

Tecnologias do Sensível: Reverberações entre corpo, vida, design

Sensitive Technologies: Reverberations between body, life, design

GOUVEIA, Maira; Doutoranda em Design (PPD-UFPE); Universidade Federal de Pernambuco

maira.gouveia@ufpe.br

DUARTE, Oriana; Dra. Comunicação e Semiótica (PUC-SP); Universidade Federal de Pernambuco

oriana.araujo@ufpe.br

Neste trabalho pretendemos relatar práticas docentes no campo do design conduzidas ao longo do cotidiano pandêmico do ano de 2021. Nas experiências didáticas aqui compartilhadas, buscamos construir uma prática-reflexiva, interseccionando o ensino do design com a literatura, a filosofia e as artes, partindo do corpo e das reverberações advindas de diálogos sobre as vivências dos estudantes para criação dos projetos ministrados em sala. Por meio de práticas de escrita e experimentos imagéticos sobre si mesmo, tivemos a oportunidade de propor o conceito de tecnologias do sensível para o ensino do design, congregando conceitos técnicos e éticos em sala de aula. Ademais, perante os desafios enfrentados no contexto do ensino remoto, procuramos desenvolver nos estudantes a habilidade de projetar(-se) num futuro incerto.

Palavras-chave: Ensino remoto; *Sentipensar*; Corpo.

Hereafter, we seek to report teaching practices in the field of design, conducted throughout the pandemic year of 2021. In the didactic experiences shared here, we seek to build a reflective-practice, intersecting the teaching of design with literature, philosophy and arts, starting from the body and the reverberations arising from dialogues about the student's experiences, for the creation of projects taught in the classroom. Through writing practices and imagery experiments about oneself, we had the opportunity to propose the concept of sensitive technologies for the teaching of design, bringing together technical and ethical concepts in the classroom. Adapting to the challenges of remote teaching, we seek to develop in students the ability to (re)design themselves into an uncertain future.

Keywords: Remote teaching; *Sentipensar*; Body.

1 Reverberações da pandemia no processo do design

Como escrever em tempos tão urgentes e estranhos?

Como escrever sobre nós se cada vez sabemos menos quem somos?

Como escrever num planeta em acelerada transformação?

Escrevemos e já não é e, de novo, já não é, a cada frase.

Carola Saavedra

No último biênio o mundo teve de enfrentar a situação crítica da deflagração de uma pandemia cujos efeitos colaterais ainda não foram totalmente absorvidos pelo tecido social. Em nível global, a rápida disseminação do vírus SARS COV 19 e o isolamento social exigido para seu enfrentamento aprofundaram questões já latentes que permeavam nossa trajetória de pesquisadora e docente, tais como: qual nossa função social ao realizar pesquisas e praticar o ensino do design? E de que maneiras torna-se possível impactar positivamente a comunidade a partir de nossas investigações e proposições neste campo de atuação? Em busca de respostas, encontramos em Freire o incitamento de uma luz de farol a nos guiar na prática docente pois, “como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética do meu mover-me no mundo” (2019, p. 160) .

Vemos, a partir disso, a responsabilidade do campo do design imbricada em diversas frentes, das quais ressaltamos a disparada do uso de plataformas digitais, a ansiedade gerada pelas redes sociais, bem como a intensificação e as modificações das relações que ficaram restritas ao meio online:

O impacto da comunicação visual cresceu exponencialmente. Há algumas décadas, ela se restringia a cidades ou países. Hoje, na nossa sociedade em rede, as mensagens se infiltram umas nas outras, do Tumblr ao Facebook. Isso permite o encontro e a socialização de pessoas do mundo todo, mas também gera problemas de comunicação e conflitos. Algo que foi feito para ser engraçado pode, no mesmo dia, provocar protestos violentos em outra parte do mundo (PATER, 2020, n.p.).

Diante desse cenário, torna-se relevante e urgente o exercício de repensar o ensino das tecnologias no nosso campo de estudo. Neste sentido, o relato a seguir apresenta uma tentativa de compartilhar e sistematizar algumas das experiências didáticas conduzidas pela pesquisadora no ano de 2021, a partir do contexto de ensino remoto do design. O objeto deste artigo refere-se a uma partilha do projeto Tecnologias do Sensível, desenvolvido no Nave¹, um curso de Jogos Digitais na Escola Técnica Estadual Cícero Dias, situada em Recife, Pernambuco. Neste projeto, atuo como professora de Multimídia em turmas de estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Durante essa iniciativa, que trata de um desdobramento da minha pesquisa de doutorado em Design², os estudantes do curso de Multimídia experimentaram processos de realização de projetos que permitissem a si mesmos revisitar

¹ O Nave, Núcleo Avançado de Ensino, diz respeito a uma parceria entre a Oi Futuro e as Secretarias do Estado de Educação de Pernambuco e do Rio de Janeiro. Localizado na Escola Técnica Estadual Cícero Dias, o projeto conta com professores da base técnica da CESAR School e oferece ensino médio integrado e educação profissional para jovens. Criado em 2006, o NAVE possui turmas de Programação e Multimídia com foco em criação de Jogos Digitais.

² A pesquisa “Pedra, Papel e Tesoura: tecnologias do sensível no ensino de design”, está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Design da UFPE, sob a orientação da Professora Doutora Oriana Duarte e trata de uma escrita de si que configura experiências docentes no campo do design.

sua corporeidade e identidade, no sentido de apreender conceitos e habilidades técnicas a partir de exercícios de caráter prático, técnico e reflexivo.

Ao longo da execução do projeto, foram propostas diversas atividades que buscavam integrar tecnologia e autoconhecimento e, além de aprimorar habilidades técnicas, procuramos estimular os estudantes a desenvolverem sua autoestima. Dessa forma, cada estudante foi convidado e instigado a escrever cartas para si mesmo, portfólios, desenhos e *moodboards* com a finalidade de redescobrir o próprio corpo e refletir sobre sua trajetória ao longo da execução das atividades. Vale ressaltar que as atividades integraram conhecimentos advindos de outras disciplinas presentes na grade curricular dos discentes, tais como literatura, língua portuguesa, artes, filosofia e “projeto de vida”³. Neste contexto, tentamos ao longo da realização dos exercícios desenvolver a habilidade de projetar-se para um amanhã articulado a um meditar concomitante sobre o agora.

2 Confluências entre pedagogia e design

O campo de estudo institucionalizado do design é relativamente novo no Brasil. Somente entre os anos 1950 e 1960 iniciou-se o ensino de design de maneira estruturada, tendo a primeira geração de docentes estabelecido sua atuação por meio da implantação de cursos como os do Instituto de Arte contemporânea/Masp, em São Paulo, da Escola Técnica de Criação/MAM-RJ e a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). Mesmo atualmente, com centenas de cursos universitários espalhados por todo país,

parece existir consenso, entre professores e alunos, que ainda há um longo caminho a percorrer rumo à sua excelência. É consolador considerar que a estrada percorrida até agora é relativamente curta, em termos históricos, e que ainda há muito espaço, portanto, para corrigir rumos (CARDOSO, 2013, p. 223).

Assim, reconhecemos o design como um campo amplo e jovem, que dialoga inter e muitas vezes transdisciplinarmente com diversas áreas de conhecimento, bem como com o mercado de consumo (de bens materiais e imateriais). Trata-se, portanto, de um campo híbrido e em constante evolução de acordo com as ambiências históricas em seu operar de mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Reconhecendo que o ensino do design vem sendo institucionalizado numa cronologia muito recente, torna-se relevante entender qual o papel dos educadores que ensinam e formam profissionais para nosso campo.

Papanek (2004) afirmava, já na década de 1970, que a forma como ensinamos design “está desatualizada mais que meio século”⁴. Ainda segundo o autor, é nosso desafio, como professores e instituições, tentar manter conexão com as mudanças do mundo, ser mais generalistas e adaptáveis. No sentido de entender a prática do design no contexto contemporâneo, Cardoso lança uma perspectiva de viés operacional:

O design é um campo de possibilidades imensas no mundo complexo em que vivemos. Por ser uma área voltada, historicamente, para o planejamento de interfaces e para a otimização de interstícios, ela tende a se ampliar à medida que o sistema se torna mais complexo e

³ A disciplina de projeto de vida foi instituída com a reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE) e passou a ser um componente curricular obrigatório no Novo Ensino Médio. Na disciplina, os estudantes são incentivados a trabalhar suas habilidades socioemocionais, bem como inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las.

⁴ “is more than half of century out of date” (Tradução nossa).

à medida que aumenta, por conseguinte, o número de instâncias de inter-relação entre suas partes. O design tende ao infinito – ou seja, a dialogar em algum nível com quase todos os outros campos de conhecimento (CARDOSO, 2013, p.234).

Observamos, a partir desta fala, que cabe aos pesquisadores, professores e profissionais do nosso campo atuar *construindo pontes e forjando relações* entre saberes e práticas de modo a vir apreender e tecer caminhos para os desafios da nossa complexa atualidade. Sentimos que o contexto pandêmico e o agravamento das crises econômicas e ecológicas em nível global reforçam essa necessidade e a tornam uma urgência.

Por outro lado, a própria pedagogia passa por uma revisão. A chamada “quarta revolução educacional” (ARAUJO, 2010) contempla a adoção de tecnologias e da internet no ensino, bem como repensa o papel do docente e os formatos de sala de aula, além dos processos educativos. Assim, o autor afirma:

A escola, tal como a conhecemos, estruturada nos séculos XVIII e XIX sob princípios de exclusão e homogeneização, não parece estar dando conta das demandas de uma educação inclusiva, o que vem impactando as metas de qualidade do conhecimento almejadas pelas sociedades contemporâneas. Esse impasse vem demandando uma reinvenção da educação, que envolve transformações nos conteúdos, na forma e nas relações entre docentes e discentes dentro dos espaços educativos (ARAUJO, 2010, p.31).

Entendemos que tais desafios se aprofundaram com o ensino remoto e híbrido, sobretudo pelo caráter emergencial de sua implementação sem o devido preparo e treinamento de professores. Contudo, é fato que as novas propostas educacionais abrem as portas da escola para um amplo leque de técnicas e abordagens pedagógicas, tais como as metodologias ativas de ensino, sendo algumas das mais populares o PBL (*Problem Based Learning*) – uma modalidade de aprendizagem baseada em problemas –; a sala de aula invertida e até mesmo técnicas do nosso campo de atuação, como o *Design Thinking*.

Nessas metodologias, há em comum a proposta de considerar o estudante como protagonista e ator central do projeto pedagógico, isto é, ele deve construir o conhecimento tendo ao seu lado o professor como um tutor, facilitador ou conselheiro que lhe auxilia nos momentos em que surjam dúvidas, empecilhos ou quando (e se) ele precisar de ajuda. Além disso, essas novas metodologias de ensino procuram criar atividades que dialoguem com problemas enfrentados pelo estudante na sua comunidade, cidade e/ou na sua vida pessoal, estimulando-o a ser um propositor de soluções para esses dilemas. Dessa maneira, o ensino tem uma reverberação e aplicação práticas, gerando um impacto mais profundo não só no contexto do estudante, como também na sociedade.

Nesse desejável universo do protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário retomar autores como bell hooks⁵ (2020b), que nos lembram constantemente da necessidade da escuta para a construção de uma pedagogia engajada, ou seja, uma pedagogia que:

⁵ bell hooks trata de um heterônimo criado pela professora, escritora e pesquisadora Gloria Watkins como modo de estabelecer um posicionamento político que busca romper com as convenções acadêmicas e linguísticas, dando enfoque ao discurso e não ao autor. Segundo a autora, a onomatopose surge para expressar que suas ideias eram elaboradas de maneira coletiva e o texto é tecido por múltiplas vozes. A partir de consulta da ficha catalográfica de livros da mesma e de outros trabalhos acadêmicos, optamos por manter a grafia, respeitando o proposto pela autora, ao longo de todo o texto, bem como nas referências bibliográficas.

começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando (hooks, 2020b, p. 47).

Assim, hooks afirma o quanto é importante, na pedagogia engajada, o professor processar a escuta como forma de reconhecimento de seus estudantes. Esta avaliação, por sua vez, não se dá em torno de conhecimentos técnicos, mas consiste no respeito ao estado emocional e às experiências afetivas trazidas ao contexto da aula por cada estudante. Ela reconhece, a partir de sua experiência docente, que quando proporciona tempo para conhecer as pessoas e para que elas se conheçam entre si, a energia da sala torna-se mais propícia ao aprendizado. Assim, a autora nos incentiva essencialmente a escutar as vozes e vivências dos nossos estudantes.

Nessa perspectiva, evoco o pensamento de Paulo Freire como complemento a essa ideia, pois ele nos convida a vivenciar no processo de ensino-aprendizagem o afeto, a alegria e a *boniteza* (neologismo por ele inventado) através da sensação da disponibilidade. Sobre esta sensação, elucida o filósofo e pedagogo:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher, ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação ao contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2019, p.152).

Diante deste processo de exercer a disponibilidade, é preciso que o professor esteja em escuta constante às necessidades dos estudantes, abrindo mão de um ensino bancário, ou seja, de um ensino conteudista, baseado na crença de que tudo que os estudantes precisam é absorver e “consumir” a informação dada pelo professor. Diferentemente, o docente da disponibilidade freireana adentra a sala de aula com a intenção de criar um espaço para vivenciar o aprendizado de maneira holística, indo além dos conteúdos técnicos. E aqui retomamos as palavras de bell hooks (2017) quando, na busca pela educação como prática da liberdade, nos leva a acreditar que

a vocação do professor tem um aspecto sagrado, nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo (hooks, 2017, p.25).

Refletindo sobre esse cenário de inconstâncias e mudanças de perspectivas, tanto no campo do design quanto no da pedagogia, conforme apresentado acima, somos transportados à fala de Krenak (2019) em sua afirmação de que *sempre estivemos caindo*. Neste sentido, a

pandemia que se instaurou ao longo do ano de 2020 evidenciou a celeridade dessa queda. Diversos filósofos têm sinalizado que o COVID-19 foi um acelerador de futuros ao desvelar uma crise que já estava em curso e que foi apenas agravada pela deflagração do vírus. Teóricos como Mbembe, Butler, Safatle, Federici, entre outros, congregaram-se, durante os últimos dois anos, na confecção de textos para pensar como o capitalismo está diretamente ligado à celeridade do esgarçamento das relações⁶.

Em sua maioria, os autores que se lançaram ao diagnóstico do presente no mundo pandêmico, apontam que o sistema capitalista vigente não nos permite futuro possível. Entre esses, destacamos Achille Mbembe (2018), anteriormente referido, que antes mesmo do atual contexto, ainda no ano de 2003, revisitou o conceito de biopoder proposto por Michel Foucault em 1976, para demonstrar “sua insuficiência em dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte”. Desta constatação irá emergir seu conceito de Necropolítica, sobre o qual declara:

propos a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2018, p.71).

Na esteira das problematizações em curso, entendemos que o design precisa ser um campo combativo de enfrentamento à necropolítica, de modo a potencializar o pensar sobre o bem comum e uma efetiva revisão, senão mesmo reinvenção do bem-estar social enquanto política abrangente do viver, no sentido de alcançar camadas das populações menos favorecidas ou mesmo invisibilizadas pela extrema pobreza. Como alternativa para o enfrentamento dessa política que tem como projeto a morte através de operadores destrutivos das relações, tais como a criação do inimigo político, estudiosos como Krenak (2020), Anastassakis (2020), Guizzo (2019), entre outros, se reúnem em torno do afeto, do sensível e do amor como ferramenta política e revolucionária.

Assim, na contramão do pensamento corrente, que tantas vezes entende o amor como sinal de fraqueza e irracionalidade, bell hooks está entre as vozes que afirmam e demonstram que o amor, muito além de constituir um forte sentimento, “é uma ação capaz de transformar o niilismo, a ganância e a obsessão pelo poder que dominam nossa cultura. É através da construção de uma ética amorosa que seremos capazes de edificar uma sociedade verdadeiramente igualitária, fundamentada na justiça e no compromisso com o bem-estar coletivo” (2020a, p.12). A autora afirma ainda que o desafio é colocarmos o amor na centralidade da vida, e que sendo o desamor a ordem do dia, falar de amor pode ser revolucionário.

É necessário pensar também sobre as profundas alterações que vêm ocorrendo dentro das instituições de ensino. A pandemia escancarou e desnudou o quanto precisamos da ciência, do conhecimento produzido na universidade pública e do investimento em pesquisa. Além disso, experimentamos as mudanças implementadas com a BNCC e o Novo Ensino Médio, que

⁶ As autoras se referem a diversos textos publicados em periódicos e sites como o da editora n-1, Ubu, Boitempo, Elefante, Autonomia Literária, entre outras, que buscaram trazer mais celeridade no processo de divulgação de textos e reflexões científicas relacionados à pandemia, devido ao vagar do processo de publicação impressa tradicional.

trazem consigo novos desafios e a necessidade de adaptação. Precisamos aproveitar este momento para fortalecer as instituições públicas de ensino e pesquisa, estar em contato com a comunidade para demonstrar a relevância de nossas investigações, de que maneiras elas se concatenam com as questões mundiais e, sobretudo, usar essa oportunidade para preparar nossos estudantes para um futuro incerto.

Simultaneamente, como frutos em hibernação, emergiram inúmeras dúvidas e desafios: Como manter engajados no processo de ensino estudantes de classes sociais menos favorecidas que não tenham acesso à internet de qualidade, computador e/ou de um espaço de estudo com possibilidade de concentração e conforto? De que maneiras torna-se possível democratizar o conhecimento com bibliotecas e cantinas (que muitas vezes são espaços de garantia de segurança intelectual e alimentar) fechados? A partir de quais estratégias podemos preservar segurança de dados e privacidade durante uso de plataformas da iniciativa privada nas quais não dispomos do controle sobre como utilizarão nossas informações compartilhadas?

Quando a proximidade de corpos físicos não é mais segura, necessitamos repensar como estas interações serão afetadas ou evitadas, como modificar a metodologia nas quais pesquisas são ancoradas. Para nós, que trabalhamos com humanos dentro do campo das ciências sociais aplicadas, bem como com a cultura material, como criar sem o contato das mãos? Sem poder experimentar os materiais? Sem o toque físico? Sem o toque na alma, através do olhar? Como alertado por Butler acerca dessa outra condição da relação humana com os artefatos materiais: “se não sabíamos o quão importante eram os objetos no vínculo de um ser humano com o outro, provavelmente o sabemos agora. A produção, reprodução e consumo de bens carregam agora o risco de comunicar o vírus” (2020, n.p.) Neste sentido, em meio aos *espasmos do corpo planetário em repentina convulsão*, recuperamos as reflexões de Cardoso acerca do ensino do design em um mundo complexo:

Precisamos pensar com ousadia, imaginar o que o design pode vir a ser, para além das circunstâncias imediatas e das limitações passadas. Pensar em design não como um corpo de doutrinas fixo e imutável, mas como um campo de plena evolução. Algo que cresce de modo contínuo e se transforma ao crescer. Um caminho que se revela ao ser percorrido. O design é muito maior e mais dinâmico do que qualquer uma de suas manifestações específicas (CARDOSO, 2013, p. 238).

Na busca dessa insubordinação à lógica do sistema dominante é que trazemos para o campo do design essa pedagogia engajada, ou seja, um processo que busca ensinar de uma forma que respeite e proteja a integridade dos sujeitos educacionais. Nesta pedagogia, cuja ênfase projeta-se sobre o bem-estar, promovemos um compromisso dos educadores com a autoatualização, o que para bell hooks significa ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, analogamente ao que sugere Freire.

Para hooks, a autoatualização é o que faz com que abandonemos o desejo de dominar e busquemos criar um ambiente educacional realmente emancipador, de modo que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p.27). E assim, com a vontade de praticar a autoatualização enquanto possibilidade de “ensinar a transgredir” (hooks, 2017), surgiu o projeto Tecnologias do Sensível.

No último capítulo de seu livro, Papanek (2004) sonha um design para a sobrevivência na terra e afirma:

Os apologistas das escolas como elas são e das favelas (e tendem a ser as mesmas pessoas) muitas vezes explicam que a vida é sombria e séria, que a existência é uma batalha contínua onde os fortes colhem a vitória e que os jovens estão meramente sendo ensinados a ser resistentes para sobreviver mais facilmente em um mundo hostil. Certamente conseguimos tornar a vida sombria e séria, auxiliados por 2.000 anos de moralização e pregação judaico-cristã. Mas com o advento de mais lazer e a perspectiva de abundância para todos, a vida certamente assumirá as qualidades de alegria, consciência, singularidade, autorrealização, comunicação, empatia, amor incondicional e êxtase transcendental. O conceito de que os fortes triunfarão perpetuamente sobre os fracos (...) é parcialmente baseado em uma perversão da teoria da Origem das Espécies de Darwin, "sobrevivência do mais apto", como conscientemente mal interpretado pela classe capitalista em ascensão na Inglaterra e na América do final do século XIX. Parcialmente decorre do conceito de que 'não há o suficiente para dar a volta', um fato histórico até recentemente. Mas o fato é que hoje há mais do que o suficiente para todos, desde que seja adequadamente planejado, distribuído e consumido (2004, p.345).⁷

Essa proposição de Papanek conflui para uma perspectiva que, pouco a pouco, ganha importância entre a comunidade científica: a necessidade de rever os pressupostos que conduziram à empreitada racionalista e excludente da modernização capitalista. Tem-se observado muitos efeitos disso no campo acadêmico, quando, a partir dos acontecimentos das últimas décadas, passa-se a entender o que Margulis (2020) nomeia de “eu ininterrupto”, ou seja, que a evolução ocorre a partir de processos simbióticos e não há, em termos biológicos, o indivíduo como o imaginamos. Assim, podemos observar que:

De todos os organismos vivos hoje na Terra, apenas os procariontes (bactérias) são indivíduos. Todas as outras coisas vivas (“organismos”, como animais, plantas e fungos) são comunidades complexas do ponto de vista metabólico, compostas por seres intimamente integrados de diferentes origens. Ou seja, o que normalmente pensamos ser um animal individual – pegue uma vaca, por exemplo – é, na verdade, um animal fortemente integrado. A uma comunidade de entidades autopoieticas de diferentes tipos e histórias que, quando trabalham juntas, constituem uma nova entidade: a vaca. Em suma, todos os organismos maiores do que bactérias são intrinsecamente comunidades (MARGULIS et al., 2020, p.10).

⁷ Apologists for both schools-as-they-are and for slums (and they do tend to be the same people) often explain that life is grim and earnest, that existence is a continuous battle where the strong reap victory, and that the young are merely being taught to be tough in order to survive more easily in a tough world. Certainly we have managed to make life grim and earnest, aided by 2,000 years of Judaeo-Christian moralizing and sermonizing. But with the advent of more leisure and the prospect of abundance for all, life will surely take on the qualities of joyousness, awareness, uniqueness, self-actualisation, communication, empathy, non-conditional love, and transcendental ecstasy. The concept that the strong will perpetually triumph over the weak (...) is partially based on a per- version of Darwin's Origin of Species theory, 'survival of the fittest', as consciously misinterpreted by the rising capitalist class in late nineteenth-century England and America. Partially it arises from the concept that there 'is not enough to go round', a historical fact until recently. But the fact of the matter is that today there is more than enough to go round for everyone if only it is properly planned, distributed, and consumed (Tradução nossa).

Entendemos, portanto, que o indivíduo isolado, uno, é uma ilusão, pois somos múltiplos. Assim, precisamos seguir em busca de apreender a nós mesmos como continentes e participantes dessas comunidades. Nesse ponto, conclamamos um modo de aprendizado iluminado pela visão de Krenak, quando afirma: “definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações” (KRENAK, 2019, p. 33), e que somos, por isso mesmo, capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças. Ao propor um aprendizado tecido nas malhas das tecnologias trazemos o conceito do “sensível” como forma de retomar a ideia da afetação, da boniteza e da disponibilidade trazidas por Paulo Freire, bem como de trazer essa “experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, deste poder contar uns com os outros” (KRENAK, 2019, p.27).

Numa tentativa de entender e vivenciar esses entrelaçamentos e fluxos de encontros em que somos constituídos, os estudantes foram provocados a exercitar o *sentipensamento*, conceito por meio do qual lhes foi permitido exprimir sonhos e operar relações emancipadoras, potentes e criativas a partir do cotidiano. A aplicação vivencial da proposta das tecnologias do sensível parte, portanto, do *sentipensar*, sendo o *sentipensamento* um conceito recuperado pelo sociólogo colombiano Fals-Borda dos povos ribeirinhos de seu país:

Nesse marco, os seres humanos *sentipensantes* são aqueles que combinam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes intrinsecamente vinculados aos seus modos de vida e de luta. Ao evocar o coração como lugar de enunciação epistêmico e ontológico, recupera-se a unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociada pela ciência ocidental moderna (BARBOSA, 2019, n.p.).

Ao longo da investigação, em busca da elaboração conceitual sobre as tecnologias do sensível, bem como nas aulas que possibilitaram o seu operar, procuramos entender como podemos nos perceber cidadãos a partir de um reconhecimento do corpo no mundo, na comunidade, ou seja, das relações corpo-ambiente, entendendo os emaranhados e fluxos *simpoiéticos*⁸ em que nos constituímos socialmente. Dessa forma, no relato da experiência que apresentaremos a seguir, propomos que uma tecnologia do sensível opere para que reflitamos o nosso ser e estar no mundo de uma forma criativa e crítica.

A iniciativa do projeto foi desenvolvida ao longo do ano de 2021 com os estudantes do curso de Multimídia dos primeiros e dos segundos anos do Ensino Médio Técnico do NAVE. A motivação para o surgimento da ideia se deu no início de nossa atuação na escola, quando observamos, no contexto de ensino remoto, que os estudantes, por razões diversas, a exemplo de baixa autoestima, timidez e insegurança em expor sua casa e/ou sua intimidade, entre outras questões, na dinâmica da sala online, geralmente não se sentiam à vontade para abrir as câmeras dos computadores.

Com a constante recusa de liberação das imagens das câmeras, era impossível para nós professores visualizarmos e conhecermos os rostos dos estudantes. Considerando a delicadeza exigida no trato relacional do conviver, de tentar conhecer alguém sem ver essa pessoa, sem ver um ao outro, nos colocamos a pensar caminhos para conhecer os estudantes somente pelo meio virtual, um processo que me gerou inquietações sobre o modo de nos relacionarmos:

⁸ Conceito cunhado por Donna Haraway para denominar os sistemas complexos, dinâmicos e responsivos. Uma palavra para *worlding with*, isto é, para “fazer/construir o mundo com”.

Como acessar o universo pessoal dessas pessoas sem deixá-los desconfortáveis? Como ver meus estudantes sem forçá-los a ligarem suas câmeras? Como construir vínculos e afetos no ambiente virtual? Como entender do que gostavam, quais seus sonhos e medos? O que almejavam e ansiavam para suas vidas presentes e para seu futuro?

Diante dessa problemática, surgiu a vontade de convidá-los a escrever cartas, exercitar práticas de uma escrita por meio da qual entendessem suas referências estéticas e personalidades através dos *moodboards* sobre si mesmos, os autorretratos e portfólios, utilizando para isso conhecimentos técnicos tais quais, teoria da cor, vetor e *pixel art*. A ideia foi partir de seus próprios corpos e identidades para gerar exercícios em caráter prático e reflexivo. Buscamos, então, através dessas atividades, não somente conhecer os estudantes, mas, especialmente, praticar o ensino em sua integridade tal como sugere bell hooks (2020c): no reconhecer sua própria inteireza, na prática de uma pedagogia engajada. E este engajamento aqui se fez na prática de um design apreendido pela experiência do *sentipensar*.

4 Confabulando territórios

Nas primeiras aulas ministradas na escola, iniciamos o contato com os estudantes apresentando nosso portfólio docente e profissional e contando também partes significativas da nossa história pessoal. Na partilha de alguns dos principais (des)caminhos percorridos e fatos marcantes que nos levaram à prática da docência em design, relatei algumas de minhas aventuras e desventuras em sala de aula, além de experiências de vida que eu considerava importantes para um reconhecimento inicial de território e construção de empatia, alteridade, confiança e curiosidade.

Essa troca deixou muitos dos estudantes empolgados e levou-nos a diversos diálogos, além de estimular um deslocamento nas possibilidades de sonhar com futuro por se tratarem de relatos de experiências pouco usuais, como as aulas que ministrei na Ásia e América Latina. Outros discentes, contudo, especialmente nas turmas de segundo ano, aproveitaram o espaço de troca para partilhar diversas de suas inquietações quanto às escolhas profissionais, inseguranças com relação aos seus planos e sonhos com relação ao futuro.

Além disso, muitos dos estudantes demonstraram uma profunda melancolia e desencanto em relação ao porvir e, conseqüentemente, aos seus respectivos devires. O insulamento imposto já há um ano pela pandemia gerou um efeito nocivo no contexto de sua formação, pois muitos deles sequer tiveram aulas no Ensino Médio presencial. Como resultado, havia um sentimento forte de frustração, timidez, ansiedade e, além disso, uma quantidade considerável de casos de alunos com explícito ou implícito sofrimento mental. É importante ter em vista que estávamos entrando no segundo ano de ensino remoto, no processo de iminência da segunda onda da pandemia, e não havia nenhum tipo de perspectiva de retorno ao presencial, cenário que se consolidou ao longo dos meses de 2021.

Muitos dos estudantes estavam, portanto, desencantados com o processo de ensino e desmotivados com a aprendizagem e com seus próprios sonhos. Acolher essas frustrações e lembrá-los que as incertezas do horizonte futuro nem sempre constituem algo negativo, reafirmar que o presente é transitório, além de acolher as frustrações e queixas, foi uma escolha significativa que se mostrou acertada, tendo em vista o nível de engajamento que eles demonstraram diante das atividades propostas.

Entender neste momento quão heterogêneo eram os contextos dos estudantes e os diversos estados mentais que eu encontraria ao adentrar a sala de aula virtual foi importante para que pudesse estruturar melhor as rotas a serem traçadas. Acolhi essas inquietações e dialoguei com eles sobre a imprevisibilidade e a necessidade de, como nos convida Haraway (2016):

permanecer com o problema, ou seja de acolher as crises como possibilidades de reinventar nossos mundos. Esse processo de acolhimento de suas inquietações foi um ponto chave para estabelecer ali o princípio de uma relação de confiança.

Assim, após ter iniciado nossas interações com essa partilha da minha experiência, o primeiro exercício proposto foi o envio de um formulário online com dez perguntas:

1. Apresente-se.
2. Cite três de seus pontos fortes.
3. Cite três de seus pontos fracos.
4. Qual foi o dia mais feliz da sua vida?
5. Quem te inspira?
6. Qual é o emprego dos seus sonhos?
7. Como você se vê daqui a cinco anos.
8. Como você acha que pode mudar o mundo?
9. Qual é o maior medo da sua vida?
10. Qual é o seu maior sonho na vida?⁹

Dessa forma, inicialmente fizeram o exercício de responder perguntas que nomeamos como as “Dez perguntas essenciais”. Algumas delas, propositalmente desconcertantes, tinham como finalidade provocar neles uma reflexão crítica e, assim, fazer com que saíssem de suas zonas de comodidade mental para meditar sobre si mesmos de maneira prolongada. Ainda que as respostas, tendo um caráter confidencial, ficassem disponíveis apenas para mim (a professora), ao aplicar o exercício também senti certo desconcerto, pois precisei, entre outras coisas, acertar o tom de voz para pedir a alguém com quem se está tendo um primeiro contato que se apresente respondendo a indagações do tipo: quem é você neste mundo?

Ao final desse primeiro momento, verifiquei que muitos dos estudantes utilizaram deste espaço para uma partilha muito profunda, expondo questões urgentes e se abrindo para o diálogo. As “Dez perguntas essenciais” buscaram, então, não somente deslocar o estudante de seu eixo, mas, sobretudo, convidá-los a olhar e escutar a si mesmos, levando cada um a pensar como vem constituindo a própria história.

As respostas, reafirmaram o caráter heterogêneo dos grupos para quem eu lecionava. Alguns estudantes usaram o espaço para partilhar de sua fé e seus hábitos religiosos, enquanto outros relataram como estavam percebendo e questionando os papéis de gênero que lhes eram impostos socialmente, bem como sua orientação sexual. Outros se afirmavam como não-binários e compartilhavam o temor às reações familiares a essas novas configurações corpóreas.

As questões exigiam preparo e disponibilidade e, ao mesmo tempo, que fossem construídos limiares saudáveis entre o conteúdo do curso de Multimídia e as inquietações bastante pessoais que os estudantes expuseram de maneira muito aberta e vulnerável. Foi importante me preparar para trabalhar nessa fronteira tênue para perceber que eu tentaria abrir espaços para uma relação de construção de conhecimento não somente técnico, porém, de caráter também pessoal, ainda que, ao mesmo tempo, me preservando na função de tutora.

⁹ As dez perguntas essenciais fazem parte de um exercício criado e sugerido a mim pela também professora e grande amiga, Aurélia Alves quando iniciei minhas atividades docentes na Índia, na faculdade Arch College sediada em Jaipur. Ela criou a atividade em 2015 de forma a auxiliarmos a conhecer estudantes de uma cultura tão diferente da nossa. O exercício, que busca aproximar alteridades, funcionou bem lá de forma que decidi repeti-lo.

No segundo momento, os estudantes foram convidados a produzir *moodboards*, ou seja, painéis semânticos com referência a si mesmos nos quais pudessem compartilhar suas preferências, não somente de cores, estilos musicais, forma e estilo de vestir, gostos e comidas, mas também buscando viabilizar a emergência de um lugar da abstração com texturas, instigando-os a compartilhar sensações que favorecessem a expressão de suas personalidades na tentativa de fazê-los revisitar e apresentar suas interioridades de maneira visual.

Figura 1 – Moodboard de si mesmo



Fonte: Autor¹⁰

No terceiro exercício, denominado “cartas do futuro”, os estudantes foram convidados a se imaginarem com 15 anos a mais, dialogando com eles mesmos no presente. O exercício entrecruzou arte e literatura, tendo como meio de expressão a produção da escrita da carta, do sonho e temas correlatos à disciplina de projeto de vida. A proposta não trata de escritas do presente para o futuro. Não é uma carta que o estudante de agora envia para ele mesmo no futuro, mas do mesmo se imaginando no futuro, dialogando com o seu “agora” em um processo de correspondência que atravessa o tempo e a imaginação.

Dessa forma, se projetavam por um amanhã, em diálogo consigo mesmos, mas em um outro lugar. Posteriormente, propusemos discussões sobre essa transversalidade temporal composta por olhares e perspectivas de si mesmo. Bem como do contexto de mundo, pois pensamos juntos: Como é possível imaginar o que será o mundo em alguns anos? Isso deu a eles a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua existência, além de analisar e planejar suas vidas atuando como cidadãos e agentes do futuro que querem construir.

Após essa etapa, passamos aos autorretratos através de um questionamento chave: Como você se vê e como acredita que a sua imagem é percebida pelos outros? A partir de reflexões sobre a existência e questões em torno do processo de construção de identidade, a experiência incentivou os estudantes a valorizarem suas singularidades, bem como celebrar as diversidades e entender como a representação de quem eles são pode ser atravessada pelas

¹⁰ Todas as imagens e ilustrações utilizadas ao longo do texto foram reproduzidas com autorização dos estudantes, bem como do projeto Nave Recife e do Instituto Oi Futuro, que possuem termo de consentimento livre e esclarecido de estudantes e responsáveis para a reprodução e divulgação de trabalhos realizados em pesquisas e aulas desenvolvidas no projeto.

suas escolhas e vivências culturais, assim como pela forma como a sociedade constrói representações.

No exercício de retratar-se, buscamos não apenas o desenhar de si mesmo, mas uma atividade de autoconhecimento, de treinamento de escuta que buscou também trabalhar a autoestima, auto observação e a habilidade de refletir sobre si. Como os outros exercícios, este também ocorreu paralelamente entre os estudantes dos primeiros e segundos anos. Todavia, devido aos requisitos da grade curricular do curso, as propostas tiveram diferentes desdobramentos técnicos de acordo com a ementa de cada turma. Os estudantes do primeiro ano foram convidados a construir seus autorretratos em *pixel art* e *gif* animado e os do segundo ano em vetor, seguindo as ementas técnicas estipuladas na ementa do curso dos respectivos anos.

A *pixel art* trata de uma espécie de pontilhismo digital. O *pixel* é o menor ponto de uma imagem digital. Na *pixel art*¹¹, os estudantes trabalharam com esses pontos/quadrados de cor para criar as imagens. Em seguida pedi a eles que animassem algum trecho dessa imagem, fazendo o cabelo mexer, ou os olhos se fecharem de modo a conferir emoções a esses avatares virtuais que haviam construído de si mesmos.

Figura 2 – Alguns autorretratos em gif animado dos estudantes do primeiro ano



¹¹ As plataformas utilizadas com as turmas de primeiros anos foram o Piskel e Pixilart (www.piskelapp.com e www.pixilart.com respectivamente), plataformas que podem ser baixadas no computador mas também estão disponíveis na internet e podem ser utilizadas tanto no smartphone quanto no desktop.

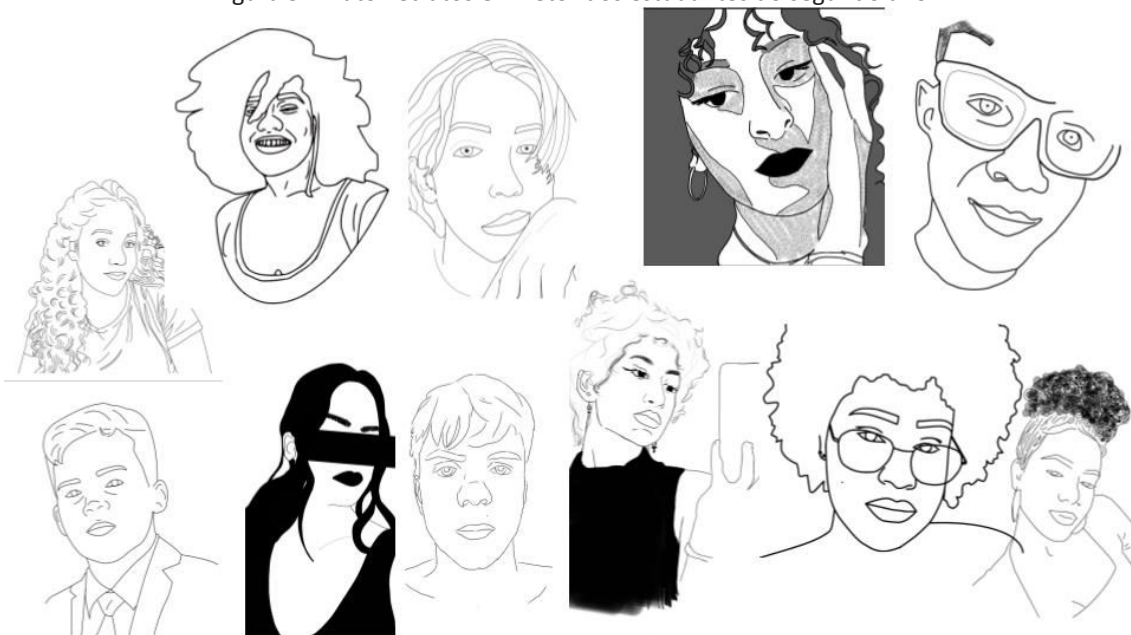


Fonte: Autor

No segundo ano do ensino médio, utilizamos a técnica de vetor e ilustração digital com os programas Inkscape, Ibis Paint e Medibang. Cada estudante podia utilizar o software que se adaptasse melhor às suas possibilidades e realidade, novamente podendo trabalhar tanto no celular quanto no computador. Vale ressaltar que todas as plataformas utilizadas na escola são de acesso livre e gratuito.

O vetor é uma técnica de desenho inicialmente estruturada em linhas e formas básicas que tratam, na verdade, de fórmulas matemáticas para gerar imagens. Não é uma pintura digital, o que torna possível editar a imagem em diversas resoluções e trabalhar com sobreposições de camadas. Ou seja, nesta técnica é possível editar a imagem digital de uma forma diferente da imagem tradicional. Nessa perspectiva, com uma diferente possibilidade de aplicação da técnica, trabalhamos a partir do decalque de fotos digitais dos próprios estudantes. Eles escolheram fotos que consideravam significativas sobre si mesmos e, no programa, criamos camadas com diferentes opacidades. Desenhando em cima de cada camada, através de decalques, eles produziram desenhos de seus rostos.

Figura 3 – Autorretratos em vetor dos estudantes do segundo ano



Fonte: Autor

Depois da estruturação das camadas das linhas, tivemos algumas aulas sobre composição e teoria da cor e eles foram convidados a revisitar os arquivos e criar versões com diversas

alternativas de combinações de cores, a partir do círculo cromático e novas texturas, assim podendo incluir elementos inéditos nas imagens. Alguns estudantes relataram como foi importante essa escolha do momento a ser registrado e de poder refletir sobre o que gostariam de incluir nas imagens.

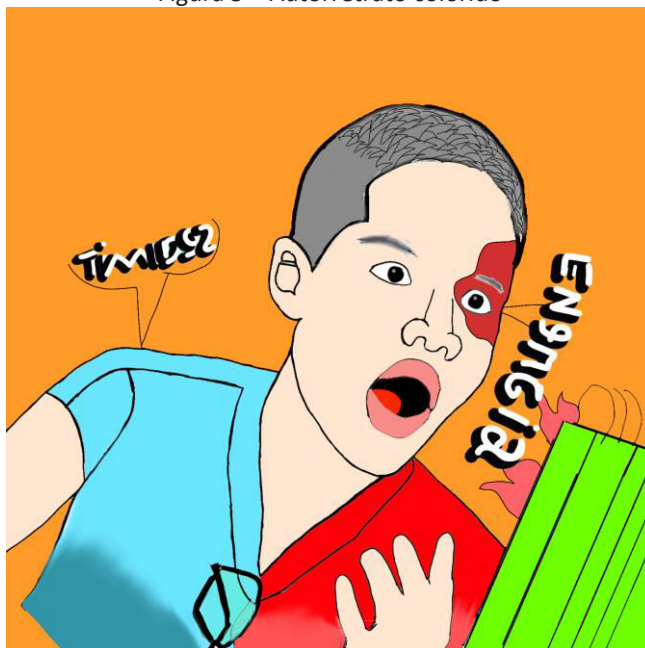
Figura 4 – Autorretratos coloridos



Fonte: Autor

Como é possível observar nas imagens que ilustram o artigo, os resultados foram muito heterogêneos, demonstrando a efetividade em utilizar esses desenhos como plataforma de auto expressão e de reflexão sobre si mesmo. Além disso, vemos um alto grau exploratório, pois alguns estudantes se dedicaram ao exercício de luz e sombra, outros brincaram com cores complementares e/ou análogas e outros ainda decidiram por ocultar órgãos como olhos e bocas, inserir acessórios como óculos, brincos e máscaras (um novo marcador identitário ao longo da pandemia), ou trazer detalhes diversos para as imagens.

Figura 5 – Autorretrato colorido



Fonte: Autor

Outra parte do projeto que os estudantes relataram ter sentido muito prazer em realizar diz respeito ao momento de colorir. Utilizando conceitos estudados em torno da psicologia das cores e do círculo cromático, bem como das discussões acerca do *moodboard*, eles utilizaram o momento de coloração para pensar como expressar seus sentimentos e características peculiares de seus perfis.

Indo além, eles usaram os autorretratos como plataforma de expressão, conforme notamos na imagem acima, na qual o estudante inseriu as palavras: “timidez” e “energia”. Ele afirmou que

com essas palavras conseguia expressar características marcantes de sua personalidade. Relatou, ainda, que a escolha da foto se deu por ter sido uma das primeiras fotos que tiraram dele quando iniciou seus estudos na escola, momento em que percebeu que iniciava uma autoconsciência da configuração de si no mundo. Segundo o mesmo, a mancha desenhada em seu rosto foi feita em homenagem a um personagem com quem ele se identificava.

Figura 6 – Autorretratos coloridos



Fonte: Autor

Conforme as imagens acima e abaixo, também podemos perceber o quanto de diversão permeou o exercício, tendo em vista que muitos dos estudantes foram além do solicitado, produzindo diversas imagens que retratam e/ou expressam diferentes humores e momentos de seus cotidianos.

Além disso, um dos estudantes relatou que desenhar a si mesmo, fazer o exercício de olhar-se no espelho o ajudou a perceber as diferenças entre sua imagem real e a sua autoimagem criada. Ele afirmou que ao observar com mais acuidade sua imagem real para poder desenhá-la pôde perceber que criava alguns “monstros” (palavras dele), e que isso ajudou a superar sua baixa autoestima e notar que algumas de nossas auto críticas e cobranças sobre nossa aparência são infundadas.

Figura 7 – Autorretratos coloridos



Fonte: Autor

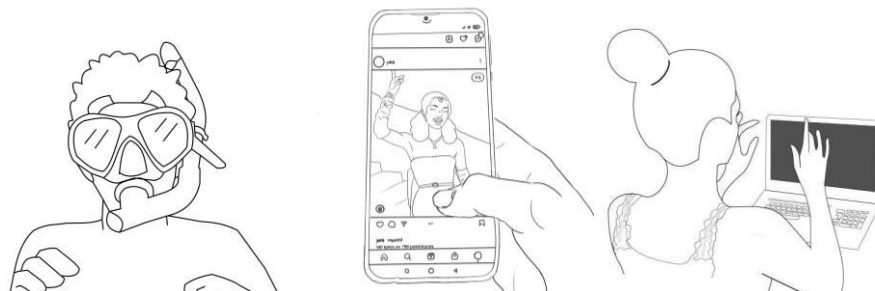
No NAVE todos os programas empregados durante a aula são de software livre, o que é de suma importância para a democratização e estímulo de uso de plataformas alternativas. Todos os softwares, sites e aplicativos são de uso gratuito e não incluem ou exigem nenhum tipo de taxa para sua execução.

Também utilizamos programas e apps cujos acessos podem ser realizados tanto no smartphone quanto no computador. Isso é essencial, pois gera uma democratização do conhecimento, tendo em vista que muitos alunos não possuem computador. Ou seja, durante o isolamento, mesmo os estudantes que não tinham todas as tecnologias necessárias aprenderam a fazer esses desenhos ao menos no celular.

O caráter lúdico e divertido da atividade foi essencial para engajar estudantes que tinham acesso limitado às tecnologias. O uso do smartphone como opção para a produção dos desenhos se mostrou uma escolha acertada, tendo em vista que os estudantes conseguiam de forma muito intuitiva aprender a usar os aplicativos e se divertiam muito produzindo imagens não só de si mesmos como de familiares, conforme seus relatos. Assim, a atividade se torna relativamente democrática, considerando-se que o aluno que tiver um acesso mínimo ao celular com internet pode participar realizando diferentes atividades criativas.

Ainda utilizando a técnica de vetor, outro projeto desenvolvido com as turmas de Multimídia foi o de animação no cotidiano. Nele, os estudantes da matéria eletiva de animação realizaram curta-metragens expressando criativamente ações do cotidiano tais como comer, andar, correr, fazer cafuné, nadar, sentir insônia, sonhar, pintar. Nesse exercício, trouxemos para a sala de aula a discussão de como é possível trazer um olhar poético para as cenas do nosso dia-a-dia, refletindo sobre as relações entre vida, poesia e arte.

Figura 5 – Frames das animações de cenas do cotidiano





Fonte: Autor

Uma das últimas atividades desenvolvidas no ano letivo de 2021 foi o portfólio. Nele congregamos todas as atividades desenvolvidas durante o ano em uma página da internet individual. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de estudar a criação de sites, bem como analisar e fazer uma auto curadoria. A realização do portfólio representou, além de tudo, um exercício da memória de si mesmo. Tratando-se do contexto de um fim de ano letivo, os discentes tiveram a oportunidade de revisitar seus projetos, analisar e fazer um retorno afetivo e também autocrítico sobre as habilidades construídas, decidindo quais trabalhos gostariam que fizessem parte de seus novos trajetos.

O objetivo ao longo do ano letivo foi mesclar as questões e demandas técnicas do curso como comunicação visual, composição, *storytelling*, criação de sites, jogos, animação, design de personagens e cenários, entre outros, com questões filosóficas, de projeto de vida e proposta de sociedade, discussão de conceitos como utopia, distopia, heterotopia e projetos e modos constituir o futuro. Abordar a questão da narrativa como campo expandido, como trazer o *motion design*, animação, vetorização para questões subjetivas de auto-reflexão para formação do sujeito em sociedade e da prática da cidadania.

Incitamos os estudantes a tentar refletir sobre que histórias queremos contar sobre nós mesmos ou sobre a nossa comunidade. Buscamos congrega a técnica e a ética. Como afirma Guizzo (2019): “Como um fio condutor do método, pergunta-se aos habitantes: qual mundo queremos habitar?”. A autora afirma ainda que

essa pergunta é feita dançando em roda para que sua resposta venha de um corpo vivo, alegre e ousado. Um corpo que experimenta a resposta, a vive. Uma resposta que cria e recria ao sentir um existir, o que é muito diferente de uma já conhecida por nós mesmos (GUIZZO, 2019, p.151).

Nesses projetos, os estudantes revisitaram suas trajetórias tanto a partir de relatos imagéticos quanto de exercícios com a escrita para refletir sobre os modos como se constituem no mundo e desenvolveram durante os exercícios habilidades para se projetar para um amanhã, mesmo

incerto, dialogando com projetos de vida a partir do questionamento de como eu me constituo e como eu me modifico para alcançar objetivos éticos para o mundo e para mim.

5 Considerações finais sobre o ensino do design, hoje.

Transportamos para o campo do design as perguntas trazidas por Saavedra no pórtico epigráfico que desvela o presente relato: Como projetar em tempos tão urgentes e estranhos? Como projetar sobre nós se cada vez sabemos menos quem somos? Como projetar num planeta em acelerada transformação? Projetamos e já não é e, de novo, já não é, a cada frase.

Na busca de construir uma resposta a essas inquietações, uma pauta que permeou de alguma maneira todas as práticas e investigações conduzidas ao longo do ano de 2021 foi o luto. Além do luto pelas perdas humanas, ocorre também em nós o luto por uma forma de existência perdida. Como afirma Costa-Moura:

Seria interessante, por exemplo, se pudéssemos (...) aceitar o luto e as perdas, ainda que com tristeza, mas considerando que essas perdas também podem ajudar a nos mover. Se uma coisa não deu certo, ela causa um luto, mas pode ser uma ocasião para as pessoas reconstruírem suas vidas, se reorientarem. Nesse sentido, a perda faz parte de uma nova vida que o sujeito venha a desenvolver, e a pandemia trouxe essas questões à tona. (COSTA-MOURA, 2020, n.p.)

Com o esgarçamento das relações sociais, será cada vez mais importante que o designer seja capaz de, como aponta o texto acima, auxiliar nessa reorientação a projetar novas “formas de vida” e não exatamente novos bens materiais. Como aponta Krenak: “Tomara que não voltemos à normalidade, pois se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro” (2020b, n.p.).

Além disso, é preciso que sejamos capazes de aprender a viver

Ao assumir que só podemos construir porque habitamos, esse modo *simpoiético* de pensar e fazer *design* não resolve nenhuma “crise”, nem sequer propõe soluções alternativas. Mas, reivindicando, vai recuperando, em nós, a capacidade de viver e morrer bem com a diferença e, assim, corresponder, honrando toda experiência que nos importa, não como nossa, mas como experiência que nos anima (ANASTASSAKIS, 2020, p.63).

Assim, percebemos que a contemporaneidade configura novas espacialidades que pedem que promovamos em sala outras estratégias de percepção implicadas em um esquema corporal sensível que possa remeter o estudante à sua própria individualidade, confabulando para uma nova forma de experiência e para criação de novas maneiras de habitar o mundo coletivamente. Mais que a “boniteza” de objetos presentes no mundo virtual ou no mundo real, é preciso que criemos “bonitezas” nas relações, no estar/ser com o outro, no “Ser Mais” (Freire), ou seja, ser sensível e ético nos nossos processos projetuais e ao nos deslocarmos pelo mundo. Ou seja, precisamos exercitar a nossa *respons-abilidade*¹², conforme conceituado por Haraway (2016).

Desta feita, atendemos ao convite de Flusser (2007), que nos instiga a uma prática de design em que sejamos aptos a criar modos de emergir no mundo para experimentá-lo e sermos, enquanto designers, andarilhos angelicais, capazes de cultivar um olho sentinela que observa e

¹² A autora propõe o conceito de “*response-ability*”, ou seja, da capacidade de responder com ética e engajamento aos problemas emergentes.

maneira as eternidades, ou seja, o filósofo nos convida a projetar não de maneira imediatista, mas comprometidos com o porvir.

Pretendemos defender que essa abordagem do design no mundo seja ética, e não baseada num modelo de mercado devastador de natureza ou em modos de vida como este em que estamos atualmente inseridos. Papanek nos convida, ao final de seu livro no qual busca refletir sobre a prática do design para o mundo real e para uma sobrevivência terrena, a pensar que

Os insights, a visão ampla, não especializada e interativa de uma equipe (herança do homem primitivo, o caçador) que o designer pode trazer para o mundo devem agora ser combinadas com um senso de responsabilidade. Em muitas áreas, os designers precisam aprender a reprojeter. Desta forma, ainda podemos ter 'Sobrevivência Através do Design' (PAPANÉK, 2004, p.347)¹³

Ao aumentar nosso tempo em casa, aumentaram as atividades “faça-você-mesmo”, a venda de cursos online, a busca por aprendizados sobre permacultura, hortas caseiras, culinária, costura de vestuários. Evidenciou-se assim, a necessidade de auxiliar as pessoas a construir uma “autonomia colaborativa” ao estar no mundo. Cremos que este será o papel do projetista.

Por fim, sobre o ensino do design, acreditamos, como aponta Freire, que “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” (2019, p.110). Tivemos a intenção de vivenciar em sala essas construções, somos mesmo constituídos mutuamente destes emaranhados compartilhados.

6 Referências

ANASTASSAKIS, Zoy. **Refazendo tudo**: confabulações em meio aos cupins na universidade. Rio de Janeiro: Zazie, 2020.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de . **A quarta revolução educacional**: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. Campinas: Educação Temática, 2010.

BARAD, Karen. **Meeting the Universe Halfway**: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. London: Duke University Press, 2007.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latinoamericana. **Conhecer**: Debate entre o Público e o Privado, v. 9, n. 23, p. 29-62, 2019.

BNCC. **Base Nacional Comum**. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 12/03/2022.

CARDOSO, Rafael. **Uma Introdução à História do Design**. São Paulo: Blucher, 2000.

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

COSTA-MOURA, Fernanda. **A escola após o isolamento social**: novas formas de se relacionar. Rio de Janeiro: LIV, 2020.

FLUSSER, Vilém. **O mundo Codificado**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

¹³ The insights, the broad, non-specialised, interactive overview of a team (heritage of early man, the hunter) which the designer can bring to the world must now be combined with a sense of responsibility. In many areas designers must learn how to re- design. In this way we may yet have 'Survival Through Design' (Tradução nossa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIZZO, Iazana. **Reativar Territórios**: corpo, afeto e linguagem no projeto participativo. Rio de Janeiro: Quintal, 2019.

HARAWAY, Donna. **Staying with the Trouble**: Making Kin in the Chthulucene (Experimental Futures). Durham: Duke University Press, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o Amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020a.

hooks, bell. **Ensinando pensamento Crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020b.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2020c.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

MARGOLIN, Victor. **Política do Artificial**: Ensaios e estudos em design. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MARGULIS, Lynn. ET AL. **Propriocepção**: quando o ambiente se torna o corpo. Rio de Janeiro: Caderno Selvagem. 2020.

MBEMBE, Achille. **NECROPOLÍTICA**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Nações Unidas Brasil. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em 12/03/2022.

PAPANÉK, Victor. **Design for the real world**: Human, Ecology and Social Change. London: Thames & Hudson, 1984.

PATER, Ruben. **Políticas do design**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.