

## 14º Congresso Brasileiro de Design: Conversação

### **Afetar e se-deixar-afetar: design e práticas educativas**

#### Relatório de atividades

MARTINS, Bianca; Doutorado; ESDI/UERJ

[bmartins@esdi.uerj.br](mailto:bmartins@esdi.uerj.br)

NECYK, Barbara; Doutorado; ESDI/UERJ

[bnecyk@esdi.uerj.br](mailto:bnecyk@esdi.uerj.br)

CARVALHO, Ricardo; Doutorado; ESDI/UERJ

[rartur@esdi.uerj.br](mailto:rartur@esdi.uerj.br)

Os integrantes do Laboratório de Design e Educação ESDI/UERJ - DesEduca Lab propuseram à comunidade de design, educadores e simpatizantes o debate sobre as afetividades envolvidas em práticas educativas. A proposta consistiu em ampliar e diversificar, a partir de interlocutores de diferentes territórios, os debates acerca de como as questões socioafetivas estão implicadas nas práticas do design de experiências educativas e, por outro viés, como essas dimensões impactam as relações de ensino-aprendizagem do design. O objetivo consistiu em identificar subtemas desdobrados deste contexto, encontrando também sinergias entre os participantes da atividade. Propusemos um debate a partir de uma dinâmica prática: construir mapeamentos/representações gráficas evidenciando conceitos, métodos, práticas e possibilidades de ação. Desde a concepção da atividade, imaginamos que esse seria o primeiro de outros possíveis encontros para abordar o tema. Temos como objetivo a médio prazo alcançar uma provável sistematização de encontros oportunos entre os participantes da atividade que tenham esse interesse.

**Palavras-chave:** Design; Educação; Afetividade.

## 1 Apresentação do tema

Os integrantes do Laboratório de Design e Educação ESDI/UERJ - DesEduca Lab propuseram à comunidade de design, educadores e simpatizantes o debate sobre as afetividades envolvidas em práticas educativas. Em nossa concepção as práticas educativas são experiências que podem e devem ser analisadas como situações projetuais. Partindo desta perspectiva, nos propusemos a estudar/praticar situações educativas, seja no campo do ensino-aprendizagem do Design ou em situações educativas outras, compreendendo-as como atividades que extrapolam aspectos cognitivos e procedimentais, muito familiares à racionalidade tradicionalmente presente no ensino de projeto.

Desse modo, nos afastamos da ideia de ensino como transmissão/processamento de informação e nos aproximamos da noção de aprendizagem como propagação da experiência. Para substanciar nossa abordagem, nos apoiamos na ideia de cognição entendida como invenção (Kastrup, 1999) e, logo, exploramos o conceito de aprendizagem inventiva: um processo de produção da subjetividade e/ou invenção de si. A invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. Partindo desta perspectiva, vemos o processo de aprendizagem por meio da invenção de si e do mundo como um recurso importante para estudar o design em contexto educativo.

Nesse sentido, nos interessa conversar a respeito de práticas educativas entendidas como situações projetuais valorizando as perspectivas dos estudos do cotidiano, que se opõe à ciência positivista (que valoriza a neutralidade do pesquisador e a separação deste de seu objeto de pesquisa) e onde pesquisadores imergem em ‘espaçotempos’ cotidianos em colaboração com seus ‘praticantespensantes’. Logo, lançando mão dos estudos dos cotidianos, ampliamos o espectro do design em contexto educativo para além da sala de aula: nos interessa discutir condutas e afetividades que atravessam o pensamento/práticas projetuais em experimentos educativos entendidos de forma ampla: jogos, educação popular, ateliês, espaços alternativos de aprendizagem, dentre outras possibilidades.

Para debater o tema de afetar e se-deixar-afetar colocando em perspectiva o design envolvido em situações educativas, convidamos a comunidade do P&D Design a discutir conosco o ato de projetar concebendo-o como um recurso sociopolítico capaz de dar visibilidade às múltiplas relações envolvidas na conformação de sistemas complexos. Em nossa visão, as práticas de design em contexto educativo funcionam como dispositivos de agenciamento de poderes, saberes e subjetividades outros que permitem especular conexões sobre o papel de aprendizes, docentes e do próprio design no desenvolvimento de práticas educativas instigantes e contextualizadas.

Portanto, os integrantes do DesEduca Lab, convidaram a comunidade do P&D Design para debater as condutas socioafetivas que estão presentes na sala de aula e/ou em espaços outros de ensino-aprendizagem. Nos interessa debater: condutas afirmativas como empoderamento, autonomia, autoria, autoestima, autoconhecimento e sensação de pertencimento. Também nos interessa discutir as noções de afeto — se deixar afetar e demonstrar afeto — e de motivação (entendida como estímulo para superação ou como a ativação de memória afetiva). Outras questões bem-vindas são: didiscência, perfis e papéis assumidos por docentes e estudantes, motivos para a evasão, dentre tantos outros.

## 2 Justificativa e relevância

A partir das pesquisas dos membros do DesEduca Lab, buscamos compreender fatores que dificultam o estudo em diferentes níveis educacionais, tais como os contextos de violência vivenciados por estudantes e as relações docente-estudante. A partir de experiências de docentes e discentes em escolas privadas e públicas, no ensino básico ou superior, em educação formal ou em espaços outros de aprendizagem, identificamos que o contexto familiar muitas vezes não favorece os estudantes. Situações de baixa-escolaridade dos pais, lares disfuncionais e baixas condições de subsistência são alguns fatores apontados que interferem no desempenho do estudante.

Nesses contextos, a questão da violência também é um fator que atravessa as relações de ensino e aprendizagem. Estudantes de bairros ou de lares considerados violentos muitas vezes reproduzem comportamentos agressivos no ambiente escolar. A resposta dos professores, por sua vez, também vem carregada de agressividade, na tentativa de se imporem. Como resultado, se estabelece um duelo de autoridade.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o que se ensina com a vida dos estudantes. Juarez Dayrell (1996) compreende a escola como espaço sócio-cultural e, ao fazê-lo propõe que a educação se dá por um complexo de experiências, relações e atividades sociais. Portanto, apesar de se apresentar de forma apartada do mundo externo, Dayrell entende que a escola não educa apenas pelos conteúdos que apresenta, mas principalmente pelas relações sociais que possibilita. Entretanto, a percepção de muitos estudantes da rede pública é de que não sabem o suficiente, muitas vezes pelas dificuldades em encontrarem sentido ao que é ensinado nas salas de aula.

Nesse ponto, convém considerar as consequências da educação para a autoestima, afetando a vida dos estudantes. Tal percepção conteudista e apartada da vida corrobora a noção de uma “educação bancária”, definida por Freire (2019) como voltada apenas para memorização e repetição. Ainda nos termos de Freire, tal concepção de educação é desumanizante, pois não reconhece os estudantes como sujeitos que aprendem, mas como objetos da ação dos professores.

Como forma de valorizar a autoestima dos alunos, concordamos com Freire que na proposta de uma “pedagogia do oprimido”, na qual se valoriza e reconhece a experiência prévia dos alunos e suas capacidades intelectuais. Aqui destacamos a importância de atuar sob a perspectiva de solidariedade entre docentes e estudantes valorizando o conhecimento que os alunos possuem. Além de considerar a perspectiva de que o conhecimento se constrói em conjunto, salientamos ser fundamental a habilidade do professor de relacionar o tema da aula com a vivência cotidiana dos alunos.

Em outras palavras, significa desenvolver uma certa sensibilidade para ponderar as necessidades cotidianas e os temas do currículo oficial, que também são indispensáveis, pois provavelmente serão abordados em concursos como o ENEM (para o Ensino Médio) ou ENADE (para o Ensino Superior). Sobre esse assunto, observamos que nos cursos de pedagogia discute-se bastante o tema do engessamento curricular, ou seja, se ater estritamente ao currículo oficial desmotiva alunos e professores, favorecendo a evasão.

É comum encontrar alunos do ensino fundamental e médio que avaliam a escola como um lugar pouco atrativo, ou mesmo chato. Quando questionados, os estudantes apontam para a

repetição como um dos fatores para o desinteresse. Outro fator apontado diz respeito à falta de acolhimento e monotonia das aulas, muito limitadas aos textos, provas e trabalhos escritos, com pouca ou nenhuma possibilidade de acomodar abordagens mais criativas e abordagens de outras linguagens. Com isso, atende-se a um perfil muito restrito de estudantes e direciona-se apenas para carreiras mais tradicionais.

Se as questões sobre interesse e motivação aparecem no ensino fundamental e médio, também no ensino superior verificamos a questão e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Mesmo supondo que certos conteúdos, palestrantes ou atividades propostas sejam atraentes para a formação profissional, muitos professores se deparam com estudantes que parecem desmotivados, desinteressados e pouco engajados. Mas o que poderia ser entendido como falta dos estudantes, pode igualmente ser um problema de estratégia dos docentes para lidarem com o seu público.

Para superar a situação, cabe pensar como incentivar a participação em aula considerando também a dinâmica da vida dos participantes. Nesse contexto é interessante pensar em propósitos de trabalho que sensibilizem os alunos, propostas que despertem sua motivação para buscar a excelência e ainda sua autonomia para encontrar o próprio percurso. A esse respeito, entendemos que o desenvolvimento emocional é tão desejável quanto o desenvolvimento cognitivo.

Os estudantes nos revelam que quando percebem o docente se preocupando com o seu dia a dia, eles se engajam mais na aula. Vemos aqui o papel de valorização da subjetividade e da individualidade, assim como a relação afetiva entre o aluno e o conhecimento. Esses aspectos também identificados por bell hooks (2017) como elementos de uma pedagogia crítica transformadora. A autora destaca que uma sala de aula multicultural precisa se constituir como um espaço democrático e que, para isso, é preciso se ouvir todas as vozes. Nesse sentido, identificamos uma estratégia que envolve o diálogo, a troca de experiências e o entendimento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre os temas a serem discutidos.

A proposta de uma abordagem democrática e transformadora não é, contudo, de fácil adoção, pois implica em resistências dos discentes e dos docentes. Os estudantes trazem consigo uma bagagem do ensino tradicional, em que a autoridade dos professores e a valorização dos conteúdos sobrepõem-se às possibilidades de diálogo e questionamento. Os docentes, por sua vez, também sofrem com a insegurança de abrir mão de sua autoridade e dos conhecimentos acumulados, frente a uma postura questionadora e aberta a novos desafios onde já não são mais o centro da ação educadora. Em ambos os casos, a dimensão afetiva é pouco usual e pouco explorada, causando desconfiança e insegurança.

Sabemos que a carreira docente não é valorizada no cenário brasileiro. Em se tratando dos segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a questão é ainda mais grave: baixa remuneração, condições de trabalho precárias, insegurança, dentre outros vários aspectos.

Diante de um cenário com tantas arestas, muitos professores se acomodam e esse é um mecanismo de sobrevivência e de anestesia (como supressão dos sentidos) em meio às adversidades. O que motiva, então, o professor que faz diferente? Como pensam e quais estratégias usam esses profissionais?

Alguns professores observam que o excesso de regras tolhe a autonomia e, por consequência, diminui a motivação. Portanto, um desafio seria resgatar o potencial criativo dos docentes

como forma de incentivar sua autonomia para criar percursos instigantes. Uma vez que o envolvimento/propósito afetivo na atividade de ensino é inerente àqueles que a elegem, o aspecto da motivação não se vincula apenas à remuneração.

Nesse sentido, entendemos que é preciso ter sensibilidade para lidar com as diferenças, sem padronizá-las, mas, ao mesmo tempo, tornando tal tarefa viável em sala de aula. Portanto, a ação educativa concebida como projeto, em seu sentido amplo, deve também se debruçar sobre as questões de afeto, autoestima, motivação, contexto social e pluralidade, de modo a melhor atender e potencializar o diálogo e a autonomia para aqueles que aprendem. Vemos aqui uma oportunidade de ação e reflexão para o design em suas interseções com a educação.

### **3 Objetivos da Conversação**

A proposta da conversação buscou ampliar e diversificar, a partir de interlocutores de diferentes territórios, os debates acerca de como as questões socioafetivas estão implicadas nas práticas do design de experiências educativas e, por outro viés, como essas dimensões impactam as relações de ensino-aprendizagem do design.

O objetivo consistiu em identificar subtemas desdobrados deste contexto, encontrando também sinergias entre os participantes da atividade.

Para tal, propusemos aos participantes um debate a partir de uma dinâmica prática: construir mapeamentos/representações gráficas evidenciando conceitos, métodos, práticas e possibilidades de ação.

Nossa pretensão não foi esgotar o assunto, mas este fosse o primeiro de outros possíveis encontros para abordar o tema. Almejamos sistematizar encontros oportunos entre os participantes da atividade que tenham esse interesse em continuar o debate.

### **4 Descrição da atividade (incluindo o número de participantes)**

A conversação consistiu em 4 momentos distintos:

1. Apresentação + métodos: 30 minutos
2. Debate em subgrupos para elaboração colaborativa de mapeamentos : 90 minutos
3. Retorno ao grupo maior para delineamentos mais amplos: 90 minutos
4. Fechamento e agendamento de novos encontros: 20 minutos

No primeiro momento, apresentamos aos 14 participantes inscritos a proposta da atividade, motivações e uma síntese de ideias e temas levantados previamente junto aos integrantes do laboratório. A síntese consistiu em um mapeamento das questões sobre afetar e se-deixar-afetar em consonância com as pesquisas dos integrantes, organizadas na forma de um mapa colaborativo na plataforma Miro. A partir do mapa, propusemos a organização das questões a partir de três eixos: "tecnologias de aprendizagem", "design e escola", "ensino superior em design".

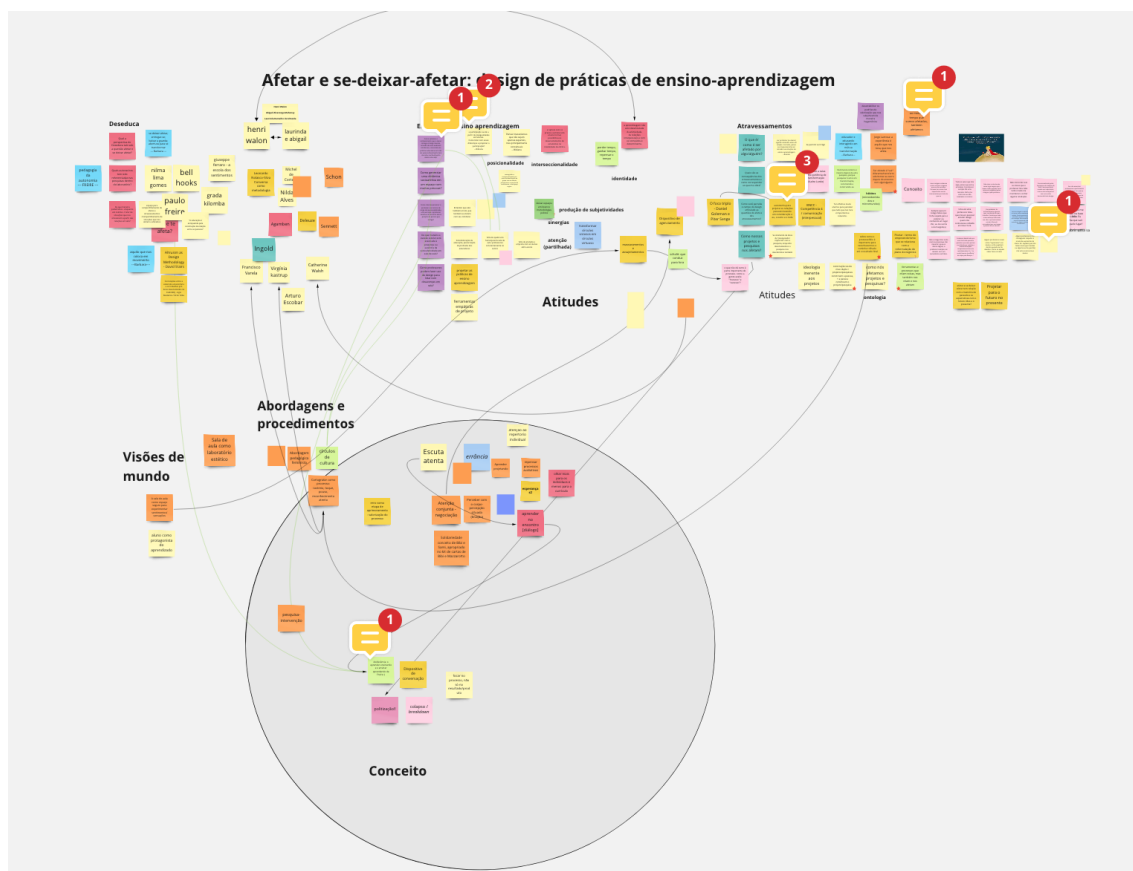


Figura 1 — Mapa produzido colaborativamente pelos integrantes do DesEduca Lab.

Na etapa seguinte, os participantes se agruparam em subgrupos conforme o interesse em cada um dos três eixos propostos, para levantar questões e partilhar experiências. A discussão ocorreu em paralelo com a interação com o mapa colaborativo, no qual os participantes fizeram anotações e apontamentos. Nesta etapa foram registrados os debates produzidos por estes grupos.



Figura 2 — Mapeamento de questões pelo subgrupo "tecnologias de aprendizagem"



Figura 3 — Mapeamento de questões pelo subgrupo "design e escola"



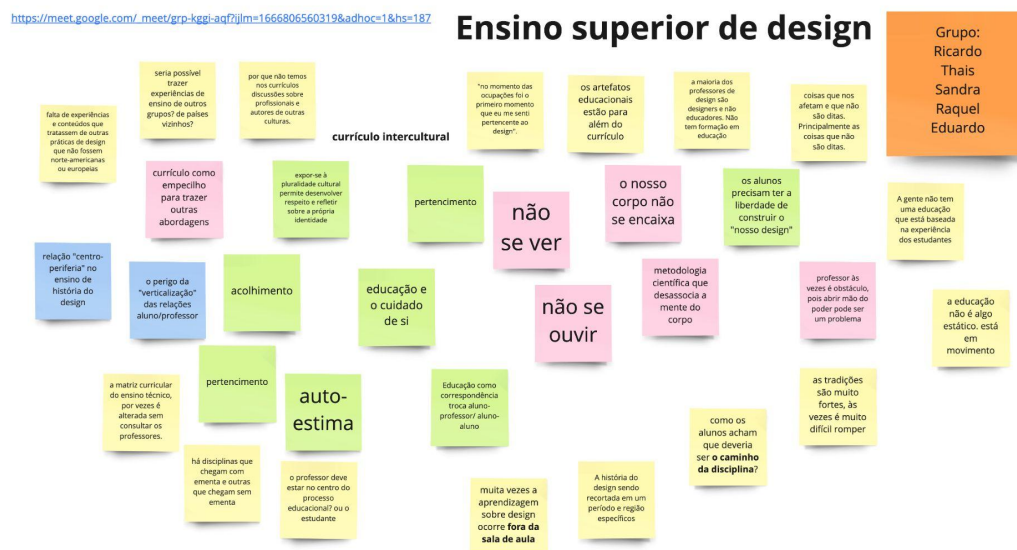


Figura 4 — Mapeamento de questões pelo subgrupo "ensino superior em design".

Na etapa seguinte os subgrupos voltaram ao espaço coletivo e apresentaram os resultados de cada grupo, possibilitando a observação de semelhanças e diferenças sobre os temas abordados em cada eixo. O debate foi conduzido a partir das apresentações dos resultados dos grupos, elencando temas e questões relevantes para a discussão.

Por fim, na etapa de encerramento, organizamos uma síntese das falas e temas relevantes observados nas experiências dos participantes sobre o afetar e se-deixar-afetar. Tecemos considerações e foram encaminhadas possibilidades de continuidade da discussão do tema entre os participantes a partir de uma lista dos emails e da organização de um novo evento para amadurecer e tratar as questões.

## 5 Resultados obtidos

A proposta consistiu em ampliar e diversificar, a partir de interlocutores de diferentes territórios, os debates acerca de como as questões socioafetivas estão implicadas nas práticas de ensino-aprendizagem do design. Por outro viés, entendendo que o planejamento de práticas educativas também envolve projeto e pensamento projetual, discutiu-se como o design de práticas educativas do ensino formal ou não formal impacta as relações de ensino-aprendizagem entre todos os envolvidos neste processo.



Contamos com catorze participantes de diferentes regiões do país, como Rio de Janeiro, RJ; Belo Horizonte MG; Recife, PE; Uberaba, MG e Goiânia, GO. Os participantes também provinham de diferentes instituições tais como UFRJ; UEMG; UFPE; UFU e USP.

Consideramos que o objetivo da conversação foi alcançado, pois a partir do debate foi possível identificar subtemas desdobrados deste contexto, encontrando também sinergias entre os participantes da atividade. A troca de relatos e experiências sobre os temas permitiu identificar semelhanças e diferenças com as pesquisas do DesEduca Lab, favorecendo o intercâmbio de ideias e a formação de uma rede de pesquisadores.

A atividade teve êxito em propor um debate a partir de uma dinâmica prática: construir mapeamentos/representações gráficas evidenciando conceitos, práticas e possibilidades de ação. O quesito dos métodos foi discutido, contudo, não foi suficientemente detalhado no tempo da dinâmica e poderá ser desenvolvido futuramente a partir das questões elencadas. Contudo, observamos um entendimento do design também como método, como forma de lidar com as questões dos cotidianos de maneira criativa e não linear.

Abaixo expomos relevantes inferências de cada um dos três eixos debatidos: "tecnologias de aprendizagem", "design e escola", "ensino superior em design". Acreditamos que essas questões merecem ser melhor esmiuçadas pelos pesquisadores do DesEduca Lab e nos próximos eventos de intercâmbio com os participantes da atividade.

Eixo Design & Escola:

A partir dos relatos compartilhados durante a atividade de experiências e pesquisas em ambientes escolares, identificamos que:

- o design em suas múltiplas dimensões propicia pensar em **espaços físicos mais acolhedores**, atraentes e flexíveis para propiciar a ampla gama de atividade escolares;
- a vivência sistemática do **pensamento projetual e da produção de sentido** contribui à prática docente na organização e planejamento das aulas e no mapeamento de desejos e necessidades dos estudantes;
- o **raciocínio complexo do design** contribui na abordagem de situações escolares caóticas: episódios imprevisíveis e urgentes que emergem do cotidiano escolar;
- o design favorece **ações interdisciplinares** funcionando como um vetor para motivar a colaboração entre alunos e professores;
- a presença de um **designer no contexto escolar** auxilia na tradução visual, na organização e mapeamento de processos e identificação de recursos e estratégias que de outras formas demandariam mais tempo;
- Logo, a ação do pensamento projetual e da produção de sentido no contexto escolar favorece o **desempenho inventivo das ações escolares cotidianas** e também a **comunicação e a colaboração** entre os integrantes da comunidade escolar.

### Eixo Tecnologias de aprendizagem

- considerar a importância de **se formar um olhar crítico** sobre o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para além do uso meramente instrumental sem consideração de contextos, desejos/medos, valores e vontades dos participantes;
- pensar o papel das **mediações** das tecnologias digitais como pertencentes a um conjunto de práticas comunicacionais onde se considera as dimensões dos significados dos próprios meios e das práticas sociais;
- potencializar os sentidos (ou sensibilidades) associados ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como **vetores da produção de subjetividades**;
- considerar como a dimensão **afetiva** também se constrói em práticas que se dão através do uso de tecnologias (digitais e analógicas) e como isso se traduz em produção de subjetividades;
- pensar e explorar **apropriações tecnológicas** para além de seus usos predeterminados (marcados por uma subjetividade capitalística) como forma de reapropriação de subjetividades singulares, processo de singularização da subjetividade;
- **desenvolver olhar crítico** sobre o uso de tecnologias analógicas e digitais nos diversos contextos;
- considerar o **esquema de conhecimento** de cada comunidade interpretativa para planejamento e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação;
- pensar **as dimensões afetivas fora de um paradigma paternalista**, e sim a partir de uma abordagem colaborativa pautada em diálogos e negociações.

### Eixo Ensino superior de design

- A noção de **pertencimento** aos espaços da universidade não parece ser possível para alunos advindos de contextos socioculturais diferentes da referência hegemônica;
- A importância de se contemplar a **pluralidade cultural** como alternativa às referências culturais e históricas hegemônicas apresentadas no ensino de design. Esta é uma estratégia relevante para acolher as experiências dos estudantes;
- **Educação como trocas e diálogos, centradas nos educandos**, ao invés de abordagens pedagógicas autoritárias e centradas nos professores;
- **Os participantes se afetam também por coisas não ditas**. Não apenas o que está nos currículos, nas disciplinas, mas também o que é percebido e sentido a partir das experiências;
- A aprendizagem ocorre em situações que vão muito além do currículo;
- O pertencimento e não pertencimento também são percebidos a partir da **adequação e inadequação dos corpos dos participantes**. Uma abordagem essencialmente intelectual nas universidades corrobora uma dissociação entre mente do corpo e desconsidera os conflitos e contradições existentes;
- **A valorização da educação como processo dinâmico** se opõe a uma compreensão sedimentada nas tradições, nos quais as práticas e ideias são reproduzidas de maneira estática e, por vezes, acrítica.

O design como "método" calcado na participação implica abordagens, processos e posturas diante dos desafios cotidianos dos contextos educativos. Com isso se mobilizam afetos que dizem respeito à motivação, pertencimento, escuta, cuidado, diálogo, mediações, inclusão, confiança, colaboração entre outros fatores percebidos pelos participantes.

## 6 Desdobramentos possíveis

A partir da conversação percebemos o interesse dos participantes em continuar o debate a partir de outros canais e eventos. Com isso houve uma ampliação da rede de interlocução interessada no tema pelo território nacional.

Tem-se a pretensão de que esse seja o primeiro de outros possíveis encontros para abordar o tema. Almeja-se sistematizar uma provável sistematização de encontros oportunos entre os participantes da atividade que tenham esse interesse.

## 7 Referências

- DAUSTER, T. Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. *Revista Avá*, no 6, dez. 2004b. p. 77- 89
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, J. [org.] **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo. Uma abordagem para a educação**. Tradução: Cássio Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 128 p.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In CHARTIER, R. [org.] **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116
- GUATARRI, Félix. **Caoesmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. Da produção de Subjetividade. In: André Parente (org.). **Imagem-máquina**, a era das tecnologias. São Paulo: Editora 34, 1993.
- GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017;
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição**. São Paulo: Papirus, 1999.