

Conexões entre design e educação para construção de consciência crítica

Connections between design and education for in the construction of a critical awareness

SANTOS, Ester Sabino; Mestranda; Universidade de Brasília

estersabinos@gmail.com

MAASS, Marisa Cobbe; Doutora; Universidade de Brasília

marisamaass@gmail.com

Este artigo apresenta as correlações entre design e educação, e como abordagens destas disciplinas podem atuar na construção de um processo de aprendizagem engajado e crítico. A partir dos conceitos de educação emancipadora de bell hooks, pedagogia libertadora de Paulo Freire, e complexidade de Edgar Morin, investiga-se os entrelaçamentos entre as disciplinas, a partir da assimilação sobre como o design pode se inserir no processo pedagógico e ser vetor de uma teoria que visa a busca por uma compreensão crítica da realidade. Apresenta-se os princípios teóricos desta pesquisa, discutindo temas como comunidades de aprendizagem e comunidades criativas, suas convergências, e como podem inspirar a construção e/ou consolidação de um processo educativo libertador, na busca da superação de processos de opressão, especialmente de raça e classe, e o reconhecimento do sujeito como ser social, para formular comunidades de mudança a partir da pedagogia engajada e abordagens criativas.

Palavras-chave: Pedagogia engajada; Consciência Crítica; Criatividade

This article presents the correlations between design and education and how how approaches from these disciplines can act in the construction of a learning process. from the concepts of emancipatory education from bell hooks, critical pedagogy and liberator from Paulo Freire, and the complexity of Edgar Morin, investigates the entanglements between the disciplines from the assimilation about the form how design can and should be insert on the pedagogical process, how the design can be a vector of one theory which search for a critic comprehension from reality. This Article presents the theoric principles of this academic research, discussing themes, how learning communities and creativity's communities and how can they inspire the construction and consolidation of a educating and liberating process, to formulate communities of change from pedagogic engagement and creative approaches

Keywords: Engaged pedagogy; Critical awareness; Creativity

1 Introdução

Assim como bell hooks¹, acredito que o aprendizado, em sua forma mais potente, tem de fato um potencial libertador. Essa liberdade, segundo ela, seria a possibilidade de a pessoa escolher viver sua vida e contribuir para a sociedade, sem desencadear ou passar por processos de opressão. Liberdade, neste caso, significa a possibilidade de escolha. O design, por sua vez, deve emergir como um instrumento para construção de sistemas, teorias e materialidades de forma pertinente, com consciência crítica, indissociável das emergências e complexidades sociais. A partir das inquietações sobre a busca de consciência crítica a partir da educação, trabalhados pelos teóricos Paulo Freire, bell hooks e Edgar Morin, este ensaio não se constitui como um trabalho que essencialmente vincula conceitos e pontos de vistas decoloniais², mas possui o contra-colonial³ como valor para articular as potencialidades de se pensar design com a educação, e educação com design, de maneira crítica e engajada.

Vivemos em um contexto de constantes transformações, no qual se tornam necessários processos educacionais para formar pessoas capazes de lidar com problemas complexos advindos destas mudanças, aliado aos anseios sociais localizados, bell hooks narra, logo na primeira página do livro “Ensinando a transgredir”, que no Sul dos Estados Unidos, na época do *apartheid*, as meninas negras tinham três opções de carreiras: casar-se, trabalhar como empregadas ou tornar-se professoras de escola (HOOKS, 2017,p.9). Este trecho foi a sensibilização inicial para a autoria desta pesquisa, a partir de autorreflexões identitárias de gênero, raça e classe.

Ao anunciar este fato, reafirmo que este ensaio não surge, apenas, de uma escolha baseada no discurso da relevância e atualidade acadêmica, mas também de interesses pessoais e sociais, considerando seus *locus* de enunciação⁴, que considera processos epistemológicos e ontológicos

¹ A autora faz uma opção para que a grafia do seu nome seja em letra minúscula. Ela justifica que “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para ela, nomes e/ou títulos acadêmicos ou profissionais, não possuem tanto valor quanto as ideias.

² Os estudos decoloniais surgiram em 1990 com o Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos de diversas universidades (BALLESTRIN, apud BOMFIN, SILVA e SILVA, 2021). Seus estudos visam problematizar o impacto da colonialidade, intervir sobre a realidade, denunciando as relações e influências de processos coloniais sofridos nas Américas, e como estas relações e influências oprimem (BONFIM, *et al.*, 2021).

³ O entendimento contra-colonial conflui com o conceito decolonial, partindo, no entanto, dos processos de resistência e de luta em defesa dos símbolos, significações e modos de vida dos territórios negros e indígenas, defendendo a continuidade da ancestralidade e defesa da heterogeneidade como princípio (SANTOS apud BONFIM, *et al.*, 2021).

⁴ Segundo Costa e Grosfoguel, afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. Segundo os autores, o *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc (COSTA, *et al.*, 2016).

Contra-opressão, e a fronteira entre design e educação, como um campo fértil para definir caminhos na busca do desenvolvimento integral da pessoa.

Sendo assim, o cenário deste artigo se dá a partir do estudo e entendimento das práticas da pedagogia engajada e criativa, dentre outros princípios, e as reflexões sobre o fazer projetual e crítico do design, para consolidação teórica da pesquisa acadêmica em andamento desta autora.

2 Finalidade da Educação

O artigo 205 da Constituição Brasileira afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, afirmando que a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (constituição, art 205 e LDB art2). Logo, entende-se que a escola, como uma realidade histórica, e posta como a instituição de acesso a processos educativos, se institui como lugar de efetivação da ação pública e de acesso a um direito. A escola, e consequentemente, a sala de aula, se coloca a serviço para efetivação da ação pública, como uma “ponte”, uma instituição de transição entre a família e o mundo, estando também suscetível a ser transformada intencionalmente pela ação da pessoa, para promover coesão e integração entre os indivíduos.

A cidadania pode ser definida como um ato de exercer o pleno gozo de direitos civis e políticos do Estado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016). O comprometimento da escola, como instituição estabelecida para efetivar a ação pública do acesso à educação, tem o “preparo para exercício da cidadania” como orientação que possibilita o desenvolvimento da autonomia do indivíduo para fazer uso dos direitos. Neste aspecto, vale explicitar a importância de, na sala de aula, lugar onde efetivamente acontecem os processos educativos, existirem ações consistentes, onde o pleno desenvolvimento da pessoa é pautado, bem como ações para uma educação para a autonomia, liberdade e criticidade individual. Esta educação deve fomentar a consciência no estudante de que há intersecção da sua história individual com a história da sociedade, sendo a experiência coletiva transcendente à individual, ao mesmo tempo em que o estudante deve se compreender como produtor de história.

Edgard Morin afirma que o homem só é capaz de se realizar plenamente como ser humano pela cultura e na cultura (MORIN, 2004, pg.52), declara ainda que:

“O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição.” (MORIN, 2004, pg. 52)

Portanto, o desenvolvimento integral da pessoa humana, ou a “condição humana”, como orienta Morin, não pode ser conhecida a partir de um olhar individualizado, categorizado em disciplinas e saberes estritamente localizados. A observação do outro leva a uma observação de si – autoanálise e autocrítica.

Silvia Lane, em seus estudos sobre psicologia social, assim como Morin, também explicita como o processo grupal, ou seja, a intersecção da história individual e do grupo (sociedade, constituindo portanto, a cultura) é verdadeira e importante ao afirmar que é condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico, ao partirmos do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando este indivíduo se agrupar (LANE, 1989; MORIN, 2015, pg.78)

O ser humano pensa a partir da própria vida, desde a própria experiência. É fundamental assumir isso. A experiência é fator importante para o pensamento, pois ela abre uma série de elementos para a ação - pensamos agindo, agimos pensando - indicando que qualquer transformação acontece a partir do que se vive e como se interpreta o que se vive. Logo, a indicação de se reexaminar as práticas pedagógicas em situações limites é uma oportunidade, também, de avaliar o que agencia a existência das pessoas, e superar processos que invalidam ou dificultam esta existência.

Estes pressupostos conduzem para reflexões sobre os processos estabelecidos socialmente para esta ação de “se reconhecer humano”, pois, como já ponderado acima, sendo um dever e direito o “pleno desenvolvimento da pessoa”, é imprescindível garantir que os processos estabelecidos de conhecimento, busquem levá-lo a uma “tomada de consciência”, ou seja, refletir sobre si, seu cotidiano e seu contexto social (MORIN, 2004; MORIN, 2015; LANE, 1989). Apenas um processo educativo que oportunize este tipo de consciência é capaz de possibilitar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, e seu reconhecimento como humano na estrutura da qual faz parte.

Quando falamos de processos educativos, comumente há um foco no conteúdo do conhecimento, que seria o “currículo explícito” oferecido aos alunos. De fato, tão importante quanto ter a intenção de promover uma educação que oportunize o “pleno desenvolvimento da pessoa”, é importante declarar esta intenção. O currículo, segundo Silva (1999) possui este papel, por ser o objeto que precede a teoria para descobri-la, descrevê-la e/ou explicá-la, sendo a teoria uma representação, um signo, um reflexo que precede uma realidade (ou objetivo) (SILVA, 1999, p.11). Neste caso, o currículo é fundamental para orientar o processo educativo para se alcançar o objetivo de “pleno desenvolvimento da pessoa”, pois, segundo o autor, por mais que o currículo esteja posto como um precedente de uma teoria, a teoria não se limita a descobrir, descrever ou explicar a realidade, mas também está diretamente envolvida na sua produção, pois “o objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 1999, p.11).

Nesta perceptiva, é importante considerar que há um processo racional implicado na construção de currículos, pois estes descrevem objetivos e modos de acesso a teorias (ou discursos), sugerindo como deve ser a busca por respostas.

Mas há uma oportunidade de reexaminar como se estruturam esses processos educativos ao considerarmos que existe um “currículo oculto”, constituído como um conjunto de ações empíricas, de valores não necessariamente declarados, atitudes e normas que derivam tacitamente da relação social do ambiente educacional, do conteúdo, do contexto local, econômico, e das estratégias pedagógicas.

O termo “currículo oculto”, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), foi utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, ao dizer que “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente forma um currículo oculto...”. Segundo o autor, Robert Dreeben amplia e desenvolve esta definição ao afirmar que “eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 1999, p.78). Silva, por fim, define currículo oculto como a constituição de todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Logo, reexaminar o currículo oculto é fundamental para entender quais são esses aprendizados sociais e saberes não-declarados, mas relevantes, que se dão na escola e em especial, na sala de aula, pois o currículo oculto pode orientar ao conformismo (de gênero, raça e classe social), obediência, individualismo e subordinação, a partir principalmente, das relações sociais, organização do espaço escolar, controle do tempo, rituais, regulamentos, divisões e categorizações. Estas orientações são contrárias ao que seria lógico se estabelecer como processo educativo que constitui a criticidade da pessoa e a orienta para o “pleno desenvolvimento”.

3. Saberes não-declarados, compreensão e incompreensão

Devido ao currículo oculto não se constituir necessariamente como ação planejada, controlada e orientadora a partir de um plano pedagógico de modo explícito, é na consciência de que esse currículo oculto existe e que influencia os processos educacionais que os professores podem vir a encontrar brechas para estimular a criticidade e criatividade em sala de aula, como “meios” para oportunizar a construção de um processo educativo crítico e que não reforce processos de opressão. Freire afirma a consciência da prática educativa como uma clareza política dos educadores, como citado neste trecho:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É

preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p.25)

Os saberes “não-declarados”, ou seja, o currículo-oculto presente nas pedagogias que reforçam o conformismo e consequentemente atitudes e comportamentos opressores, ocorrem devido à orientação dos processos educativos a partir da opção política daqueles que os constroem com o objetivo de manutenção de poder e determinação do que desejam afirmar como verdade. Isto reforça a orientação de Freire que propõe como fundamental a importância da participação das pessoas na construção de seus próprios significados, pois há uma estreita relação entre pedagogia e política, educação e poder (FREIRE, 2001,p.52; SILVA, 1999, P.55). Só a consciência do objetivo e engajamento de todos – alunos e professor - em sala de aula leva a uma educação humanizadora, possibilitando o pleno desenvolvimento da pessoa. Reforça-se aí a importância de oportunizar que todos que estão em sala de aula sejam sujeitos ativos no processo educativo, com intenção de elaborar transformações pessoais e sociais.

Esse conjunto de saberes não-declarados podem ser interpretados, como Morin apresenta, como ciência com consciência, o que não significa, necessariamente que se tem ciência de todos os usos práticos do conteúdo das disciplinas de forma localizada, ou que a “desocultação” do currículo indique que se tem clareza de quais são todos os aspectos sociais, ambientais, dentre outros que influenciam a experiência em sala de aula. No entanto, nesta sala de aula crítica, o professor não reproduz e não orienta os alunos a reproduzirem relações sociais de poder e desigualdade, pois o conteúdo e as relações em sala de aula são colocados em disputas de significados que são aceitos e contestados (SILVA, 1999, p.56), constituindo um contexto de aprendizagem que vislumbra a compreensão do texto e contexto, o ser e seu meio, o local e o global juntos. Morin sugere que se compreenda primeiro a incompreensão. Compreender a incompreensão permite ao indivíduo reconhecer suas insuficiências, carências, substituindo a consciência suficiente pela consciência da insuficiência presente em todos.

Freire aborda a incompreensão como “consciência do inacabado”, afirmando que os homens e mulheres nunca conhecerão tudo, “não é possível conhecer tudo” (FREIRE, 1996,p.22). Institivamente, reconhecer a incompreensão, o inacabamento do conhecimento, coloca a pessoa em conflito, levando-a a argumentar, a ter resistência `a barbárie, `a opressão, e `a conformação, pois ela entende sua condição de inacabamento, não vendo isso como uma determinação (FREIRE, 1996), ampliando suas perspectivas de entendimento do seu “eu” socio-cultural, ou seja, perceber o seu “locus” de enunciação.

Este processo de “desocultação” do currículo, compreensão da incompreensão e consciência do inacabado, pensando em processos educativos, relaciona-se com o que é posto por bell hooks como “catalisador que convida todos a se tornarem mais engajados” à medida em que os processos citados orientam um engajamento, um compromisso com o processo educativo. A partir disto, a pesquisa que origina esse artigo orienta-se pelo ponto de vista da pedagogia engajada, que se constitui como perspectiva crítica de processo educativo onde a prática de ensino possui abordagem holística, sendo, não apenas, o desenvolvimento da cognição

importante, mas também os aspectos espirituais, anseios individuais e coletivos. Esta pedagogia deve ser vivida como uma missão política, dada com entusiasmo, havendo coerência entre teoria e prática a partir da construção de espaços formativos de troca de experiências e medos, em que todos podem se expressar, ouvir e ser corresponsáveis pela experiência, vislumbrando mudanças de atitudes e hábitos que reproduzem processos de opressão.

Recapitulando sobre a brecha deixada pelo currículo-oculto, resgata-se a seguinte afirmação de bell hooks sobre a escola ser um local de possibilidades, especialmente porque “a educação de um aluno não se resume ao tempo passado na sala de aula” (HOOKS, 2017, p.219). Estas possibilidades são as de transgredir opressões como o machismo, racismo, sexismo, dentre outros preconceitos, a partir de um processo educativo consciente:

“... A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade...” (HOOKS, 2017, p.273)

Neste ponto, enfatiza-se que aqui é evocada a capacidade criativa do professor, de buscar associações inéditas no contexto, para que a sua ação educativa seja empática, de acordo com as necessidades dos alunos e contexto, que é complexo. A consciência do inacabamento (e da complexidade) faz saber que a busca pelo conhecimento nunca deve ser cessada, ainda que o sujeito não seja capaz de conhecer tudo. No entanto, esta não-capacidade de conhecer tudo se torna um pouco menor quando não se aceita receber (conhecimento e direitos) apenas o mínimo, impostas pelos mecanismos hegemônicos e de opressões. Logo, é importante que em sala de aula o aluno assuma um papel de investigador da sua experiência, assim como o professor é um facilitador, que cria as oportunidades de aprendizado, dialogando para estimular as descobertas do aluno. A sala de aula não pode ser um polo de reprodução de conhecimento pré-determinado, conhecimento mínimo. A capacidade criativa do professor é invocada para que este assuma a mediação do processo educativo que envolve a construção da combinação entre a condição de autoria e elaboração teórica do ser, agindo como uma ação de compreensão, combinação entre memória e registro, teoria e prática, diálogo e autoconsciência, para que a consciência do aluno se expanda em relação ao que ele pode ter acesso e o impacto de suas ações no mundo.

4. A fronteira entre Design e Educação

O entendimento, consolidação e exortação de práticas que se orientam para “ensinar a viver”, termo utilizado por Edgard Morin para se referir ao que se entende como desenvolvimento integral do sujeito (MORIN, 2015), se aproxima do que é referido por bell hooks como uma

“prática que alia corpo, mente e espírito” (HOOKS, 2017, p. 31). Ambos os autores, além de Paulo Freire, instigam que o processo de aprendizagem tem a ver com o modo de viver e de se comportar, reafirmando a certeza de que a educação aumenta nossa capacidade de ser livres, e que, a educação, como um direito, não deve ser marcada por constantes “correntes ocultas de tensão”, que, conseqüentemente, afetam a experiência de aprendizado. Estas correntes ocultas são os inúmeros processos “civilizatórios”, opressores e da modernidade, que favorecem determinadas inscrições identitárias como privilegiadas, e marcam discriminações, opressões, afirmando-se como episteme e ontologia em nossas existências, afastando qualquer possibilidade de processo educativo que orienta o sujeito na busca de consciência crítica, capaz de perceber a sua situação histórica e conseqüentemente da sua comunidade, cultura e relações.

Logo, a partir deste entendimento, é preciso reafirmar o compromisso contra-colonial da construção desta educação que busca a criticidade. Ao traçar as correspondências complementares dos discursos dos autores, parece contraditório ainda haver referências do norte global, sendo necessário buscar outros paradigmas para contribuir com o desenvolvimento de novas formas de ser e estar no mundo.

A pedagogia fala de modos de fazer, dos meios, técnicas e materiais que mantêm, ou não, práticas sociais. O design também é uma disciplina que projeta modos de fazer e práticas sociais. O encontro entre design e educação proposto neste ensaio coloca uma lente em como a relação entre design e educação pode superar as metodologias importadas como única resposta para a influência de uma área sobre a outra, sendo o domínio da habilidade criativa do design para sistematização e construção de sistemas, artefatos e visualidades, o ponto-chave desde “outro paradigma” que o design pode se apresentar para a educação. O encontro com diferentes saberes vai ampliando a capacidade dos indivíduos de leitura de mundo.

Quando o design, como disciplina teórica e como fazer profissional, se encontra com esta educação engajada, crítica e libertadora, induz a uma ampliação da capacidade de leitura do mundo de quem projeta. Este ser que projeta pode ser o professor, que a partir de um problema posto, está intencionado a resolvê-lo.

Entende-se como uma oportunidade a conscientização da existência de uma fronteira (entre design e educação), que também se apresenta como uma encruzilhada. A fronteira seria, portanto, o entendimento do ponto de intersecção entre as áreas, ao mesmo tempo que há clareza em relação ao que é cada linha fronteira das disciplinas: o design não deve se propor a “salvar” a educação. A encruzilhada neste contexto, portanto, reforça que essa linha fronteira não significa, necessariamente, separação entre as áreas, havendo reflexões, oportunidades e necessidades destas disciplinas se intercalarem em suas complexidades. Esta oportunidade orienta para a escolha de um fazer (pedagógico e/ou projetual) que busca o “ensinar a viver”, evocando-se a capacidade de quem projeta descobrir e interpretar as “brechas” do que é colocado como necessidade de ser ensinado, criado, praticado e/ou executado, aliado a importância de se estabelecer processos educativos, sistemas e/ou produtos que levem a uma construção de consciência crítica, que, de certa forma, corresponde

ao direito de “desenvolvimento pleno da pessoa” (constituição, art 205 e LDB art2). A teorização de construção da consciência crítica e “ensinar a viver” dos autores citados, converge com as proposições de Arturo Escobar(2016) sobre as potencialidades da transição para um design ontológico, que compreende as heteronomias e está aberto à uma visão pluriversal do mundo.

A conexão entre design e educação é um campo fértil para definir caminhos na busca do desenvolvimento integral da pessoa. Os processos educativos não devem buscar a conformação do sujeito, pois há espaço para transgressão e liberdade na perspectiva do design e educação. Comumente adere-se a formulações de como fazer, inviabilizando as experiências pessoais e coletivas. Isso faz com que muito do que é feito de design e educação sejam cooptações e definições do que é o processo educativo e do que é design, porém, definições estas pouco aderentes à realidade por não atravessarem todas as questões que surgem, a depender do contexto social, que é complexo. Logo, entende-se que o design não deve se apresentar como um processador de experiência, como o facilitador, resolvidor de problemas com fórmulas e processos já postos. O design, como disciplina, é convidado a ser participante da experiência, sendo o processo ou projeto de design, se assim considerado, também um processo de aprendizado, que proporciona conhecimento, fruto de colaboração e interlocução com o meio.

Ao evocar o campo do design nesta contextualização, aliado especialmente, aos princípios da criatividade, entende-se que ainda não está resolvido como se estabelecem processos de engajamento e transgressão que levam os envolvidos no processo educativo a se comprometerem em minimizar as desigualdades estabelecidas pelo colonialismo e atitudes opressoras a partir de um viés criativo, que considera as complexidades e sistemas, como Edgard Morin apresenta. Escobar, sugere a área de Estudos Críticos em Design (ECD) como um possível ponto de partida para pensar a economia, racialização, decolonialidade, questões feministas e *queer* a partir do design, questionando as teorias e práticas do campo (ESCOBAR, 2016, p. 64).

Outra sugestão seria vislumbrar a dimensão estética-simbólica do design, por ser capaz de promover um olhar crítico aos sistemas (SILVA, 2015, p.28), relações estabelecidas, materialidades, podendo tornar-se produtor, comunicador e organizador de visões de mundo mais críticas e responsáveis. Ezio Manzini (2008) sugere que o design é capaz de ser gerador de transformações sociais e criar relações entre a pessoa, sua constituição social e seu contexto a partir da reformulação do sentido que se dá às questões individuais e coletivas, que podem ser complementares (MANZINI, 2008, p.29). O autor afirma ainda que frente aos desafios de promover mudanças, o design pode criar condições para que estas mudanças aconteçam não como uma necessidade, mas como uma escolha (MANZINI, 2008, p.39). Neste sentido, dois conceitos podem ser utilizados como propostas para catalização destas mudanças: o primeiro é a ideia de sistemas habilitantes, constituído a partir do que a pessoa sabe, pode e deseja fazer ao oferecer a ela meios de empregar suas próprias capacidades neste processo e, se necessário, estimular seu desejo de fazer parte do processo (MANZINI, 2008).

O segundo conceito é o de Comunidades criativas, que foi apresentado por Meroni (2007 apud MANZINI, 2008) e é trabalhado por Manzini (2008) para sugerir as formas como o design, a partir da sua capacidade abdução, possui a habilidade de imaginar e produzir materialidades e imaterialidades para resolver questões próprias do ser humano em sua complexidade e contradições. Uma comunidade criativa, segundo Manzini, é expressão de mudanças radicais em escala local, representando descontinuidades em seu contexto por desafiar os modos tradicionais de fazer. Neste aspecto, uma comunidade criativa, como local que aplica a criatividade para quebrar modelos dominantes de pensar e fazer se alia ao entendimento de comunidade de aprendizagem com princípios da pedagogia engajada, em que todos se interessam pelas discussões e podem se expressar, ouvir e ser corresponsáveis pela experiência de transformação individual e coletiva, pois entendem que o conteúdo ou desafio dado possui vínculo e responde a inquietações de suas próprias vidas.

Quando bell hooks (2020) fala de comunidade de aprendizagem, ela reforça a responsabilização coletiva nesta comunidade. O professor não pode ser o único responsabilizado pelo “repasse” daquilo que supostamente as pessoas devem assimilar. Sendo o desenvolvimento deste processo educativo crítico- a construção de uma comunidade de aprendizagem- visto como um “problema de design”, há um desafio imposto sobre este fazer projetual. Manzini coloca como um dos princípios do fazer projetual que visa o bem-estar e sustentabilidade a ruptura com o modo de fazer dominante. Este fazer projetual que busca o bem-estar deve “(re)descobrir a qualidade do contexto” (MANZINI, 2008, p.57), pois os modos de fazer no design para o bem-estar deve acolher as objetividades e subjetividades das diversas possibilidades de contextos presentes, sem seguir um modelo universalizante, ideal. A responsabilização que bell hooks apresenta e o (re)descobrir de Manzini seriam, então, participar verdadeiramente do processo, estando ativo na construção do conhecimento, tanto o educador quanto aluno e, por que não, outros atores que também transitam no ambiente ou estão envolvidos nesse processo de construção de conhecimento, pois a criticidade pressupõe a conscientização crítica dos mecanismos de poder. Entender o contexto é sobre, também, considerar o aprendizado presente, também, em situações de opressão ou que a comunidade de aprendizagem ainda não está posta.

A participação ativa, como processo e atitude intrínseca do projetar e de processos de aprendizagem não é uma abordagem universal, e deve ser inserida desde a construção do currículo, ou estar claro na intenção pedagógica do processo. É importante reforçar que, por mais que se defenda a criticidade como processo para a “liberdade”, as materialidades e técnicas as quais os sujeitos interagem são formas que estão no espaço e no tempo colocados historicamente. Não há neutralidade em nenhum processo, logo, não é confortável para todos os envolvidos. Bell hooks sugere que os “estudantes precisam aprender a habitar confortavelmente dois mundos diferentes, criando maneiras criativas de cruzar fronteiras e alterar os ambientes burgueses” (HOOKS, 2017, p.242), ou seja, ambientes e processos de dominação. Por isso, comunidade de aprendizado como possibilidade e metodologia de interação com as possibilidades, tecnologias e contexto sociais são uma oportunidade para a construção de uma sala de aula participativa, com espaço de crítica e experimentação para um

‘outro mundo’, outra forma de ser e estar no mundo (HOOKS, 2017, 2020), que possibilita a criação de outras realidades e contextos.

Assim, as correlações presentes na construção de comunidades de aprendizagem e comunidades criativas podem juntas gerar uma comunidade de mudança, levando-nos ao entendimento de como uma educação crítica aliada a um processo de design comunitário e crítico influenciam na constituição do sujeito pleno, preparado para o exercício da cidadania com consciência, qualificado para fazer escolhas e enfrentar as complexidades da sociedade.

5. Visando o Sul-global

Ainda cabe que se aprofunde o entendimento das comunidades de mudança a partir de uma crítica protagonizada por epistemologias do Sul. Apesar de toda intencionalidade, criticidade e proposta de mudança feita ao longo deste ensaio, ainda há espaço para maior aprofundamento deste olhar de mudança com referências do sul global, que podem contribuir com estratégias de cocriação de processos de construção de consciência crítica, potencializando os caminhos que se apresentam na encruzilhada entre design e educação.

Por fim, entende-se a necessidade do design se colocar em “gerúndio”: design+ação. Assim como foi colocado um peso de engajamento, criticidade e liberdade na educação, deve-se encarar o design como ato político interdisciplinar. A visão que comumente se tem desta área é que o agir por meio do design é atuar na materialidade (produção de novos sistemas e artefatos). Aqui discute-se, no entanto, que há uma possibilidade de transfluir na fronteira, ou seja, mobilizar as potencialidades projetuais e criativas da área e propor um deslocamento da disciplina, para pensar além da produção de artefatos: se responsabilizar em agir e entender os meios e modos de vida, as relações e territórios. As conexões entre design e educação para a construção de consciência crítica está no sentido de problematizar a realidade e gerar diálogos confrontadores. O agir contra-colonial que se rascunha desde o início deste texto, é, portanto, uma proposta de viabilizar e/ou elucidar um processo que considera a criatividade comunitária, que não considera os espaços e teorias como lugares de disputa, mas sim como espaços para fazer mediações entre as disciplinas, espaços e opressões, sem abrir mão do horizonte utópico de desfazer as amarras coloniais.

6. Referências

BONFIM, M. A. L. D.; SILVA, F. E. W. M. D.; SILVA, M. E. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. **Línguas & Letras**, v. 22, 2021. ISSN 50. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27887/pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado [online]**, 31, 2016. 15-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>. Acesso em: 25 Julho 2022

CÂMARA DOS DEPUTADOS. O que é Cidadania? **Portal EVC**, 2016. Disponível em: <<https://evc.camara.leg.br/material/o-que-e-cidadania/>>. Acesso em: 11 Outubro 2021.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño : La realización de lo comunal** / Arturo Escobar.-- Popayán : Universidad del Cauca. Sello Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, v. Coleção Questões de Nossa Época; v.23, 2001.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**. São Paulo, 1ª Edição: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade**. São Paulo, 2ª Edição: WMF Martins Fontes, 2017.

JUSTIÇA PR. O que é cidadania? **Secretaria da Justiça, família e Trabalho**. Disponível em: <<https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania>>. Acesso em: 11 Outubro 2021.

LANE, S. T. M. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MANZINI, E. **Design para a Inovação Social e Sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais**. E-papers, Rio de Janeiro, 2008.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Ensinando a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 183.

SILVA, T. B. P. E. **Um campo epistemológico para o Design**. Revista de Design, Tecnologia e Sociedade, v. 2, 2015.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.