PARTIR DA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY

Guilherme Mirage Umeda¹

Christiane Coutheux Trindade²

Resumo

As contribuições da teoria estética de John Dewey são largamente reconhecidas por artistas e designers. O objetivo deste ensaio é discutir como algumas ideias sustentadas pelo influente filósofo americano podem auxiliar na concepção de um programa educacional em design. Dilemas frequentes na educação em design são: arte versus negócios, teoria versus técnica. Pelos argumentos de Dewey, posições extremas são indesejáveis: em muitos aspectos de seu pensamento filosófico ele tende a rejeitar dicotomias, julgando-as como oposições falsas e assumidas indevidamente como naturais. Isto parece ser especialmente relevante no caso do design, um campo reconhecidamente complexo e interdisciplinar. Os argumentos estéticos de Dewey sugerem uma continuidade entre os territórios da cultura e do comércio, fronteira sobre a qual o design se assenta. Torna-se impossível defender um programa educacional que se foque ou sobre artes liberais ou mecânicas. Esta divisão clássica conduz a uma hierarquização das atividades humanas, enfrentada pela visão pragmática de Dewey, para quem utilidade é uma “contribuição direta e liberal para uma vida expandida e enriquecida”. Torna-se necessário superar estas dicotomias, se se espera oferecer um programa educacional capaz de dar peso e relevância às competências de um designer no contexto da economia criativa.

Palavras-chave: John Dewey; educação em design; pragmatismo.

Abstract

Contributions of John Dewey's aesthetic theories have long been recognized by artists and designers. The aim of this paper is to discuss how some ideas held by the influential American philosopher may aid in conceiving an educational program in design. Frequent dilemmas in design education are: art versus business, theory versus technique. Following Dewey's arguments, extreme positions are undesirable, as many aspects of his philosophical thoughts reject dichotomies, judging them as false oppositions that are mistakenly seen as natural. Dewey's aesthetic comments suggest a continuity between the territories of culture and commerce, a frontier on which design, as a complex and interdisciplinary field, could be settled. It becomes impossible to sustain a program that focuses either on “liberal” or “mechanical arts”. This classical division leads to a hierarchization of human activities, challenged by Dewey's pragmatic concept of usefulness: “contributing directly and liberally to an expanding and enriched life”. It becomes necessary to overcome this dichotomy, if one expects to offer an educational program that grants weight and relevance to the skills of a designer in a creative economy.

Keywords: John Dewey; design education; pragmatism.

¹ Doutor em Educação (FEUSP), professor no curso de Design da ESPM, gumed@espm.br.

² Doutoranda em Educação (FEUSP), professora da ESPM, ctrindade@espm.br.

1. Introdução

Poucos pensadores no campo da educação foram centro de tantas controvérsias quanto John Dewey (1859-1952). O debate não se deve apenas às numerosas opiniões divergentes sobre o legado que sua obra deixou para se pensar e se fazer educação, mas também porque tanto a adesão quanto a rejeição dela são qualitativamente intensas. Ao mesmo tempo em que é saudado como o mais expressivo filósofo da tradição pragmatista norte-americana, como ideólogo dos valores democráticos que se configuram como uma das maiores contribuições dos Estados Unidos à cultura mundial, Dewey também é acusado de ter sido o padroeiro da falência do sistema educacional de seu país. Ao longo de sua ativa vida intelectual e pública, foi criticado por todos os lados do espectro ideológico, por vezes cunhado de “comunista” (em uma época de perigosa polarização política) e outras de liberal, inventor de um pragmatismo vulgar típico do homem de negócios norte-americano (TRINDADE, 2009; KAPLAN, 2010, p. 9). Já avançado em idade, participou de uma coletânea de ensaios escritos por outros filósofos, respondendo às críticas e questionamentos levantados por estes (HICKMAN, 1998). O livro, editado por Larry Hickman³, é sintomático da polêmica que o cerca, pois revela a profunda importância de seus escritos para toda uma geração de filósofos – especialmente no campo da educação – e ao mesmo tempo as ressalvas com que se olha para suas contribuições.

Toda a contestação, entretanto, não é suficiente para apagar a importância de Dewey nas discussões sobre a educação, qualquer que seja seu nível, escopo ou área. Se constantes revisões em suas ideias são necessárias, em especial diante de tantas mudanças contextuais que tornam o mundo de hoje um lugar muito diferente daquele no qual ele viveu, sempre parece salutar uma volta ao grande mestre em busca de inspiração para pensarmos nossas próprias questões. Dewey é o nome por trás de um corpo extenso e original de pensamentos educacionais, que não se presta à mera aplicação irrefletida. Mesmo sustentando a ação como categoria fundamental de sua doutrina, não cai na armadilha aplicacionista das fórmulas prontas, das receitas invariantes. Seus escritos servem a uma ampla problematização de cunho filosófico, da qual a práxis educativa nunca se deve apartar. Esse espírito questionador, que reconhece os limites da previsibilidade nos assuntos humanos, é talvez a primeira atitude que se recomenda adotar na leitura de Dewey.

Apesar de ter se notabilizado como pensador da educação, Dewey deixou contribuições mais amplas à filosofia, passando pela ética, pela psicologia e pela sociologia. Mas, no que concerne ao design, torna-se digno de nota que até pela estética ele se aventurou, tendo decididamente se aproximado da arte como tema em um momento mais avançado de sua carreira intelectual (já com 72 anos), ao publicar uma importante obra sobre o assunto, *Arte como experiência* (DEWEY, 2010). De acordo com Schaeffler (1986, p. 189), muitos consideram este livro seu trabalho mais refinado e, de maneira recorrente, tem-se a obra como uma efetiva contribuição ao campo da estética. Paul Rand não cansou de demonstrar respeito e admiração pela obra, considerando-a essencial para o campo do design: “todos os estudantes deveriam lê-lo. (...) de fato acredito que quem não leu *Art as Experience*, não foi instruído em design” (RAND, 2010,

³ Diretor do *Center for Dewey Studies* na *Southern Illinois University*. Este grupo viria a editar em 1990 *The Collected Works of John Dewey*, reunindo 37 volumes de escritos do filósofo.

p. 28 e 57).

Acompanhando uma tendência generalizada de se repensar os propósitos e os métodos do ensino superior, líderes de cursos de design no Brasil empenham-se em complexas discussões curriculares. Afinal, o que caracteriza o designer como profissional? Que responsabilidades deve assumir a Instituição de Ensino Superior (IES) na formação de seus estudantes? Para qual lado da balança devem pesar os esforços educacionais: o da profissionalização ou o da formação humana? Acreditamos que uma leitura cuidadosa – e mesmo assim suficientemente arejada – de algumas obras de John Dewey possa ajudar a iluminar algumas destas questões, em particular sobre o papel das artes, de um lado, e dos negócios, de outro, na formação do designer. Propõe-se aqui discutir o assunto a partir das importantes noções de equilíbrio e continuidade, tão típicas do pensamento deweyano. Para tanto, mobilizam-se neste ensaio algumas das noções trabalhadas por Dewey em *The quest for certainty* (1929), *Experience and education* (aqui mobilizada em sua tradução para o português: *Experiência e educação*, 1976) e *Art as experience* (consultada nesta pesquisa em sua edição brasileira, intitulada *Arte como experiência*, de 2010).

2. Complexidades no Ensino do Design

Edgar Morin (s/d) nos ensina que a compartimentação dos saberes em caixas estanques e claramente delimitadas consiste em uma ficção cientificista que por vezes mais atrapalha do que dá conta de exprimir a complexidade do mundo humano. As contribuições do pensamento complexo para uma série de campos de conhecimento foi a articulação – mesmo que dolorida aos mais tradicionalistas – de áreas antes tidas como apartadas. Os procedimentos cartesianos de separação analítica foram colocados em xeque, uma vez que a dissecação por vezes implica em total descaracterização do objeto investigado.

Uma das mais imediatas consequências do reconhecimento da complexidade para o campo da educação superior foi a adoção de estratégias de interdisciplinaridade, que buscam criar vias comunicantes entre os compartimentos do saber que pareciam, na visão dos estudantes e de muitos dos professores, irreconciliáveis. Porém, talvez mais significativo da perspectiva epistemológica tenha sido o reconhecimento da arbitrariedade nas divisões disciplinares, resultando em territórios fragmentados de saber. Pôde-se compreender, assim, que alguns campos da práxis são fundamentalmente interdisciplinares, e que este fato não atesta contra a sua cientificidade, e sim aponta para a necessidade de jogar sobre seus objetos um olhar mais multifacetado e complexo.

O nascimento historicamente recente do design enquanto campo⁴ (MONTORE, 2007) nos ajuda a chamar atenção para este ponto. Campos mais antigos tendem a se naturalizar como entidades integrais e autossuficientes. Como afirmar, depois de séculos consecutivos de desenvolvimento conceitual em torno de seus axiomas e teorias, que a física constitui uma instituição histórica e arbitrária? Apenas nas inflexões das rupturas paradigmáticas, conforme as ideias seminais de Thomas Kuhn (1996), é que o caráter construído destas ciências seculares vem à tona e nos permite pensar que elas poderiam ser diferentes, que o caminho do saber não é uma via predeterminada que à

⁴ Mobiliza-se aqui a noção de campo proposta por Bourdieu (1983).

humanidade basta percorrer. Já no design, o esforço tão vivo de consolidação do campo, com suas regras, postulados e limites, não permite esquecer-se que sua construção é intencional, de que seus espaços são conquistados em meio a disputas de poder e legitimidade. O design, então, constrói-se a partir do que outras áreas de saber previamente estruturadas lhe emprestam, buscando erigir-se, em sua especificidade, sem esconder as raízes híbridas que lhe dão fundamento.

Esta origem mestiça (no sentido atribuído por LAPLANTINE e NOUSS, 2002, ao pensamento mestiço) do design impõe sobre sua definição as mesmas dificuldades envolvidas na conceituação da interdisciplinaridade. Diz Leis (2005) que qualquer

[...] demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Em outras palavras, a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade. [...] A história da interdisciplinaridade se confunde, portanto, com a dinâmica viva do conhecimento. (LEIS, 2005, p. 5)

Acreditamos que o mesmo ocorra com um campo reconhecidamente interdisciplinar como o design. Defini-lo exige uma tomada de posição sobre os seus propósitos, responsabilidades e sentidos. Não se trata de descrição de fenômenos preexistentes, mas de escolhas históricas acerca das possibilidades do design, enquanto teoria e práxis. Mais enriquecedor, portanto, que reconhecer feudos seria, à moda dos pensamentos complexos, abandonar territórios para buscar linhas de contato (LAPLANTINE; NOUSS, 2002).

O design vê em seu bojo conceitos centrais às áreas das artes, arquitetura, negócios e comunicação (esta, em particular, já tendo se reconhecido como campo eminentemente interdisciplinar). Essa mestiçagem de saberes representa grande desafio aos mecanismos classificatórios de órgãos regulamentadores, como a Capes. Há, no Brasil, profunda articulação da área do design com a arquitetura e urbanismo, como se explicita na sua taxionomia das áreas de conhecimento. Algo distinto ocorre nos Estados Unidos, onde o reconhecimento de cursos de nível superior é feito por organismos não governamentais indicados pelo Departamento de Educação. No caso do Design, o reconhecimento fica a cargo da NASAD, *National Association of Schools of Art and Design* (NASAD, 2014). Isso demonstra como a mais premente articulação institucional do campo da educação em design daquele país é com as artes, e não com a arquitetura. Evidentemente, esta diferença implica em desafios bastante diversos, no que tange à definição do campo e às disputas políticas em seu interior.

Não obstante as dificuldades de ordem epistemológica no entendimento do design, o próprio *locus* de sua práxis observa um processo de complexificação. Como corpo conceitual e pragmático típicos da contemporaneidade, o design não pode escapar das vicissitudes de seu tempo. O livro *Design para um mundo complexo*, de Rafael Cardoso (2011), traz à tona uma série de questões que afetam a própria constituição teórica do campo, além da sua prática. Dialogando com o *real world* de Papanek, Cardoso mais uma vez marca a necessidade do designer de abandonar

redomas em busca do contato com um mundo que deve ser levado em consideração, qualquer que seja a natureza do projeto em desenvolvimento. E este mundo, da forma como o herdamos neste início de século XXI, é marcadamente complexo.

Cardoso (2011) chama a atenção para o fato de que as teorias da área não podem prescindir de considerações contextuais que situem o design no mundo – complexo – que o abarca. Se o design faz parte da vida contemporânea de modo tão intrincado, como imaginar que mudanças tão significativas quanto as rotuladas de “pós-modernidade”, “globalização” e “digitalização” possam ser ignoradas por sua reflexão teórica?

É justamente no contexto de tais transformações que uma díade fundamental para se pensar o design se constitui. O encontro entre arte e negócios – entre a vida transcendente do artista e o pragmatismo de resultados do mundo comercial – costuma ser incômodo. Mas se não é justamente aqui, nesta “lasca de terra suspensa entre a cultura e o comércio” (SIEGEL, 2009, p. 115) que o design se depura como campo! A tradicional nomenclatura norte-americana de *commercial art* revela tanto a forçosa convivência entre estas duas categorias quanto a possibilidade de sua existência, mesmo que os limites que os separam tenham tido de ser repensados.

De certa maneira, essa contradição inerente ao design pauta, além das óbvias disputas ideológicas, uma série de questionamentos acerca da prática profissional do designer e da sua formação no nível superior. Todo currículo, explica Silva (2003), revela certa perspectiva do que é o homem e, principalmente, do que ele deve ser, de modo que a composição de diretrizes para qualquer curso superior passa por decisões que vão além apenas daquelas de natureza epistemológica, passando também por dimensões de identidade e de poder. O estudo de matrizes curriculares pode indicar uma série de posições acerca do que se imagina ser desejável, no devir de uma profissão. Quando o design pende ora para o lado das artes liberais, ora para o das artes mecânicas (mobilizando aqui as categorias aristotélicas, que serão melhor trabalhadas adiante), a mensagem que o movimento nos passa é a de que há no campo uma série de dúvidas a respeito do que se espera hoje de um designer. Como ser designer em um mundo complexo? Davis (2005) reforça esta dúvida, reconhecendo que as definições acerca da profissão estão ao mesmo tempo se expandindo e se deslocando. Quem é esse futuro profissional? O que sabemos dele? Como prepará-lo, se o futuro em si já nos é tão incerto?

3. A Filosofia Pragmática de John Dewey

Apesar do corpo fundamental dos escritos de Dewey não ter sido produzido contemporaneamente às teorias da pós-modernidade e da complexidade, sua filosofia pode fornecer pistas para se refletir sobre um cenário complexo como o até aqui apresentado. Sua recusa dos antigos dualismos que animaram o pensamento clássico e o moderno, além de sua visão integrada dos conhecimentos – foi sob sua coordenação que os departamentos de filosofia, psicologia e educação da Universidade de Chicago foram integrados – são ingredientes que conferem à sua filosofia abrangência e atualidade. Não se deseja argumentar aqui que seus escritos possam servir de panaceia para as mazelas educacionais, quaisquer que sejam seus tempos ou lugares. Para sermos fiéis ao próprio espírito de constante retificação do pensamento que o próprio Dewey defende em suas obras, é preciso encará-las como passíveis de reformulação e reavaliação:

(...) Dewey precisa ser corrigido e modificado. Se Dewey tivesse que ser ressuscitado, sem dúvida seria o primeiro a criticar suas próprias ideias. Seus fundamentos metafísicos, a ideia de que vivemos num mundo dinâmico, no qual as condições e as ideias mudam, o compeliaria a proceder desta maneira. (...) Dewey continua sendo uma figura seminal na história do pensamento educacional moderno. Ele inventou novas maneiras de resolver velhos problemas. Ele, mais do que qualquer outro homem, levou a democracia e a educação a uma unidade sistemática. Ele continua sendo um grande pensador que se precisa ler, entender e modificar. (BERGER, 1959 apud SCHMITZ, 1980, p. 32)

Para Dewey, os problemas que afetam a educação não podem ser nunca separados de preocupações mais amplas, que remontam às bases filosóficas, políticas, psicológicas ou sociológicas da relação educativa. Por essa razão, é possível dizer que sua obra sinaliza a esterilidade de se pensar a educação unicamente sob o ponto de vista das metodologias. Nada poderia estar mais distante do pensamento deweyano do que a literatura de autoajuda escolar a qual ignora a necessidade reflexiva por parte de professores e gestores a partir de suas próprias situações e experiências.

Entretanto, constitui erro fatal da filosofia da educação recair no que Azanha (1992) viria a caracterizar como “abstracionismo pedagógico”, uma excessiva teorização apartada das situações concretas em que a relação educativa ocorre. Com isso, acaba por colocar em xeque toda filosofia que não se repõe na ação, que não se presta à projeção de um futuro mais desejável pela coletividade humana. Impressionados pela força da obra de Darwin, os pragmatistas se recusam a considerar o homem de maneira apartada da natureza (RORTY, 2000), o que resulta em uma visão do conhecimento como atividade funcionalmente colada às funções biológicas e à experiência. O pensar humano serve para melhor nos adaptamos às turbulências do ambiente e à incerteza das circunstâncias. Não é à toa que a experimentação foi a tônica de muitas das contribuições de John Dewey nos departamentos de educação pelos quais passou (TRINDADE, 2009). Em Chicago, criou no limiar do século XX a *Laboratory School*, espaço de aplicação que serviria de modelo a muitas outras escolas do gênero.

3.1. Uma Educação para o Futuro?

As drásticas transformações por que passa o mundo do trabalho afeta de maneira incontornável a própria definição das profissões. Afinal, o que se deve esperar de um designer no futuro? Quais devem ser suas habilidades, que trabalhos ele deve estar preparado para enfrentar? Esta é uma questão que atormenta as IES, tidas socialmente como o espaço privilegiado de profissionalização qualificada dos jovens. A tarefa não é trivial: formar profissionais para um mercado de trabalho projetado constitui um desafio em dois graus: a) como preparar o jovem para o ofício? b) qual o ofício para o qual se deve preparar o jovem? Na visão de Meredith Davis (2005), programas de formação de designers nos Estados Unidos de forma geral funcionam bem para a prática contemporânea do design, mas deixam uma incógnita em relação a como estes novos profissionais poderão contribuir e construir seus ofícios no futuro.

O desenvolvimento industrial em meados do século XX veio a sugerir que o caminho da educação para o futuro passava inexoravelmente pelo domínio das tecnologias. Bruno Munari (2006) é explícito na defesa das novas técnicas:

Para que serve a escola, senão para preparar indivíduos capazes de enfrentar o mundo do futuro próximo segundo as técnicas mais avançadas? Por que não se ensinam essas técnicas (uma vez que arte não se pode ensinar) em lugar das do passado? [...] É precisamente a técnica que se pode ensinar, a técnica mais nova, não a arte. Arte existe ou não existe. [...] Os jovens] veem o estudo como o melhor modo de aprender os meios do seu eventual futuro trabalho. Não pensam em ir a uma escola de arte para poderem praticar melhor um *hobby* de pintura ou escultura. Estes, que antes eram os únicos meios de comunicação visual, hoje muitas vezes são inadequados, estáticos, lentos. Depois da invenção do compasso, ninguém mais faz círculos a mão livre, a não ser por aposta ou para demonstrar capacidade. E tampouco acredito que hoje, com todos os meios que estão à nossa disposição, seja necessário aprender a desenhar o que se pode fotografar. (MUNARI, 2006, p. 8-9)

A contraposição que Munari faz aqui entre arte e técnica poderia ser retraduzida em termos de saberes do passado e do futuro. Arte, dominada por velhos e obsoletos professores, encontra-se presa nos academicismos de uma escola que só faz olhar para trás; as técnicas brotam de um mundo moderno e pulsante, do “lá fora”, onde a vida acontece. A primeira é refém dos meios lentos e inadequados de comunicação visual, a segunda prospera nos avanços tecnológicos. É de se estranhar o fato de que a arte é tratada aqui pelo eminente designer italiano como algo estranho à técnica. É como se a pintura, a escultura e o desenho não fossem, elas próprias, atividades que dependem do domínio de apuradas técnicas, estas sim aprendidas de alguma forma, em algum momento, pelo artista. Esta contraposição também acaba por limitar o universo artístico apenas aos seus suportes pré-modernos, ignorando-se o fato de que desde a “revolução em permanência” do século XIX (termo criado por Gombrich, apud DIAS, 1994), as noções de arte perdem sua função normativa, incorrendo em aberturas estéticas, semânticas e pragmáticas (DIAS, 1994). Do ponto de vista estético (ou sensível), materiais do universo cotidiano são incorporados no produto artístico, causando confusões entre o que pode ou não ser considerado arte; do semântico, caem por terra os propósitos icônicos, identitários da arte representacional; e do pragmático, a nova arte exige uma maior participação do espectador na construção de sentido da obra. Assim, pensando a arte como prática simbólica e dinâmica, ligada à realidade empírica tanto de seus artistas quanto de seus espectadores, é improvável que ela permaneça atada a um passado de afrescos e retratos.

Mas tudo se torna mais complexo quando se problematiza a noção da técnica como instrumento para o futuro. Afinal, ela ganhou por característica a partir da era dos extremos uma volatilidade assombrosa. A técnica que se pode ensinar é a técnica do presente, aquilo o que o mundo do trabalho tem incorporado em sua prática atual. Quem garante quais serão as técnicas do futuro? Como educar um jovem para um porvir que se afigura como incógnita, até mais aos professores do que aos estudantes?

É nesse ponto que o pragmatismo esperançoso de John Dewey se afasta de vez de uma visão materialista vulgar e filisteia. Certamente, Dewey não se apega aos modelos clássicos motivado por um saudosismo despropositado. Recorre, sim, ao passado, mas num processo recorrente de revalorização e atualização, de modo que ele não valha apenas por si, mas por aquilo o que ele pode fazer para ampliar as condições do homem de entender o seu presente. Ao mesmo tempo, considera o papel central na educação de um olhar para o futuro. Entretanto, não o toma como determinado, como

um trajeto inexorável que ao homem basta obedecer e percorrer. O futuro decorre do presente, é devir desejado e projetado arbitrariamente pela sociedade. Por isso, olhar apenas para um pretense futuro no esforço educativo pode representar o sacrifício das possibilidades do presente. Portanto, a melhor preparação para o futuro é extrair todo o sentido da experiência presente (DEWEY, 1976). Richard Rorty (2000) assim caracteriza a esperançosa intenção do saber pragmatista:

[Os pragmatistas] querem substituir a distinção entre aparência e realidade pela distinção entre descrições do mundo e de nós mesmos que são menos úteis, e descrições que são mais úteis. Quando seus interlocutores insistem na questão “Úteis para quê?”, os pragmatistas não têm nada a dizer exceto que são “Úteis para criar um futuro melhor”. Quando lhes perguntam “Melhor por que critérios?”, os pragmatistas não têm nenhuma resposta detalhada a oferecer, do mesmo modo que os primeiros mamíferos não tinham como especificar sob que aspectos eles eram melhores do que os agonizantes dinossauros. Os pragmatistas têm a dizer algo tão vago quanto “Melhor no sentido de que contém mais daquilo que consideramos bom e menos do que consideramos ruim”. E quando lhes perguntam “E o que exatamente vocês consideram bom?”, os pragmatistas podem responder apenas, ecoando Whitman, “diversidade e liberdade”. [...] Os pragmatistas limitam-se a oferecer respostas tão vagas e imprecisas porque o que eles esperam não é que o futuro conforme-se a um plano, ou satisfaça uma teleologia imanente, mas sim que o futuro nos surpreenda e nos estimule. (RORTY, 2000, p. 27-28)

3.2. Artes liberais e artes mecânicas: uma falsa dicotomia

Muitas das obras de Dewey propõem discussões construídas sobre conceitos aparentemente antagônicos. Kaplan (2010, p. 15) elucida que seu pensamento frequentemente recorre a pares conceituais apenas para provar inviáveis os dualismos, entendidos como a crença de que a oposição radical entre cada polo se deve a características substantivas intrínsecas. Em diversos momentos, John Dewey busca demonstrar como a harmonia obtida a partir de díades – como natureza e cultura, indivíduo e sociedade, razão e sentimento, matéria e método – constitui o mais salutar caminho para o homem. Que diria sobre os problemas específicos do design, como cultura e comércio, artes e negócios, forma e função? Talvez, as reflexões tecidas sobre o par “artes liberais e artes mecânicas” indiquem possibilidades de reflexão.

No capítulo 4 de *The quest for certainty* (1929), Dewey retoma a classificação aristotélica de artes liberais e artes mecânicas, conceitos ocasionalmente empregados na discussão sobre o caráter do design (v. BASEMAN, 2005; SWANSON, 2005). Afirmar Dewey que não se trata apenas de uma divisão entre saberes ocupados com coisas ou pessoas, com meios ou fins; havia – e ainda há – uma distinção social que colocava as artes mecânicas em um patamar de prestígio inferior ao das artes liberais. Essa tradição clássica expressa o princípio a partir do qual, também na ideologia cristã, posteriores divisões se assentaram: corpo e mente, físico e intelecto, teoria e prática. É preciso levar em conta a força de tais dicotomias; elas não apenas contam com o longo tempo do qual bebem as tradições mais persistentes como também foram sustentadas pelas instituições de maior legitimidade quando se trata de definir o que é a verdade (DEWEY, 1929). Por isso, para Dewey, a supremacia do trabalho intelectual sobre o labor

mecânico carregava reflexos até a sua época.

Porém, se o conhecimento para Dewey consiste na crescente conscientização acerca de nossas ações e suas consequências (SCHEFFLER, 1986), se o sentido da experiência humana é dado pelas relações estabelecidas entre nossa conduta e o meio que a recebe, torna-se difícil sustentar os saberes desencarnados e especulativos como sendo os mais úteis ou nobres. Se há, por exemplo, para a ciência algum sentido, este não se encontrará no conhecimento emergente de especulações apartadas por completo do mundo observável, ou mesmo do alcance experimental do cientista. Para Dewey (1929), a ciência moderna supera a desconfiança aristotélica do mundo dos sentidos e das mudanças, entendendo a própria mudança como a relação fenomênica que se oferece ao conhecimento em lugar das essências, estas universais e imutáveis. Os sentidos deixam de ser um obstáculo para o saber, assumindo caráter indispensável à sua busca. Daí, a importância do experimento controlado na construção da ciência, incluindo em sua noção de experimento a observação controlada de fenômenos. Nesse aspecto em particular, Dewey haveria de concordar com o filósofo francês Gaston Bachelard (1977), quando, em defesa de um “racionalismo aplicado”, declara:

[...] nada de racionalidade no vazio; nada de empirismo desconexo: eis as duas obrigações filosóficas que fundamentam a estreita e rigorosa síntese da teoria com a experiência na Física contemporânea. [...] Mas esse diálogo [entre experiências e teorias] é tão fechado que nele já não se pode mais distinguir o traço do velho dualismo dos filósofos. Não se trata mais de confrontar um espírito solitário com um universo indiferente. Impõe-se agora colocar-se no centro em que o espírito cognoscente é determinado pelo objeto preciso de seu conhecimento, e onde, em compensação, ele determina com mais precisão sua experiência. (BACHELARD, 1977, p. 10)

Apesar da maior sofisticação bachelardiana no que diz respeito às descrições de uma epistemologia das ciências naturais – afinal, sua formação em Química sempre permitiu que ele falasse desta área do conhecimento a partir de seu interior – Dewey também parece entender que mesmo a crescente abstração imposta na física pelos postulados da Relatividade e da mecânica quântica não poderiam prescindir de esforço experimental. E concordariam também Dewey e Bachelard na percepção de que um empirismo rigoroso demais não dá conta da complexidade do conhecimento de cunho científico. Nesta crítica, Bachelard (1977, p. 13) cita explicitamente o pragmatismo como uma das matrizes filosóficas que, ao confiar excessivamente nos dados sensíveis, perde os princípios de necessidade e dedução fornecidos pelo racionalismo. Entretanto, podemos questionar se essa crítica efetivamente se aplicaria à análise de Dewey em *The quest for certainty*, uma vez que para o filósofo norte-americano, o grande problema do empirismo seria justamente a aceitação das sensações como dados “forçados sobre nós pelo lado de fora” (DEWEY, 1929, p. 112, tradução nossa), e não como atos desempenhados pelo sujeito, atos intencionais que conferem significado aos dados sensoriais. Ele exemplifica com a percepção da cor, que enquanto estímulo sensorial nada diz ao cientista. É apenas no contexto de um espectrograma, de todo um contexto que conecta o dado visual com um conjunto de ações experimentais ou observacionais, que a cor passa a ser conhecimento mais apurado da natureza.

Uma leitura apressada poderia sugerir que Dewey atribuiria na educação de um designer uma importância muito maior às artes mecânicas do que às liberais. Entretanto, há pouco espaço para radicalismos em sua filosofia. A busca de uma

harmonia entre dois polos aparentemente irreconciliáveis consiste no maior esforço intelectual de Dewey, marca de uma série de conquistas em seu pensamento, mas que também lhe rendeu o maior número de críticas (TRINDADE, 2009; SCHEFFLER, 1986). De fato, chegar à justa medida, ao meio termo a partir do qual os ganhos de cada lado podem ser desfrutados da forma mais equilibrada, não constitui tarefa trivial. Dewey mais sugere um modo de pensar do que traça as linhas definitivas do “suficiente” ou do “excessivo”. Por isso, seus textos podem em certos momentos tornar-se incomodamente vagos.

Retomemos, assim, o dilema entre as artes liberais e as mecânicas. Dewey deixa claro seu repúdio à distinção hierarquizante no pensamento clássico a respeito do trabalho intelectual e o técnico. Não quer, com isso, desprezar o conhecimento essencialmente teórico em prol de um tecnicismo exacerbado. Porém, é certo que o sentido do fazer no design aponta para a necessidade do domínio de uma série de saberes que poderíamos apontar como pertencentes à categoria das artes mecânicas. O ferramental técnico do designer – incluindo-se aqui os instrumentos e também os esquemas cognitivos que representam certo modo de se endereçar ao mundo que é próprio do profissional da área – constitui a fonte fundamental de sua competência. É revelador que aqueles cursos os quais se fiam exclusivamente na técnica do designer sejam considerados “profissionalizantes”.

Porém, se um pragmatismo rasteiro descarta o valor da teoria por julgá-la obsoleta em relação aos saberes do mercado, a doutrina deweyana não ignorará a importância do conhecimento menos aplicável em seu sentido imediato. Isso porque no conceito de utilidade, há lugar tanto para o *passado* quanto para o *estético*. Descrevamos separadamente estas duas categorias.

Em *Experiência e educação* (1976), Dewey argumenta que o princípio fundamental da educação progressiva é que ela parta da experiência. Em seguida, dedica-se a depurar sua teoria da experiência, entendendo-a como uma interação entre condições internas do sujeito (impulsos, desejos e interesses) e as condições objetivas (materiais, métodos, conteúdos, condições históricas e sociais). Por isso, em educação nunca se deve considerar certo conteúdo como educativo *per se*, pois desta forma se tende a ignorar a experiência do aprendiz.

O processo educativo não parte, assim, da estaca zero a cada etapa. Isso porque a experiência tem por característica a articulação com experiências passadas e a viabilização de novas. Esta dimensão longitudinal Dewey denomina “*continuum* experiencial” (1976, p. 23). Podem ser consideradas educativas as experiências que enriquecem a possibilidade de experiências posteriores. Educação, assim, seria equivalente a um crescimento que conduz ao crescimento contínuo, ou seja, um tipo específico de continuidade da experiência.

Se um programa educacional, portanto, quer se fiar sobre a experiência para tornar seu percurso mais significativo para o aprendiz, torna-se imprescindível organizar conteúdos que “tenham possibilidade de suscitar novos problemas” (DEWEY, 1976, p. 76). Nesse sentido, o olhar do educador está voltado ao futuro, a uma perspectiva de crescimento que aponta para um devir. Porém, isto não significa, de maneira alguma, que a escola progressiva deva ignorar o passado em detrimento do imediato; as “realizações do passado constituem o único meio a nosso alcance para compreender o presente” (DEWEY, 1976, p. 78). Pensando a articulação entre o conjunto de experiências tanto do indivíduo como da coletividade, torna-se impossível melhorar

condições de experiências futuras – ou seja, educar-se – sem que o passado seja adequadamente refletido:

[...] o princípio certo de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e sua matéria imediata está em experiência presente só estará sendo aplicado, na medida em que a experiência presente seja, por dizê-lo, repuxada para trás. E somente poderá expandir-se pelo futuro se também alargar-se a ponto de incluir o passado. (DEWEY, 1976, p. 79)

Em relação à estética deweyana, Kaplan (2010) afirma que a busca de uma nova continuidade, desta vez entre a experiência estética e a vida material, abre caminho para a valorização da arte no bojo de seu pragmatismo. Dewey descarta definitivamente uma interpretação espiritualizada da arte, no sentido de uma metafísica que se coloca ao artista e ao espectador de cima para baixo. É por esta razão que a estética pode se ligar aos aspectos mais prosaicos de nossa experiência cotidiana, opondo-se à reserva museológica que algumas teorias estéticas impõem sobre a apreciação artística. A filosofia da arte deveria então “restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência” (DEWEY, 2010, p. 60).

Esta concepção dessacralizada da arte ao mesmo tempo a valoriza e a torna acessível ao homem comum. Valoriza, pois não se trata apenas de divertimento elitista, reservado aos poucos críticos com discernimento excepcional, nem fetichismo de obras enclausuradas em museus empoeirados. Torna acessível por encurtar a distância entre os valores estéticos e a experiência humana, colocando na mão de indivíduos comuns as condições necessárias para a participação direta na “grande república da arte” (DEWEY, 2010, p.61), tanto como produtores quanto apreciadores artísticos.

Dewey (2010) busca superar em sua concepção estética a categoria da “utilidade” como demarcação entre o artístico e o não-artístico. Não a abandona, mas a ressignifica, à luz do pragmatismo que orienta seu pensamento filosófico. Afirma que:

Se a coisa produzida é ou não utilizada, como potes, tapetes, roupas ou armas, é, *intrinsecamente* falando, irrelevante. O fato de muitos ou talvez de a maioria dos artigos e utensílios de hoje criados para uso não serem genuinamente estéticos é verdadeiro, infelizmente. Mas é verdadeiro por razões alheias à relação entre o “belo” e o “útil” como tais. (DEWEY, 2010 p. 96, grifo do autor)

O senso comum institui com frequência que a arte pode ser afirmada como tal a partir de sua inutilidade. Se o objeto possui alguma aplicabilidade, se serve a algo que está ligado à dimensão material da vida, imediatamente desce de seu altar e perde o status de *arte*. Ora, para Dewey (2010), o estético pode estar no tapete, na colher, no vaso, no cartaz, contanto que sua feitura e apreciação propiciem um enriquecimento da experiência imediata. Se hoje nossas vidas são cercadas por tantos objetos não-estéticos, isso não se deve propriamente ao materialismo que nos cerca de coisas úteis, e sim a uma forma de relação entre o indivíduo e seu meio na qual se é impossível viver “uma experiência em que a totalidade da criatura esteja viva e na qual ela possua sua vida através do prazer” (DEWEY, 2010, p. 96). O trabalho alienado e o consumo apressado são inimigos da experiência, esvaziam-na de seu sentido mais profundo. Um objeto decorrente deste tipo de atividade falha em sua capacidade de gerar felicidade – não o prazer fácil, mas sim “uma realização que alcança as profundezas de nosso ser –

uma realização que é uma adaptação de todo o nosso ser às condições de vida” (DEWEY, 2010, p. 80). Ou seja: “por mais que ele seja útil para fins especiais e limitados, não será útil no grau supremo – de contribuir, direta e liberalmente, para a ampliação e enriquecimento da vida” (DEWEY, 2010, p. 96).

Steven Heller (2010, p. 14) assim descreve Paul Rand, designer que, como mencionado, reverenciava *Art as experience* como uma das obras mais importantes para o seu campo:

Treinado nos amplos departamentos de criação da indústria editorial e de propaganda de Nova York, ele entendia as demandas do mercado e aceitava que o design era um serviço e não um fim em si próprio, ou uma arte. Contudo, era crítico em relação aos pobres padrões estéticos que imperavam, defendendo que a vida cotidiana – especialmente a arte comercial – podia ser enriquecida pelo toque do artista.

É interessante notar como o esforço do eminente designer em sua profissão se articula às concepções estéticas de Dewey. A exemplo do filósofo, Rand reivindica para o cotidiano algo de belo, algo que supere a esterilidade do meramente “útil” em benefício do que possa mobilizar o homem para a riqueza de suas experiências. O design constitui, assim, um aporte privilegiado de sentido para a vida contemporânea, contanto que não se reduza à aplicação indiscriminada de fórmulas ou ao uso não refletido das mais recentes novidades tecnológicas. A técnica diz, mas não sabe ao certo o que dizer. A educação em design não pode, desta maneira, restringir-se ao ensino de técnicas (ou artes mecânicas), sob o risco de perder a chance de desenvolver junto ao estudante sua capacidade comunicativa – tão mais relevante em um mundo saturado de comunicação. Surpreendentemente, é o pensamento pragmático que pode apontar ao design um caminho de desenvolvimento que equilibre a capacidade de projetar com a de experienciar, levando a cabo essa tarefa tipicamente humana de unir o sentido ao impulso (DEWEY, 2010, p. 89).

4. Considerações Finais

Voltemos à complexidade do campo: enquanto Dmitri Siegel caracteriza, como já citado, o design como habitante da “lasca de terra suspensa entre a cultura e o comércio”, poderíamos redesenhar a metáfora a partir da doutrina estética de Dewey, concebendo uma continuidade entre esses dois territórios. Neste sentido, o design se encontraria imerso no encontro das águas da cultura e do comércio, em vez de suspenso sobre elas. Parece-nos indesejável, assim, sustentar um programa educacional em design que se foque exclusivamente sobre a aplicabilidade das artes mecânicas ou o desinteresse material das artes liberais. Torna-se fundamental superar esta dicotomia, se se espera oferecer um programa educacional capaz de dar peso e relevância às competências intrínsecas à atividade de um designer inserido no contexto da economia criativa. Sua formação deve transcender o meramente técnico, não porque busque uma teorização abstrata apartada do mundo vivido, mas porque de um ponto de vista integral da formação e do trabalho humanos, a técnica por si só não dá conta dos anseios, impulsos e projetos que marcam a trajetória da pessoa. Assim, reflexão e prática articulam-se dinamicamente, gerando ideias intrínsecas à vida pungente, pois têm nela a sua fonte original e seu receptáculo.

Só assim, a educação em design poderia propriamente reivindicar para si o

caráter de “educação”, não limitada a treinamento ou profissionalização. Em uma bela passagem no fechamento de *Educação e Experiência*, Dewey (1976, p. 97) reafirma que a “questão básica (...) prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo por que ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples”. Mais do que adotar uma ou outra ideologia educacional no contexto do design, seu pensamento nos instiga a encontrar nas diversas práticas e reflexões pedagógicas aquelas que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para o esforço coletivo da humanidade que é a educação e o crescimento.

Referências

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP/Fapesp, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BASEMAN, Frank. Liberal Arts is old news. In: HELLER, Steven (ed.). **The education of a graphic designer**. New York: Allworth Press / School of Visual Arts, 2005, p. 19-21.
- BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- DAVIS, Meredith. Raising the bar for higher education. In: HELLER, Steven (ed.). **The education of a graphic designer**. New York: Allworth Press / School of Visual Arts, 2005, p. 13-18
- DEWEY, John. **The quest for certainty**. New York: Minton, Balsh & Company, 1929.
- _____. **Experiência e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.
- _____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, José A. B. Fernandes. Algumas considerações antropológicas sobre o ensino artístico. **Revista Gávea**, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 195-201, abr. 1994.
- HELLER, Steven. Apresentação à edição brasileira. In: KROGER, Michael (org.). **Conversas com Paul Rand**. São Paulo: Cosac Naify, 2010, p. 11-16.
- HICKMAN, Larry A. (ed.). **Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation**. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998.
- KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 7-49.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. **A mestiçagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Florianópolis, n. 73, p. 2-23, ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176/4455>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- MONTORÉ, Marcello. **As capas de disco da gravadora Elenco (1963-1971): subsídios para uma historiografia incluyente do design gráfico brasileiro**. 2007. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 2ª Ed. Mira-Sintra (Mem Martins): Publicações Europa-América, [s.d.].

MUNARI, Bruno. **Design e comunicação visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NASAD (National Association of Schools of Art and Design). **Site institucional**. Disponível em: <nasad.arts-accredit.org/>. Acesso em 15/01/2014.

RAND, Paul. Conversa um e Conversa dois. In: KROGER, Michael (org.). **Conversas com Paul Rand**. São Paulo: Cosacnaify, 2010, p. 21-78.

RORTY, Richard. **Pragmatismo**: a filosofia da criação e da mudança. Cristina Magro e Antonio Marcos Pereira (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SCHEFFLER, Israel. **Four Pragmatists**: a critical introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey. London; New York: Routledge & Kegan Paul, 1986.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação**: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SIEGEL, Dmitri. Designing our own graves. In: ARMSTRONG, Helen. **Graphic design theory**: readings from the field. New York: Princeton Architectural Press, 2009, p. 115-118.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SWANSON, Gunnar. Graphic design education as a liberal art: design and knowledge in the university and the “real world”. In: HELLER, Steven (ed.). **The education of a graphic designer**. New York: Allworth Press / School of Visual Arts, 2005, p. 22-32.

TRINDADE, Christiane C. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.